



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN VE DUYGUSAL ZEKÂLARININ İNCELENMESİ**

Feyza AYDIN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ocak, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı :Feyza
Soyadı :AYDIN
Bölümü :Okul Öncesi Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin ve Duygusal Zekâlarının İncelenmesi
İngilizce Adı : Investigation of Self Regulation Skills and Emotional Intelligence of Pre-School Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Feyza AYDIN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Feyza AYDIN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin ve Duygusal Zekâlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ
(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

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

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

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

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

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Prof .Dr. Selma YEL.....



Sevgili annem, babam ve kardeşime...

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında beni yönlendiren, her konuda yardımlarını, sabrını, güler yüzünü esirgemeyen ve destek olan, değerli danışman hocam Doç. Dr. İlkey ULUTAŞ'a katkılarından ve bana kazandırdıklarından dolayı çok teşekkür ediyorum. Öz düzenleme ölçeğiyle ilgili sorularıma içtenlikle ve güler yüzle cevap veren; Arş. Gör. Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU'ya çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamı yürüttüğüm okullarda ölçekleri uygularken; materyalleri görünce gözlerinin içi gülen, “Bir kere daha oynayabilir miyim?” diye soran ve araştırmamı güzelleştiren çocuklara, veri toplamama destek veren öğretmenlere ve tüm personele en içten ve sonsuz teşekkür ediyorum.

Tezimi incelemeye zaman ayıran ve değerli katkılar sağlayan jüri başkanı Doç. Dr. Ender DURUALP'a ve jüri üyesi Doç. Dr. Gökhan DUMAN'a içten teşekkürlerimi sunuyorum. Arş.Gör. Sami PEKTAŞ'a verilerin analizinde verdiği destek için çok teşekkür ediyorum.

Aksaray Üniversitesi'ndeki, aynı yerde çalışmaktan mutluluk duyduğum; Arş. Gör. Hatice KORUK, Arş. Gör. Nurcan TEKİN ve Arş. Gör. Ayşegül AKINCI COŞKUN'a, yüksek lisansın her aşamasında yan yana olduğum ve yardımlarını hiç esirgemeyen; Arş. Gör. Şeymanur BATTAL'a, aynı bölümde okuduğum için mutluluk duyduğum, her daim yüzümü gülümseten Canan ERCAN'a, lisenin bana kazandırdığı desteklerini hep hissettiğim kardeşlerim; Yasemin LOĞOĞLU ve Gül SERİN'e ve son olarak İngiltere'de olmasına rağmen kolay ulaşılabilir olduğu için Halime TOSUN' a çok teşekkür ediyorum.

Desteğini, emeğini, dualarını her zaman yanımda hissettiğim, tüm okul hayatımda ve yüksek lisans sürecinde bana başarıma gücü veren, tezimde danışmanımın verdiği düzeltmeleri bile yakından takip eden; annem Cennet AYDIN, babam Rifat AYDIN ve kardeşim Mustafa Musab AYDIN'a çok teşekkür ediyorum.

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN VE DUYGUSAL ZEKÂLARININ İNCELENMESİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Feyza AYDIN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak, 2018

ÖZ

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının belirlenmesi, öz düzenleme ile duygusal zekâ ilişkisinin incelenmesi ve öz düzenleme ile duygusal zekânın öneminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında eğitim görmekte olan çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ise Ankara ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarının 5-6 yaş grubunda eğitim görmekte olan 300 çocuk alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale For Children) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde “Bağımsız örneklem t-testi” ve “Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, çocukların öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâlarında yaş ve cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu, öz düzenleme ile duygusal zekâ arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öz düzenleme, duygusal zekâ, okul öncesi eğitimi
Sayfa Adedi : 94
Tez Danışmanı : Doç. Dr. İlkey ULUTAŞ

**INVESTIGATION OF SELF REGULATION SKILLS and
EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRE-SCHOOL CHILDREN
(Master Thesis)**

Feyza AYDIN

**GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

January, 2018

ABSTRACT

This study set out to reveal the importance of emotional intelligence and self-regulation skills throughout the preschool years along with the analysis of children's emotional intelligence and self-regulation skills and the identification of the relationship with each other. The target population of this study was preschool children in public kindergartens which are affiliated to the Directorate of National Education in Ankara city center in 2016-2017 academic year. The study group consisted of 300 children from public kindergartens which are affiliated to the Directorate of National Education in central districts of Ankara. Personal Information Form, Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) and Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children were used as data collection tools. The data analysis was performed using Independent Samples t Test and One-way analysis of variance (one-way ANOVA). The results showed differences in self regulation skills and emotional intelligence of children for gender and age. It was also stated that there was low correlation between self-regulation and emotional intelligence.

Key Words : Self-regulation, Emotional Intelligence, Preschool Education
Page Number : 94
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	5
1.4. Varsayım.....	6
BÖLÜM II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Öz Düzenleme.....	7
2.1.1. Davranışçı Yaklaşım Göre Öz Düzenleme.....	8
2.1.2. Psikoanalitik Kurama Göre Öz Düzenleme	8
2.1.3. Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz Düzenleme	9
2.1.4. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme	9
2.1.5. Sosyal Kültürel Kurama Göre Öz Düzenleme	10
2.1.6. Öz Düzenleme Modelleri	11
2.1.6.1. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli	11
2.1.6.2. Pintrich'in Öz-Düzenleme Modeli.....	12
2.1.6.3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeyle Öğrenme Modeli.....	13

2.1.6.4. <i>Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli</i>	14
2.1.6.5. <i>Borkowski'nin Modeli</i>	14
2.1.7. <i>Öz Düzenlemenin Alt Boyutları</i>	14
2.1.7.1. <i>Dikkati Düzenleme</i>	15
2.1.7.2. <i>Duygu Düzenleme</i>	16
2.1.7.3. <i>Davranış Düzenleme</i>	17
2.1.8. <i>Öz Düzenlemede Beynin Sıcak ve Soğuk Sistemleri</i>	18
2.1.9. <i>Çocuklarda Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi</i>	19
2.2. <i>Duygusal Zekâ</i>	21
2.2.1. <i>Duygusal Zekâ Yetileri</i>	21
2.2.1.1. <i>Duyguları Tanıma ve İfade Etme</i>	22
2.2.1.2. <i>Duyguların Yönetimi</i>	22
2.2.1.3. <i>Empati</i>	23
2.2.1.4. <i>Sosyal Beceriler</i>	23
2.2.2. <i>Duygusal Zekânın Beyinde Gelişimi</i>	24
2.2.3. <i>Çocuklarda Duygusal Zekânın Gelişimi</i>	25
2.2.4. <i>Duygusal Zekâ Modelleri</i>	26
2.2.4.1. <i>Daniel Goleman Modeli</i>	27
2.2.4.1.1. <i>Özbilinç/Duygusal Farkındalık</i>	27
2.2.4.1.2. <i>Öz-Duygu Yönetimi</i>	27
2.2.4.1.3. <i>Öz-Güdülenme</i>	28
2.2.4.1.4. <i>Empati</i>	28
2.2.4.1.5. <i>Sosyal Yetenekler</i>	28
2.2.4.2. <i>Reuven Bar-On Modeli</i>	28
2.2.4.3. <i>Duygusal Zekâ Kişisel Özellik Modeli</i>	29
2.2.4.4. <i>Robert K. Cooper & Ayman Sawaf Modeli</i>	31
2.2.5. <i>Okul Öncesinde Öz Düzenleme Becerisinin ve Duygusal Zekânın Gerekliliği</i>	31
2.3. <i>Öz Düzenlemeyi ve Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler</i>	32
2.3.1. <i>Yaş</i>	32
2.3.2. <i>Cinsiyet</i>	33
2.3.3. <i>Mizaç</i>	34
2.3.4. <i>Aile Ortamı</i>	34
2.3.5. <i>Kültür</i>	35

2.4. Öz Düzenleme ve Duygusal Zekâ İlişkisi	35
2.5. Okul Öncesinde Öz Düzenleme Becerisinin ve Duygusal Zekânın Desteklenmesi	36
2.6. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	38
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
BÖLÜM III. YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu	51
3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)	51
3.3.3. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	53
3.4. Veri Toplama Süreci	54
3.5. Verilerin Analizi	54
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM	57
4.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular	57
4.2. Çocukların Duygusal Zekâlarına İlişkin Bulgular	65
4.3. Öz Düzenleme Becerileri ile Duygusal Zekâ İlişkisine Yönelik Bulgular	72
BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER	75
5.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	75
5.2. Çocuklarının Duygusal Zekâlarına İlişkin Sonuçlar	76
5.3. Öz Düzenleme Becerileri ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	77
5.3.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler	77
5.3.2. Ebeveynlere Yönelik Öneriler	78
5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	78
KAYNAKÇA	79
EKLER	93
EK-1. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz Düzenlemenin Kaynakları</i>	8
Tablo 2. <i>Pintrich'in Öz-Düzenleme Modelinin Evreleri ve Alanları</i>	13
Tablo 3. <i>Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	50
Tablo 4. <i>Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde (OÖDÖ) Yer Alan Görevlere Ait Betimsel İstatistikler</i>	57
Tablo 5. <i>Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Uygulayıcı Formuna Ait Betimsel İstatistikler</i>	59
Tablo 6. <i>Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formundan Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Yaşlarına Göre T Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 7. <i>Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formuna ait Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları</i>	61
Tablo 8. <i>Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formuna ait Puan Ortalamalarının Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 9. <i>Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formuna ait Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları</i>	63
Tablo 10. <i>Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formuna ait Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları</i>	64
Tablo 11. <i>Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	66
Tablo 12. <i>Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 13. <i>Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) t-Testi Sonuçları</i>	68

Tablo 14. Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları	69
Tablo 15. Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	70
Tablo 16. Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	71
Tablo 17. Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formu ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öz düzenlemenin boyutları ve stratejik karşılıkları	12
Şekil 2. Öz düzenleme ve alt boyutlarının kavramsal içerikleri.....	15
Şekil 3.Örnekleme grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları	51



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	Yüzdelik Değeri
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
Ç. K.	Çarpıklık katsayısı
DZ	Duygusal Zekâ
n	Örneklem Sayısı
OÖDÖ	Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği
p	Önemlilik Değeri
r	Korelasyon Sayısı
S	Standart Sapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüz toplumunda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlı olması, rekabet ve bireyselleşme gibi özellikler bireysel ve toplumsal birliği tehdit etmeye başlamış, güçlü toplumlar için kendini tanıyan ve yönetebilen ve isabetli kararlar alabilen, işbirlikçi, hoş görülü bireylere olan ihtiyacı ortaya koymuştur (Goleman, 2014; Goleman, 2016a; Mischel, 2016; Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989). Bunun önemli nedenlerinden biri olarak eğitim sisteminde duyguların öneminin görmezden gelinmesinin, düşünme yetisi ve bilişsel süreçler üzerine odaklanılmasının olduğuna dikkat çekilmiştir. Son yapılan çalışmalar da duyguların insan yaşamındaki ve diğer alanlardaki önemini ve göz ardı edilemeyeceği, eylemi gerçekleştirmeden önce ya da bir konu hakkında karar alırken duyguların düşünceler kadar etkili olabileceği görülmüştür (Goleman 2014; Mischel ve diğerleri, 1989). Bu nedenle eğitim sisteminde bireylerin öz düzenleme ve duygusal zekâ özelliklerinin desteklenmesine yönelik çalışmalara yönelinmiştir (Goleman, 2014; Op't Eynde, P.E.T.E.R., De Corte ve Verschaffel, 2007). Bu beceriler, çevresel değişime ayak uydurmayı ve durumsal isteklere göre duygu ve davranışları düzenlemeyi öğrenmeyi içermektedir (Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Kopp, 1982; Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, 2011).

Eğitim, psikoloji ve nörobilim alanlarında gerçekleştirilmiş birçok araştırmada sık sık karşılaşılan terimlerden biri öz düzenlemedir. Her ne kadar teorik alt yapıları birbirinden farklı olsa da çalışmaların genel sonuçları bireyin gelişiminde, öğrenmesinde ve sosyal ilişkilerindeki öz düzenlemenin önemine dikkat çekmektedir. Öz düzenlemenin, yalnızca bireysel açıdan değil toplumsal hayatın inşasında da önemli bir yapı taşı olduğu belirtilmektedir (Tanıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014).

Öz düzenleme, birçok araştırmacı tarafından, bireyin davranışlarını, eğilimlerini ve arzularını bastırma ya da erteleme, sosyal normlara uyma duygularını kontrol altına alma ve düzenleme, hedefe yönelik uyarıcıya odaklanma ve dikkatini devam ettirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011; Koole, van Dillen ve Sheppes, 2011;

Posner ve Rothbart, 2009). Öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların bedensel işlevlerini kontrol altında tutmada, duygularını kontrol etmede, dikkatini toplayabilmede ve odaklayabilmede yaşlarına göre daha başarılı oldukları görülmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Duygusal zekâ ise bireyin duygularını zekice, duyarlı ve yararlı bir şekilde kullanabilme yetisi olarak kabul edilmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Bu durumda, tek başına duygulara sahip olmak yeterli olmayabilir. Duygusal zekâ; bireyin kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını anlamayı ve bunlar hakkında bir sonuca varmayı sağlamaktadır. Bunlara ek olarak duygusal zekâ bireyin duygularıyla ilgili verileri günlük yaşantısında etkin olarak kullanmasına ve deneyimlere uygun tepkiler vermesine imkân vermektedir. Bu durumda bireyin duygusal zeki olarak nitelendirilmesindeki koşul iş, eğitim veya özel hayatında istediği sonuca ulaşabilmek için duygularını istediği yönde kullanabiliyor olmasıdır (Goleman, 2016a; Akaydın ve Gültekin-Akduman, 2016).

Duygusal zekâyı oluşturan unsurlar dengeli olduğu zaman sorunların daha etkin çözülebileceği sonucuna varılabilir. İnsan davranışlarının diğer insanların duygularını etkilediği bir gerçektir. Sorun çözme yeteneğine sahip insanlar bu potansiyellerini ihtiyaç duyulduğu zaman kullanabilirler. Bu tür insanların kendi duygularını daha oluşturma aşamasında doğru tanımlama, anlayabilme ve başarılı bir biçimde yönetebilme özelliği bulunmaktadır (İşmen, 2001).

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâ modeline göre duygusal zekâ, “duyguları anlama, düşünmeye destekleyecek şekilde duyguları kullanma, duygusal bilgiyi anlama, duyguları, duygusal ve zihinsel gelişimi sağlayacak biçimde düzenleyebilme” yetilerini kapsamaktadır. Mayer ve Salovey’in kuramında duygusal zekânın temelini duygu durumunu yönetebilme becerisi oluşturur. Bu yönüyle öz düzenleme ile paralellik gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Erken çocukluk döneminde edinilen öz düzenleme becerisi ve duygusal zekâ; olumlu sosyal davranışların kazanımını, okula hazır olmayı, akademik başarının artırılmasını olumlu yönde etkilemektedir (Goleman, 2014; Posner ve Rothbart, 2009; Wanless ve diğerleri, 2011). Öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâ yetileri gelişmiş olan çocuklar okulda veya hayatları boyunca karşılaştıkları sorunlarda kendilerine daha fazla güvenmekte ve gayret göstermektedir (Zimmerman, 2001). Ayrıca öz düzenleme düzeyi yüksek ve duygusal zekâsını iyi kullanan bireylerin, madde kullanımı, antisosyal davranışlar, yeme bozuklukları vb. olumsuzluklara eğilim riski daha az görülmektedir (Goleman, 2014; Herman ve Polivy, 2011; Posner ve Rothbart, 2009).

Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişimlerini etkileyen en önemli dönemlerden biridir (Oktay, 2007). Bu sürecin öz düzenleme ve duygusal zekâ becerileri farklı kesimlerden gelen çocukların aralarındaki farkı kapatacak, onları ilkokula hazır hale gelebilmelerine imkân verecek, etkinlikler ve stratejiler ile ilgili kendi farkındalıklarını kazanmalarını, plan yapma, izleme ve kontrol etme ve değerlendirme gibi becerilerini geliştirilmelerini sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir (Perels, Wende, Schmitz ve Buchbinder, 2009). Çocuklara, duygusal ve sosyal yeterlilikleri kapsayan, bir eğitim verildiğinde, kendilerini kötü alışkanlıklardan korudukları, saldırganlık, kavga gibi tutumlardan uzak durdukları görülmüştür (Akt. Ulutaş, 2005).

Sroufe, Cooper, Dehart ve Marshall (1996)'a göre çocuklarda iki yaş civarında duyguları düzenleme becerisi gelişmeye başlamakta ve okul öncesi dönem boyunca artarak devam etmektedir. Ayrıca duygu düzenleme becerisi diğer düzenleme becerileriyle etkileşim halindedir. Örneğin; duygu düzenleme becerisinin kullanılması için dikkati düzenleme becerisinin de gelişmiş olması gerekmektedir. Çocuklar dikkati dağıtan veya olumsuz etkileyen durumlardan uzaklaşabildiklerinde duygu düzenlemesi aktif hale gelmektedir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011; Ochsner ve Gross, 2007). Bu etki karşılıklıdır ve dikkati düzenleme becerileri de çocukların duygu düzenleme becerilerinden etkilenir (Haşlamam ve Aşkar, 2007).

Okul programlarındaki uygulamalarda, zihinsel yeteneklerin daha çok desteklendiği, öz düzenleme ve duygusal zekâ yeteneklerinin ise önemsenmediği görülmektedir. Hâlbuki öz düzenleme ve duygusal zekâ eğitimi, sadece çocuklara değil eğitimcilere de fayda sağlamaktadır. Çocuklar bu yetenekleri kazandıklarında akademik başarıları artmakta ve sosyal ilişkileri güçlenmektedir. Hedeflerini belirlediklerinde o hedefe ulaşmak için kendileri strateji geliştirebilir, uyarlayabilir ve bunun yanı sıra yeni stratejiler bulabilirler. İhtiyaçları olan materyallere ulaşabilme yöntemlerine ve bu materyalleri nasıl kullanabileceklerine karar verebilirler. Ayrıca planlamalarını yapmalarına ek olarak değerlendirme yapabileceklerinin de farkında olurlar (Stone'dan aktaran Ulutaş, 2005; Zimmerman, 2008).

Çocukların eğitim ortamında öz düzenleme becerilerinin gelişimine olanak sağlamak için, onları keşfetmeye yönlendirecek, kolay motive olmalarını ve motivasyonlarını devam ettirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir (Zimmerman, 2008). Bu amaçla eğitim faaliyetleri çocukların algıları, dikkatleri ve motivasyonları gözetilerek hazırlanmalıdır.

Ayrıca eğitim süresince çocuklara aktif katılımlı ve kendilerini değerlendirebilecekleri ortamların sağlanması da yararlı olacaktır (Üredi ve Üredi, 2007).

Öz düzenleme ve duygusal zeka bireyin kendini kontrol ile ilgili süreçlerini içermektedir. Kendini kontrol edebilen bireylerin birçok alanda daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu nedenle öz düzenleme ve duygusal zekânın erken değerlendirilmesi, daha yoğun gözetim ve desteğe ihtiyaç duyan çocukların erken tanınmasına yardımcı olabileceği düşünülmelidir (Goleman, 2014; Woodward, Lu, Morris ve Healey, 2017).

1.1. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönem çocukların tüm gelişim alanlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönem çocukların kendilerini tanımaya, anlamaya, kontrol etmeye başladığı dönemdir. Ayrıca kendi kararlarını da bu dönemde almaya başladıkları için öz düzenleme becerisi ve duygusal zekânın gelişimi açısından önem taşımaktadır. Öz düzenleme becerisi gelişmiş okul öncesi çocukların ileride duygularını tanımlayıp kontrol altına alan, dikkatini toparlayan ve davranışlarını duruma uygun olarak yönlendirebilen bireyler oldukları görülmektedir (Goleman, 2014; Mischel, 2016).

Araştırmanın amacı okul öncesi çocuklarının “Öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları arasında ilişki var mıdır?” sorusunu temel almaktadır. Bu araştırma ile çocukların öz düzenleme becerilerinin ile duygusal zekâlarının belirlenmesi ve öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?

2.Çocukların öz düzenleme becerileri;

- a) Yaşına
- b) Cinsiyetine
- c) Kardeş Sayısına
- d) Anne öğrenim durumuna
- e) Baba öğrenim durumuna göre fark göstermekte midir?

3.Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsı ne düzeydedir?

4. Çocukların duygusal zekâları;
 - a) Yaşına
 - b) Cinsiyetine
 - c) Kardeş sayısına
 - d) Anne öğrenim durumuna
 - e) Baba öğrenim durumuna göre fark göstermekte midir?
5. Öz düzenleme ile duygusal zekâ arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda öz düzenleme ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmalara yönelinmesine rağmen Türkiye’de okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini ve duygusal zekâlarını inceleyen çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Karakelle ve Saraç, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2013’te geliştirilen, Okul Öncesi Eğitim Programının kuramsal çerçevesine göre öz düzenleme becerileri programda yerini almaya başlamıştır (Adagideli ve Ader, 2014). Duygusal zekâ becerileri de bu programın sosyal-duygusal alanı başta olma üzere, dil, bilişsel gibi alanlar altında yer alan kazanımlarla desteklenme fırsatı bulmaktadır. Fakat gerek öğretmenler, gerekse araştırmacılar bu becerilerin nasıl destekleneceğiyle ilgili somut uygulamalar ortaya koyamamaktadır. Bunun nedeni araştırmacıların daha önce bu konuyla ilgili çalışmalarının olmadığından kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmanın okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları üzerinde yaş, cinsiyet, kardeş sayısı vb. faktörlerin etkisinin belirlenmesi, öz düzenleme ve duygusal zekâ ilişkisinin açıklanması bakımından literatürün desteklenmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocuklarda öz düzenleme becerileri ve duygusal zekânın gelişimi ile ilgili güncel bilgiler ortaya konularak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde yapacakları etkinliklere öneriler sunulmasına çalışılmıştır.

1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırma ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi anaokullarındaki çocuklar ile sınırlıdır.

1.4. Varsayım

Okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi ile ilgili varsayımlar aşağıda yer almıştır;

1. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği(OÖDÖ)’nin çocukların öz düzenleme becerilerini ve Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği’nin çocukların duygusal zekâlarını ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Çocukların ölçmeye hazır oldukları varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan çocukların öğrenim gördükleri okul öncesi eğitim kurumlarının benzer özelliklere sahip olduğu varsayılmaktadır.
4. Örneklem alınan okul öncesi eğitim çağındaki 5 ve 6 yaşındaki çocukların evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, bireylerin yaşamlarında her gelişim döneminde farklı seviye ve niteliklerde var olan, belirli hedeflere ulaşmak için gerçekleşen, bireyin kontrolünde olan duygu, düşünce ve davranışlardır (Zimmerman, 2001). Öz düzenleme kavramının temelleri William James, Lev Vygotsky ve Jean Peaget gibi kuramcılar tarafından ortaya atılmıştır (Fox ve Riconscente, 2008). Kavram olarak ortaya çıkışı ise 1980’li yıllarda Albert Bandura’nın çalışmalarını temel alarak sosyal bilişsel kuram çerçevesinde olmuştur (Sakız ve Özdemir, 2014).

Bronson (2000) öz düzenlemenin davranış, psikanaliz, sosyal öğrenme, sosyal biliş ve yapılandırmacı kuramlarına dayandığını belirtmiştir. Öz düzenleme ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu kuramların bazıları davranışçı, sosyal öğrenme, psikoanalitik, sosyal bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlardır (Tablo 1).

Tablo 1

Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz Düzenlemenin Kaynakları

Kuram	Öz Düzenlemenin Kaynakları	Öz Düzenlemenin Gelişimini Sağlayan Etmenler
Davranışçı	Pekiştirmenin olumlu bir durum olduğunu öğrenme, Geciktirilmiş pekiştirmeyi bekleme konusunda öğrenilmiş beceri, Öğrenilmiş öz-eğitim stratejileri	Geciktirilmiş pekiştirmeyi deneyimleme, Geciktirilmiş pekiştirme için öz pekiştirmede bulunma, Öz eğitim, Deneme ve başarı için öz pekiştirme.
Psikanalitik	Ego çakışan içsel yapılarla (id ve süper ego) başa çıkmaya çalışır, çevreyle mücadele eder ve yetkinlik/etkinlik arayışındadır.	Egonun çevreyle olan başarılı etkileşimlerinden güç kazanarak gelişmesi ve beraberinde özsaygı ve özgüvende artış yaşanmaktadır.
Sosyal Öğrenme	İçselleştirilmiş davranış standartları (neyin uygun veya etkin davranış teşkil ettiğiyle ilgili içselleştirilmiş temsiller): Öz değerlendirme-standartların karşılanması durumunda kendini ödüllendirme (öz yeterlik hissi), standartların yerine getirilmemesi durumunda kendini cezalandırma (kendini küçük görme hissi).	Kendi davranışlarından ve bunların sonuçlarından (pekiştirme veya ceza) performans standartlarını öğrenme Diğerlerini ve onların davranışlarının sonuçlarını gözlemleme ve böylece davranış standartlarını öğrenme Öz düzenlemeli davranışlar için pekiştirmeyi deneyimleme ve gözlemleme. Bireyi öz düzenleme için öz yeterlilik değerlendirmesine götürür.
Vygotsky	Doğuştan gelen merak ve bağımsızlığa ilgi	Kendi kendine konuşma (eylemi ve düşünceyi yönlendiren içselleştirilmiş dil)
Piaget	Denge kurma-bilişsel beceri; Zihinsel çelişkileri ya da dengesizlikleri çözümüyle zihinsel dengeyi sağlama; Çevredeki ilginç etkileri keşfetme ve böyle etkiler yaratmaya ilgi duyma	Bilişsel gelişme-fiziksel ve sosyal çevre konusunda bilişsel anlayışın artması ve mantıksal düşünmenin (çevredeki insanlar ve nesnelerle etkileşim kurma) gelişmesi
Sosyal Bilişsel	Çevredeki olayları kontrol etmek için algılanan yetenektir	Kontrolü deneyimleme; kendi eylemleri ve yetkinlikleri üzerinde kontrol sağlama

Aktaran; Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, s.37, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öz düzenlemenin kuramlardaki yeri aşağıda ayrı başlıklar olarak açıklanmıştır.

2.1.1. Davranışçı Yaklaşımına Göre Öz Düzenleme

Davranışçı kurama göre öz düzenleme “öğrenilmiş öz kontrol”dür. Öğrenilmiş öz kontrol ödül ve ceza döngüleri içinde kazanılmaktadır. Davranışçılar, bireyin kendisinin davranışlarını kontrol etmesi gibi içsel süreçler yerine dışsal çevrenin davranışları belirlediğine odaklanmışlardır. Öz düzenlemenin gelişimini sağlayan etmenler ise; geciktirilmiş pekiştirmeyi deneyimleme, geciktirilmiş pekiştirme için öz pekiştirmede bulunma, öz eğitim, deneme ve başarı için öz pekiştirme olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 2013; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

2.1.2. Psikoanalitik Kurama Göre Öz Düzenleme

Psikoanalitik kuramda öz düzenleme; Freud'tan başlayarak birçok psikolog tarafından ertelenmiş zevk hakkında düşünmenin, onu aklında canlandırmanın veya beklemenin çocuğa ulaşılması için gereken zamansal ertelemeye yardımcı olma mekanizması sağladığı fikri ile açıklanmıştır. Freud'a göre öz düzenleme dikkat, duygu ya da davranışın düzenlenmesi,

kontrol edilmesi, hazzın ertelenmesi gereken zamanlarda id, ego ve süperego arasındaki ilişkide yatar. Öz düzenlemenin gelişimi, egonun gelişim ve olgunlaşmasıyla birlikte bir süreç izler (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Mischel ve diğerleri, 1989).

2.1.3. Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz Düzenleme

Piaget, öz düzenlemeyi biyolojik ve bilişsel gelişimin temellerinde ortak ilkeler olduğunu ifade etmiş, öz düzenlemeyi bilişsel süreçlerle açıklamıştır. Bronson (2000)’a göre, Piaget bozulan dengeyi yeniden sağlama eğilimi (homeostazi) ile öz düzenleme arasında bir benzerlik kurmaktadır. Biyolojik süreçlerde organizmanın büyümesi ve gelişmesi için homeostazi ne kadar önemliyse, öz düzenleme de çevre ile birey arasındaki iletişimi sağlama açısından bireyin bilişsel gelişimi için o kadar önemlidir. Bunun nedeni ise, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkinin “uyum” yaşantıları üzerine kurulu olmasından kaynaklanmaktadır (Keenan ve Evans, 2009).

2.1.4. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme

Sosyal bilişsel kuram bağlamında öz düzenleme üzerine 1980’li yıllardan sonra Albert Bandura, Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk, Paul R. Pitrinch ve Frank Pajares önemli araştırmalar yapmıştır (Akt. Sakız ve Özdemir, 2014). Eğitim literatüründe öz düzenleme önemli bir yer tutmaktadır. Çeşitli fobileri olan bireylerle yapılan terapi çalışmalarına dayanarak öz düzenlemenin temelleri atılmıştır (Akt. Sakız ve Özdemir, 2014).

Sosyal bilişsel kurama göre öğrenme “Davranıştaki değişim veya deneyimler yoluyla ortaya çıkan “davranışsal potansiyel” olarak tanımlanır. Deneyim ve gözlem yoluyla model almanın etkileşimi ile bireyin bilişsel becerileri ortaya çıkar (Schunk, 2001). Birey, öğrenme sürecinin öznesidir (Zimmerman, 2001). Öz düzenleme ise belirli özelliklere sahip olmaktan ziyade, ortamın özelliklerine ve koşullarına göre belirlenir. Öğrencilerin sahip olduğu öze dönük inançların, tutumların ve duyguların öğrencilerin değişik ortamlardaki davranışlarını şekillendirdiği ve bu davranış biçimlerinin de içinde bulunan çevrenin yeniden şekil almasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu kuram, öz düzenlemeli öğrenme davranışlarının gelişim sürecinde model alınan ve model alan arasındaki etkileşimin önemini açıklamaktadır (Schunk, 2001).

Bandura’ ya göre öğrenme ve uygulama sürecinde farklı öz düzenleme süreçleri ortaya çıkmaktadır. Öz-düzenleme davranışsal, çevresel ve kişisel olmak üzere üç boyutlu döngüsel bir etkileşim sürecini içermektedir. Davranışsal öz-düzenleme, iç-gözlem ve bireyin kendi

geliştirdiği öğrenme yöntemleri gibi performans düzenleme süreçlerini; çevresel öz-düzenleme, çevre koşullarını ve sonuçlarını gözlemlleme ve düzenlemeyi; kişisel öz-düzenleme ise daha içsel olan bilişsel ve duyuşsal durumları izlemeyi ve düzenlemeyi içermektedir (Zimmerman, 2001).

2.1.5. Sosyal Kültürel Kurama Göre Öz Düzenleme

Sosyal kültürel öğrenme yaklaşımında temel zihinsel işlevlerin üst düzeye çıkartılması için bireyin zihinsel süreçlerini ve bilişsel farkındalığını yönetmesi gerekmektedir. Yaklaşımına göre öz düzenleme bireylerin sosyal ve bilişsel becerilerinin dönüşümünün sonucu oluşan gelişimin önemli bir parçasıdır (Sakız ve Özdemir, 2014).

Sosyal kültürel kuramın temel prensipleri şunlardır;

- 1) Üst düzey zihinsel işlevler alet ve sembollerin aracılığıyla gerçekleşir.
- 2) Üst düzey zihinsel işlevlerin kökleri sosyal ve kültürel çevreye dayanır.
- 3) Zihinsel işlevleri anlamak için bunların köklerini ve geçirdikleri dönüşümleri analiz etmek gerekir (Sakız ve Özdemir, 2014)

Sosyal kültürel yaklaşım öz düzenlemeyi iki temel görüşle açıklamaktadır. Bu görüşlerin ilkinde, öz düzenleme geçirdiği dönüşümlerin ve gelişimine etkili olan faktörlerin incelenmesi ile anlaşılabilir. Buna göre bireylerin öz düzenlemelerini anlayabilmek için düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol etmede etkili olan düzenli değişimlerin analiz edilmesi gerekmektedir. İkinci görüşe göre ise öz düzenlemeyi anlayabilmek için gelişimde etkisi olan araçların, sosyalleşme sürecini anlamak gerekmektedir (Sakız ve Özdemir, 2014).

Sosyal kültürel kuramın temsilcilerinden Vygotsky, öz düzenleme gelişiminin dil gelişimi ile bağlantılı olduğunu vurgular ve sosyal konuşma ile başlayan bu süreç, kendine yönelik konuşma ve daha sonra içsel konuşma ile devam eder. İlerleyen aşamada ise “sözel düşünme” halini alır. Kendine yönelik konuşma başkaları ile iletişim kurma amaçlı olmayan, çocuğun davranışlarıyla ilgili kendine hatırlatmalarda bulunmasını ve kendini yönlendirmesini sağlayan dışsal bir araçtır. Yaşın ilerlemesi ile dışsal araçların içselleşmeye başlaması, kendine yönelik konuşma, sosyal konuşmadan ayrılabilir ve içsel bir dinleyici varmışçasına zihinsel hale gelir (Bodrova ve Leong, 201; Blair, 2002).

Vygotsky’e göre çocukların öz düzenleme gelişimlerinde bağımsız performansın desteklenmesinin yanı sıra zihinsel işlevlerin akranlar ve öğretmenlerle etkileşimler

içerisinde paylaşılması da oldukça önemlidir. Vygotsky yaklaşımında, bu kavram “paylaşılan etkinlik” olarak tanımlanır. Öğrenmenin ve paylaşılan etkinliğin gerçekleştiği sosyal bağlam, daha az bilen, eşit bilgiye sahip veya hayali katılımcıları içerebilir. Katılımcıların birlikte olmaları paylaşım içinde oldukları anlamına gelmemekle birlikte, diğer süreçlerde olduğu gibi dile ihtiyaç duyulur. Paylaşılan etkinlikte çocuklar, dili kullanarak düşünce ve eylemlerini somutlaştırma fırsatı bulurlar (Bodrova ve Leong, 2013).

2.1.6. Öz Düzenleme Modelleri

1980’li yıllardan itibaren eğitim, psikoloji, sağlık ve sosyoloji alanlarında bireylerin öz düzenleme süreçleri incelenmektedir. Kronik rahatsızlıklarda, sosyal ilişkilerde, akademik ve profesyonel performansta, stresle mücadelede öz düzenlemenin kullanımı ile ilgili modeller geliştirilmektedir (Sakız ve Özdemir, 2014).

Literatürde yer alan öz-düzenleme ile ilgili öğrenme modelleri arasında; Zimmerman (2001), Pintrich (2004), Winne (1996), Boakerts (1999), Borkowksi (1992) tarafından geliştirilen modeller sıralanabilir. Modellerde öz düzenlemeli öğrenmede farklılıklar görülmesine rağmen öğrenme ve öz düzenlemeyle ilgili temel varsayımların ortak olduğu görülmektedir (Akt. Yıldızlı ve Saban, 2015).

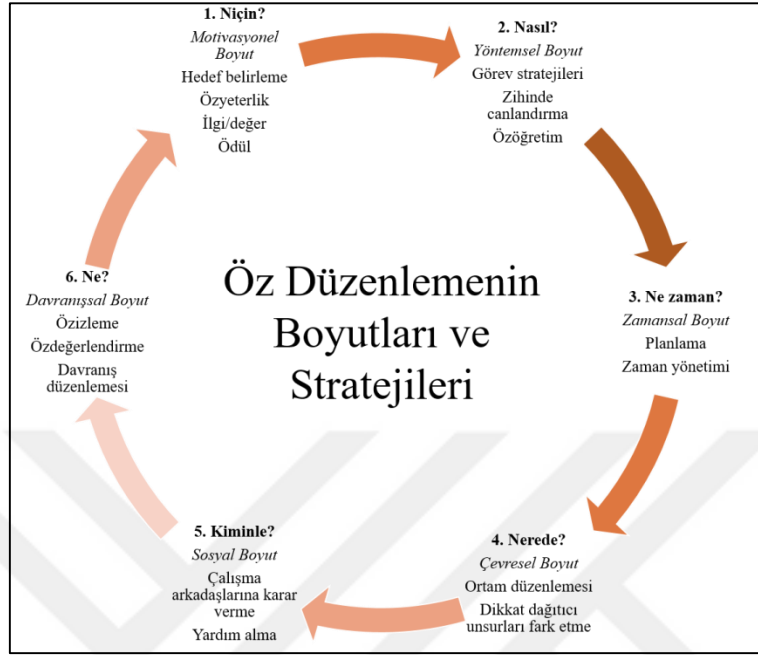
2.1.6.1. Zimmerman’ın Öz Düzenleme Modeli

Zimmerman (2001)’ın “sosyal bilişsel öz-düzenlemeli öğrenme modeli” Bandura’nın sosyal-bilişsel teorisinden etkilenmiştir. Modelin yapısı, öğrenme ortamlarında gerçekleştirdiği araştırmaların bulgularından yola çıkarak oluşturulmuştur. Model öz düzenlemeyi; ön düşünme, performans/iradesel kontrol ve öz yansıtma şeklinde üç ayrı evrede açıklamıştır (Akt.Sakız ve Özdemir, 2014).

Öz düşünme evresi: Göreve başlamadan önce bireyin görevin özelliklerini inceleyip, geçmiş deneyimlerinden yararlanarak kendi yapabilirliğinin, sonuç beklentilerinin, inanç ve tutumlarının farkına varıp bunlara göre kendisine hedef belirlediği evredir.

Performans/iradesel kontrol evresi: Öz kontrol süreci, dikkati odaklama, zihinde canlandırma, öz öğretim ve görev stratejilerini içeren bir süreçtir. Birey bu süreçte, belirlenmiş bir etkinliği nasıl yapacağına karar verir; zihninde canlandırır, göreve odaklanır ve görevi gerçekleştirmek için uygulayacağı stratejileri seçer.

Öz yansıtma evresi: Bu evrede birey ortaya koyduğu performansı ilk baştaki standartlarıyla karşılaştırır. Karşılaştırmalardan yola çıkarak davranışlarını tekrar düzenler.



Şekil 1. Öz düzenlemenin boyutları ve stratejik karşılıkları

Sakız, G. ve Özdemir, E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: kuramsal bakış. G. Sakız (ed), *Öz düzenleme: öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 1-26). Ankara: Nobel.

Zimmerman’a göre, öz düzenleme motivasyonel, yöntemsel, zamansal, çevresel, sosyal ve davranışsal boyut olmak üzere altı boyuttan ve boyutların stratejilerinden oluşmaktadır (Şekil 1). Boyutların her biri niçin?, nasıl?, ne zaman?, nerede?, kiminle?, ne? sorularına cevap vermektedir (Akt.Sakız ve Özdemir, 2014).

2.1.6.2. Pintrich’in Öz-Düzenleme Modeli

Bandura’nın sosyal bilişsel kuramını temel alan bir yapıyı içermektedir. Modelde sadece motivasyonel süreçler değil, duyuşsal ve biyolojik süreçleri birlikte açıklayan 4 aşama ve bunlara ait 4 alan bulunmaktadır (Tablo, 2). Pintrich (2000)’e göre ön görüş, izleme, kontrol ve kendini değerlendirme şeklinde sıralanan bu aşamalar birbiriyle etkileşim içinde bulunan 4 ayrı alanında gözlenmektedir (Akt.Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Tablo 2

Pintrich'in Öz-Düzenleme Modelinin Evreleri ve Alanları

Öz düzenleme evreleri	Öz düzenleme alanları
Öngörü	İçerik bilgileri, hedefe yönelme, çaba yönetimi
İzleme	Bilişsel ve duyuşsal özellikler vb.
Kontrol	Motivasyon, düşünme, öğrenme, duyguları yönetme
Kendini değerlendirme	Bilişsel kararlar, duyuşsal tepkiler vb.

Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.

Tabloda görüldüğü gibi ilk sıradaki öngörü aşamasında bireyin önceki içerik bilgileri, hedefe yönelme, çaba yönetimi gibi konulardaki algısını içermektedir. İkinci sıradaki izleme aşamasında; bilişsel ve duyuşsal özellikler, zaman kullanımının farkındalığı ve izlenmesi yer alır. Üçüncü sıradaki kontrol etkinlikleri aşamasında motivasyon, düşünme, öğrenme ve duyguları yöneten yöntemlerin seçilip uyarlanması bulunmaktadır. Son olarak değerlendirme aşamasında ise bilişsel kararlar, duyuşsal tepkiler, seçim yapma, görev ve bağlam değerlendirmesi yer alır (Sarı ve Akınoğlu, 2009; Akdoğan, Velipaşaoğlu ve Musal, 2016).

Pintrich (2000)'in modelindeki dört aşama arasında hiyerarşik veya doğrusal bir düzen ifade edilmemektedir. Aşamalar kendiliğinden oluşabilir ve bileşenleri ile etkileşim halinde olabilir. Etkinliklerin her biri için farklı yöntemler kullanılmayabilir. Hatta çocuklar bazen plan, kontrol ve değerlendirme aşamaları olmadan performans sergileyebilirler (Eker ve Arsal, 2014).

2.1.6.3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeyle Öğrenme Modeli

Winne'in "dört aşamalı öz düzenlemeli öğrenme" modeli de, Bandura ve Zimmerman, Carver ve Scheier, Kuhl, Paris ve Byrnes'ten etkilenilerek oluşturulmuştur (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Winne'ye (1996) göre öz düzenlemeli öğrenme; öğrenmenin özüdür ve çocukların deneyimlediği bir görev karşısında bilişsel stratejilerini düzenleyen üst bilişsel davranışlardır. Modelin aşamaları ise şu şekildedir:

1. Görev tanımı aşaması; çocuklarda görev ile ilgili oluşan algılardır.
2. Amaç belirleme ve planlama aşaması; ilk aşamada oluşan algılarla amacın oluşturulmasını ve belirlenen amaçların yerine getirilmesi için izlenecek yolun planlanmasını içermektedir.
3. Performans aşaması; ikinci aşamada belirlenen amaç ve planlama doğrultusunda strateji ve taktik oluşturmayı içermektedir.

4. Değerlendirme aşaması; çocukların üst düzey bilgileri ile önceki aşamalarda elde edilenlerin incelendiği aşamadır (Akt. Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Bu aşamalar hiyerarşik ama birbiriyle etkileşim içinde bir yapı oluşturmaktadır.

2.1.6.4. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts ve Cascallar'a (2006) göre öz düzenlemeli öğrenme; bireyin amaçlarını gerçekleştirmek için kendi bilişsel süreçlerini ve motivasyonel inançlarını yönlendirmesi, öğrenme süreçlerini düzenlenmesi ve kontrol etmesini içermektedir. Boekaerts'in "uyarlanabilen öğrenme modeli", öz düzenlemeli öğrenmenin yapı taşını oluşturur. Kuhl (1992)'un "Eylem Kontrol Teori"sinden etkilenecek oluşturulan bu model, değişen koşullara uyum sağlayabilmeyi amaçlar (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Boekaerts (1997) çocukların, öz düzenleme süreçlerinde; amaçlarına, algılarına, olumlu olumsuz ipuçlarını değerlendirme şekillerine ve bunların birbiriyle bağlantılarına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Uyarlanabilir modele göre, çocuğun öğrenme durumu ve göreviyle ilgili yaptığı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelerle ilgili bulunduğu çıkarımlar göz ardı edilmemelidir. Model, çocuklar öğrenme durumu ile karşılaştıklarında elde edeceği kazanımlar veya neler kaybedeceği ile ilgili bazı öngörülerde bulunmaktadır (Yıldızlı ve Saban, 2015). Öz düzenlemeli öğrenmede önemli olan nokta, olumlu ve olumsuz kazanımlar arasındaki dengenin kurulmasıdır (Sarı ve Akınoğlu, 2009).

2.1.6.5. Borkowski'nin Modeli

Borkowski (1992)'ye göre, çocuklarda öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi için öz-yeterlilik duygularının olması çok önem taşımaktadır. Bunun için en önemli basamak strateji seçimidir. Çocuklar bir öğrenme stratejisini geliştirdiklerinde öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimi de başlar. Çocuklar bu stratejiyle ilgili olarak sürekli bilgi edinirler ve zaman içinde farklı öğrenme stratejisi kullanma gereksinimi duyarlar. Böylece yeni öğrenme stratejilerini değişik öğrenme yaşantılarında da kullanabilirler (Vardar ve Arsal, 2014).

2.1.7. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenleme kavramıyla ilgili açıklamalarda genel olarak, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak önemli bir yere sahip olduğundan bahsedilmektedir (Ainley ve Patrick, 2006). Öz düzenlemenin alt boyutlarıyla ilgili farklı

görüşlerin kuramsal temellerdeki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Alt boyutlar birbirinden farklı çalışmakta, fakat birbirlerini etkilemektedirler (Haşlaman ve Aşkar, 2007).

Kavramsal olarak, öz düzenleme *dikkat düzenlemeyi* (dikkat sağlama ve bilgiyi akılda tutma, dikkatini temel öğelere verme, dikkatin dağılmasını engelleme ve gerektiğinde dikkati başka yöne kaydırma) *duygu düzenlemeyi* (duyguların tanımlanması ve nitelendirilmesi ve negatif uyarılmayı hafifletme ve öfkeye tahammül gösterme) ve *davranış düzenlemeyi* (davranışsal dürtülerin kontrolü ve motor kontrol) içeren çok yönlü bir oluşumdur (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).



Şekil 2. Öz düzenleme ve alt boyutlarının kavramsal içerikleri

Bu beceriler gelişimsel olarak birbiriyle bağlantılıdır ve 3-7 yaş arasında ön beyinin gelişmesine bağlı olarak büyük bir hızla güçlenmektedir. Davranış, duygu ve dikkati düzenleme gelişimsel olarak birbirleriyle ilişkili beceriler olmasına karşın, çalışmalarda nadiren hepsi aynı anda incelenmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

2.1.7.1. Dikkati Düzenleme

Dikkati düzenleme, bilişsel etkinliklerin bir bölümüdür (Bronson, 2000). Harris, Robinson, Chang ve Burns (2007)'e göre dikkati düzenleme; dikkati toplamayı engelleyen ve konuyla ilgisi olmayan uyarımları görmezden gelme, dikkati devam ettirme, amaçlanan eyleme uygulamak üzere hazır olma ve gerçekleştirilecek görev sürecinde dikkati düzenleme gibi becerileri ve süreçleri içermektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Friedenberg ve Silverman (2012), dikkatin oluşum sürecindeki dört temel özellikten bahsetmektedir. İlk olarak dikkat seçicidir, tüm uyarıcılara odaklanmaz, uyarıcılardan uygun olanı seçer ve dikkatini ona verir. İkinci olarak dikkat aynı zamanda dağılabilen de bir yapıya

sahiptir. Birey bir hedefe ulaşmak istediğinde iki kaynağa birlikte dikkatini yönlendirebilir. Üçüncü olarak dikkat yön değiştirebilir. Bir uyarıcıya odaklanıldığında diğeri görmezden gelinebilir. Dördüncü özelliği ise sürdürülebilir olmasıdır. Birey bazen dikkatini odakladığı durumu değiştirmeye değil de sürdürmeye gereksinim hissedebilir. Böyle durumlarda odaklanma süresinin biraz daha fazla olması gerekebilir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Dikkati düzenleme becerilerindeki, kişisel farklılıkların küçük yaşlarda görülmeye başladığı ve farklılıkların yetişkinlik döneminde de sürmekte olduğu görülmektedir (Akt. Çevik, Haşlamam, Mumcu ve Gökçearslan, 2015). Çocuklarda hazzı erteleme süreciyle ilgili kuramsal analizlere bakıldığında ise bekleme süresi boyunca çocuğun dikkatinin hazzı erteleme becerisini geliştirmede önem taşıdığı görülmektedir. William James daha 1890'ların başında dikkat ve öz düzenleme arasında bir ilişkinin bulunduğunu belirterek dikkatin öz düzenlemenin temeli olduğunu ifade etmiştir (Mischel ve diğerleri, 1989).

2.1.7.2. Duygu Düzenleme

Duygusal düzenleme; duyguların farkında olunması, bilişsel süreçlerde duyguların daha etkin olduğu durumların kontrol altına alınması, uyaranlarla karşılaşıldığında duygunun davranışlar ile yansıtılması olarak tanımlanabilir (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Duygusal düzenlemeyle ilgili araştırmalar son on yılda artış göstermiştir. Gross ve Thomson' a göre duygusal düzenleme için iki farklı teorik görüş vardır. Bunlardan birincisi temelin savunma mekanizmalarının psikoanalitik çalışmalarından ve işlevsel duygu teorisinden diğeri ise gelişimsel psikolojiden almaktadır. Kesin kavramsallaştırma tamamlanmamış olmasına rağmen son on yılda yaygın kurallar oluşmuş durumdadır (Southam-Gerow, 2014).

Garber ve Dodge (1991), duygu düzenlemeyle ilgili olarak; çocuğun sosyal işaretleri analiz ettiğini ve bu analize göre cevap verdiğini belirtmektedir. Beş basamaktan oluşan modelin birinci basamağı sosyal işaret sürecidir. Birinci basamakta çocuk işaretleri algılar ve işaretleri odak noktasına alır. İkinci basamak olan betimleme sürecinde çocuk elde ettiği bilgileri yorumlar. Betimleme sürecinin ardından üçüncü basamakta çocuk, durumun yorumuyla ilgili meydana gelebilecek davranışsal tepkilerini oluşturmaya başlar, karşılık arama sürecini başlatır. Son olarak dördüncü basamakta ise çocuk tepkisine karar verir. Burada çocuk birçok davranışsal tepki tercihlerini karşılaştırır. Daha sonra durumun yorumunu oluşturacak davranışsal tepkiyi belirler ve olası sonucu gözden geçirir. Son basamakta ise çocuk, önceki basamakta seçilen tepkiyi gerçekleştirir.

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

2.1.7.3. Davranış Düzenleme

Öz düzenlemenin alt boyutlarında üçüncüsü olan davranış düzenlemede ise çocukların davranışı uygulamaya geçmeden önce düşünmesi, dürtüsel olmaması, davranışları planlayarak yapması, tepkilerini kontrol edebilmesi, sırasını bekleyebilmesi ve son olarak yaşadığı hayal kırıklıklarının üstesinden gelebilmesi gibi becerileri içermektedir (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007).

Çaba gerektiren kontrol, davranış düzenleme sürecinde “önleyici kontrol” olarak ifade edilmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 2011). Önleyici kontrol istemli ya da istemsiz olarak ortaya çıkabilir. Birey, sergilemek için motive olduğu ancak uygun olmadığı için göstermemesi gereken davranışını çekingen, içine kapanık veya utangaç olmak gibi mizaç özellikleri ile kolaylıkla engelleyebilir. Bu durumda söz konusu kontrol, istem dışı önleyici kontroldür. Önleyici kontrolün davranış düzenleme ve genel olarak da öz düzenlemeyi olumlu yönde etkileyebilmesi için istemli olması gerekir (Eisenberg, Eggum, Sallquist ve Edwards, 2010).

Çocukların özellikle de yüksek motivasyon oluşturan koşullarda (örneğin; istenen bir nesne ya da eylemle karşılaşıldığında), davranışlarını daha kolay düzenleyebilmeleri bilişsel gelişim ve biyolojik olarak işleyen tepkisel eğilimlerdeki bireysel farklılıklara da bağlıdır. Sınıf ortamı; çocukların bir etkinlik için beklemek, her şeyi sırayla yapmak, konuşmadan önce elini kaldırarak söz almak ve bağırarak yerine yavaşça konuşmak gibi öncelikli motor tepkilerin düzenlenmesi gereken bir ortam olduğu için okula başlamanın genellikle çocukların davranışsal dürtü kontrolü ve motor kontrolü sağlamalarını gerektiren bir zaman dilimi olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim ortamı çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için olumlu yaşantılar kazanmalarını sağlamaktadır. (Ertürk, 2013; Doğruyol, Türküler Aka ve Enisoğlu, Tilbe, 2017).

Dürtü kontrolü yüksek olan çocukların değişimlerle karşılaştıklarında davranışlarını yönetmek için diğer çocuklardan daha az zorlandıkları görülmektedir. Çocukların sadece

dürtüleri bastırmak için değil aynı zamanda yetişkinlerin kurallarını içselleştirdiklerini göstermek ve uyumlu davranmak için yoğun çaba harcamaları gerekmektedir (Mischel ve diğerleri, 1989).

Davranışı düzenleme süreci duygu ve dikkati düzenleme ile iç içe geçmiş bir şekilde çalışırken, önleyici kontrol ve aktivite kontrolü mekanizmaları ise birbiri ile paralel çalışır. Çocuk olumsuz durumlarda ortaya çıkan duyguyla ilişkili olarak ortaya koyacağı davranışı kontrol altında tutar ve uygun olan davranışı sergilemek için çaba gösterir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

2.1.8. Öz Düzenlemede Beynin Sıcak ve Soğuk Sistemleri

Okul öncesi dönemde kazanılan yaşantılar birçok alanda etkili olduğu gibi dürtüleri yönetme, kendi kendine hakim olma, duyguların ifadesini kontrol etme, empati, hoşgörü ve farkındalık gibi becerilerin temelini de oluşturmaktadır. Bu becerilerle ilgili davranışlarda meydana gelen değişiklikler ve gelişmeler beyinde sıcak ve soğuk sistemlerle açıklanmaktadır (Mischel, 2016; Mischel ve diğerleri, 1989; Schwartz, 2016).

Sıcak sistem “savaş ya da kaç” tepkisinin olduğu alandır; duygusal, basit, stres kaynaklı, tepkisel, hızlı, amigdala merkezli ve limbik sistemde gerçekleşir. Hayatta kalmak için gereklidir ve erken gelişir. Sıcak sistem yükseldiği zaman, soğuk sistem alçalır. Zor koşullarda yaşayan çocukların çoğunlukla “sıcak sistemlerini” kullanmak zorunda kaldığı ifade edilmektedir (Mischel, 2016; Mischel ve diğerleri, 1989; Schwartz, 2016). Sıcak sistem ile arasında sıkı bir bağ olan soğuk sistem bilişseldir, karmaşıktır, düşünceye dayalıdır ve sıcak sisteme göre etkin hale gelmesi daha uzun zaman alır. Büyük oranda prefrontal korteksten (PFK) yönetilmektedir. Bu kontrolü ile soğuk sistem otokontrol ve gelecek odaklı kararlar için anahtar rol üstlenmektedir. Yüksek stres gibi bazı olumsuz durumlarda soğuk sistem zayıflar ve sıcak sistem daha güçlü hale gelir. Sıcak ve soğuk sistemler sürekli etkileşim halindedirler, biri çalışmaya başlayınca diğeri daha geri planda kalabilmektedir. Günlük hayatta stresli bir durumla karşılaşıldığında çoğunlukla sıcak sistem çalıştığı için ihtiyaç duyulduğu anlarda soğuk sistemden mahrum kalınabilir (Mischel, 2016; Schwartz, 2016).

İnsanları diğer canlılardan ayıran en üst düzey bilişsel yetenekleri etkinleştiren ve destekleyen beyin en çok evrim geçirmiş bölgesi olan PFK’dır. Hedeflerimizi gerçekleştirmek için karşımıza çıkan engellerle baş etmemizde kritik öneme sahiptir. Ayrıca düşüncelerimizi duygularımızı eylemlerimizi düzenler, hayal gücü ve yaratıcılığın

kaynağıdır. İçinde bulunduğumuz durumun gereksinimine göre dikkatimizi yeniden yönlendirmemize yardımcı olur. Otokontrolün kökeni prefrontal kortektir. Okul öncesinde ve ilkokulun ilk yıllarında gittikçe daha aktif hale gelen soğuk sistem yavaş gelişir. 20'li yaşlara kadar tam olarak olgunlaşmayan bu sistem küçük çocukları da ergenleri de sıcak sistemin iniş çıkışlarına karşı savunmasız bırakabilmektedir. Soğuk sistem sıcak sistemin tam tersine uyarının bilgisel yönlerine uyumludur ve mantıklı düşünmeye dayalı stratejik davranışı etkinleştirir (Mischel, 2016; Mischel ve diğerleri, 1989; Schwartz, 2016).

2.1.9. Çocuklarda Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Öz düzenleme, her gelişim döneminde bireylerin hayatlarında farklı seviye ve niteliklerde var olan, belirli hedeflere ulaşmak için sergilenen, birey kontrollü duygu, düşünce ve davranışlardır. Başka bir deyişle kendi amaçlarını belirleme ve bu yolda kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etme işidir (Sakız ve Özdemir, 2014).

Greenspan ve Wieder (1999)'a göre, öz düzenlemenin gelişimi yaşamın ilk yılında başlamaktadır ve 4 aşamadan oluşmaktadır.

1. *aşama Homeostasis (0-3 ay):* Bebek düzenleme sistemini doğuştan getirmiş olup, çevreye uyum sağlamaya başlar. Uyarıcılara karşı kendini korumak ve geliştirmek için henüz gelişmemiş kontrol mekanizmasını kullanarak emme ve göz kırpmaya gibi nörofizyolojik davranışlarda bulunmaktadır.
2. *aşama Bağlanma (2-7 ay):* Çevresinden gelen uyarıcılara karşı tepkilerinde gelişmeler görülmektedir. Kişiler arası ilişkilerde daha fazla uyum sağlamaya ve belirlediği insanlarla ilgilenmeye başlar. Onunla ilgilenen kişiler tarafından gelen mesajları algılayıp kapasitesini kullanabilmektedir.
3. *aşama Somatik-fizyolojik farklılaşma (3-10 ay):* Bebeklerin değişen kendini kontrol gelişimi önceki deneyimlerine dayanmaktadır. Bağlanma, bebek ile ona bakan birey arasındaki iletişimin farkedilmesi olarak tanımlanır. Bebek bir kişiyi diğerinden ayırmaya başladığı bu dönemde daha çok iç duruma bağımlı olup sosyal ve karşılıklı iletişim halindedir. Bu aşamada bebek ayrıca korku endişe gibi olumsuz tepkilerini gösterebilmekte ve kendisini bu gibi durumlarda nasıl sakinleştirebileceği konusunda kontrol mekanizmalarını geliştirmektedir.
4. *aşama Davranışsal organizasyon, başlangıç ve içsellik (9-24 ay):* Bebek birbirinden değişik olan anlamları ayırt etmeye başlamaktadır. Daha önce çevresini tanımak için

kullandığı taklitlerden vazgeçmeye başlayıp yerini deneme-yanılma yoluyla araştırmaya vermektedir. Alışkın olmadığı bir durumla karşılaştığında, davranışlarını düzenleme ve çevreye tepki vermede değişimler gözlenmektedir (Gomez ve Baird, 2005).

Daha sonraki aylarda çocuklar, kuralın ait olduğu durumdan farklı durumlarda da uygulanabileceğini fark ederek kuralları içselleştirmeye çalışırlar (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). 3-4 yaş grubu çocukları tepkiseldir, yani eylemleri kendiliğinden ortaya çıkar. Örneğin çocuk aç ise gördüğü yiyeceği almaya çalışır ya da istediği oyuncağın arkadaşında olduğunu görürse gidip arkadaşından o oyuncağı alabilir. Davranışlarının sonucunu düşünmeden hareket edebilirler. Vygotsky okul öncesi dönemde çocukların niyeti ile gösterdikleri eylemler arasında fark olduğunu savunmaktadır. Genellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar duruma ya da olaya düşünmeden, aniden bir tepki vermek yerine, bu tepkisini bastırabilir ve düşünceli, planlı bir şekilde hareket edebilir. Öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar bilinçli olarak eylemi gerçekleştirirler ve böylece "kendi davranışının patronu (master of his own behavior)" olurlar (Bodrova ve Leong, 2013).

Okul öncesi dönemindeki çocuklarda öz düzenlemenin gelişimi daha çok ayırısama ve kendi kendine başlayan eylemlere dayalı öz denetim üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yaşlardaki çocuklar istekleri ve emirleri yerine getirseler bile hazlarını erteleyememektedir ve bu bazı öz düzenleme stratejilerinin gelişmesi bakımından engel teşkil etmektedir. Örneğin Walter Mischel'in Lokum Testi'nde ödüller açık bir şekilde sunulduğu zaman, çocuklar zevkin ertelenmesinde biraz daha zorlanmaktadır. Hedefe yönelik beklmelerini sürdürebilmeleri için etkili stratejiler kullanmaları, örneğin bir şekilde dikkatlerini dağıtmaları veya ödülleri bilişsel olarak soyut (serin sistem) şekilde canlandırmaları gerekir. Çocuklara bekleme sırasında kullanabilecekleri stratejiler verilmeyip önlerine ödüller konulduğu zaman bu tür stratejileri kendileri üretmek ve uygulamak zorunda kalırlar. Bu tür durumlar onların davranışlarındaki bireysel farklılıkları açık şekilde ortaya çıkarabilir (Mischel, 2016, Mischel ve diğerleri, 1989).

Öz düzenlemenin ortaya çıkışı birtakım süreçlere bağlıdır. Bu süreçler; kendine yönelik konuşmanın kullanımı, diğerlerini düzenleme ile ilgilenme ve kuralların içselleştirilmesidir. Okul öncesi dönem çocukların kendi kendine konuşmayı kullandıkları veya kendine yönelik konuşmanın en üst seviyeye ulaştığı yıllardır. Kendine yönelik konuşma çocuklar için bir araçtır. Yetişkinlerin çocukların davranışlarını düzenlemek için kullandıkları kelimeleri veya yönergeleri benimseyip içselleştirerek kendi davranışlarını yönlendirmeye başlarlar. Kuralı bozduklarının farkına varırlar fakat diğerlerinin kuralı bozduğunu daha erken fark

ederler. Kuralı uygulamadan önce başkalarına uygularlar ve bu da kuralların genellenmesi yönünde atılan bir adımdır. Okul öncesi dönemim sonunda çocukların çoğu öz düzenlemenin temelini oluşturan genelleştirilmiş kuralları oluşturabilecek duruma gelirler (Bodrova ve Leong, 2013).

2.2. Duygusal Zekâ

Duygu sözcüğü “motere” kökünden gelmektedir. Motere latince hareket etmek anlamına gelip, eylemin önüne “e” eki getirildiğinde anlamı değişip “uzaklaşma” olur ve bu da duyguların harekete geçirmede ne kadar etkili olduğunu açıklamamıza yardımcı olmaktadır (Goleman, 2014). His insanın deneyimlerinin duyuşsal unsurlarını; duygular, biyolojik psikolojik ve çevresel faktörlerin dahil olduğu karmaşık etkileşimleri kapsar (Southam-Gerow, 2014).

Duygusal Zekâ (Emotional Intelligence) kavramı Yale Üniversitesi'nden psikolog Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi'nden psikolog John Mayer (1990) tarafından ortaya atılmış, “bireyin kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varıp düzenleyebilmesi, duyguları eylem ve düşünceye yardımcı olacak şekilde kullanabilmesi” olarak açıklanmıştır. Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâyı mizacı kontrol etme, sabır, nezaket, duyguları ifade etme ve anlama, beğenilme, kişilerarası sorunları çözme gibi duygusal nitelikleri açıklamak için kullanmıştır.

Daniel Goleman ise duygusal zekâyı tanımlarken “kendini harekete geçirme, engellere rağmen yola devam etme, dürtüleri kontrol etme, hazzı erteleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, empati ve umut besleme” kavramlarını kullanmıştır. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalarda Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramından yararlanılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramında akademik ve duygusal yatkınlıklar arasındaki ayrıma dikkat çekilmektedir. Gardner sadece sözel ve matematiksel yetileri almamış ayrıca “sosyal zekâ” ve “kişiye dönük zekâ” alanlarını da içeren zekâ türleri ortaya koymuştur. Duygusal zekâ temelini bu kuramdaki “kişisel zekâ” dan alarak ortaya çıkmıştır (Goleman, 2014).

2.2.1. Duygusal Zekâ Yetileri

Duygusal zekâ yetileri, duyguları tanıma ve ifade etme, duyguların düzenlenmesi ve yönetimi, empati ve sosyal becerilerden oluşmaktadır.

2.2.1.1. Duyguları Tanıma ve İfade Etme

Kişinin, ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesi ve kendi güçlü ve zayıf yanlarını tanıması, kendisini olumlu ama gerçekçi bir şekilde görebilmesidir. Kişinin kendi sınırlarını iyi bilmesi ve o sınırlar dahilinde kendisini değerli bulmasıdır (Goleman, 2014). Duygusal zekânın temeli, belirli bir durumda ya da olayda hissedilen duygunun farkına varmaktır. İç gözü kazanabilmek ve kendini anlayabilmek için duygularının farkında olmak gerekmektedir. Duygularını tanıyan kişiler; ruh hallerinin farkında, kendileri hakkındaki konularda daha sağlıklı kararlar alabilir, daha özerk davranabilir, kişisel sınırlarını bilir ve hayata daha olumlu bakabilirler (Tuğrul, 1999).

Bir kişinin kendisinin sahip olduğu duyguların farkında olması için Saarni ilk koşulun kendilik algısı olduğunu ifade etmiştir. Yani insan duygularının farkında olabilen bir birey olarak diğerleri ile kaynaşmış, tek başına kendiliğinden ayrı olarak vardır. Duygusal farkındalık, kişinin duygusal durumunu tanımlamasını sağlayan bilişsel, fizyolojik ve sosyal işaretleri fark etmesi ve analiz etmesinden oluşmaktadır. İlk olarak duygular yoğunluk ve süre bakımından çeşitlere ayrılır; çocuklar, duyguların ”büyük” veya ”küçük” olabildiğini, uzun sürebileceğini veya bir anda kaybolabileceklerini öğrenirler. Buna ek olarak çocuklar, duyguların doğrusal ve tek bir şekilde olmadığını da fark ederler (Southam-Gerow, 2014).

2.2.1.2. Duyguların Yönetimi

Duygusal kontrol, bireyin amaçlarına ulaşabilmek için duygusal tepkileri (özellikle duyguların yoğunluğu ve o andaki geçici özellikler söz konusu olduğunda) gözlemlemeyi, değerlendirmeyi ve düzenlemeyi içerir (Southam -Gerow, 2014).

Farkına varılan duyguları kontrol altına alabilmek, duygusal zekânın önemli bir parçasıdır. Kendini sakinleştirme, endişe, karamsarlık gibi kötü düşüncelerden uzak durabilmeyi kapsamaktadır. Bu becerisi kuvvetli olan kişiler olumsuz bir durumla karşılaştıklarında kendilerini daha kolay toparlarken diğer insanlar olumsuzluklardan kurtulmak için daha uzun süre mücadele verebilmektedir (Tuğrul, 1999).

Caruso, Mayer ve Salovey (2002)’e göre duygusal kontrol, duygusal sorunlara karşı farklı çözümler bularak bilinçli düşünmeyi ve etkili olan seçimi yaparak tepki göstermeyi gerektirmektedir. Duygularını davranışlarından ayırma yeteneği de, duygusal kontrolü yüksek bireylerin sahip olduğu bir özelliktir. Duygularını kontrol edebilen kişiler, duyguları ile davranışlarının etkileşimini anlamak için çaba gösterirler (Bazarbashı, 2014).

Okul öncesi ve okul yıllarında kazanılması gereken en önemli özelliklerden biri de düşünme ve hissetmeyi dil aracılığıyla aktarmaktır. Çocuk konuşmayı öğrendiğinde daha önce hareketler, jest ve mimiklerle ifade ettiklerini sözcüklerle daha tutarlı, belirgin ve düzenli bir şekilde ifade etmeye başlamaktadır. İfade edici dil gelişimi öz denetimlerini kolaylaştırır ve hoş olmayan durumlarla ilgili zihinsel planlar yapabilseler de etkili duygusal kontrol süreci okul yıllarında ortaya çıkar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar stresli durumlarda duygularını ayarlamak için ebeveyn desteğine ihtiyaç duyar, okul yıllarında ise bu desteği akran ve öğretmenlerinden karşılamaya çalışırlar (Ulutaş, 2005).

2.2.1.3. Empati

Empati, başkalarının gözünden görebilme ve insanların bir konu ile ilgili çeşitli düşüncelerine saygı gösterebilme olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2014). Empati kurabilen bireyler başkalarının ihtiyaçlarına, isteklerine karşı daha duyarlıdır. Karşıdaki kişinin duygularını, düşüncelerini sadece anlamak empati için yeterli değildir. Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik algısını, karşısındakine yansıtması gerekmektedir. Yansıtma gerçekleşmezse empati süreci tamamlanmamış sayılır (San-Bayhan ve Artan, 2011). Empatinin temeli öz bilinçtir. Birey kendi duygularının ne kadar farkında olursa, başkalarının duygularını anlamak da o kadar kolaylaşır (Goleman, 2014).

Empatinin gelişimsel sürecinin aşamalar halinde olduğuna dikkat çekilmiştir. İlk olarak çocuk karşısındakinin duygularına sadece mimikleri ile tepki verir. Örneğin bir çocuğun arkadaşı ağladığında ağlamaya başlamasında olduğu gibi, arkadaşının duygularını anladığı için değil sadece onu taklit ettiği için ağlar. Bir sonraki aşama olan duygusal hissetme de ise çocuk kendisini diğerkinin yerine koyar ve durumun kendi başına geldiğini hayal eder. Üçüncü aşamada yansıtma vardır. Bu aşamada çocuk içinde bulunduğu duyguyu önceki yaşantılarını hatırlayarak deneyimler. Tüm bunlar, çocuğun, arkadaşının ne hissettiğini bilmesini sağladığı sürece yardım edicidir. Çocuklar başkasının duygularını empati kurarak denerler, böylece sosyal ilişkileri anlamlandırmaya çalışırlar (Southam-Gerow, 2014).

2.2.1.4. Sosyal Beceriler

Duygusal zekânın diğerk bir özelliği de insanlarla olan ilişkileri yürütebilmektir (Tuğrul, 1999). Goleman'ın "ilişki sanatı" veya "sosyal sanatlar" olarak nitelendirdiği sosyal yetilere sahip olma durumudur. Ayrıca ilişkileri yürütmek için empati ve öz yönetimin güçlü olması gerekir (Goleman, 2014).

Sosyal beceriler insanların başkalarıyla ilişki kurabilmesi, yürütebilmesi ve uzun süre koruyabilmesi gibi becerileri kapsamaktadır (Akkoç, 2007). 1920 ve 1930’lu yıllarda IQ kavramının popülerleşmesinde etkili olan psikolog E.L. Thorndike, duygusal zekânın bir yönü olan sosyal zekânın (başkasını anlayabilme ve insan ilişkilerinde akıllıca davranabilmenin) IQ’nun önemli bir bileşeni olduğunu belirtmiştir (Goleman, 2014).

Psikoloji literatüründeki çalışmaların birçoğu çocukların mizaçları ve akademik becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Sosyal beceri eksikliği başlangıçta ilişkilerde çatışmalara, zamanla çocukların okuldaki öğretmenlerle veya arkadaşlarıyla olan ilişkilerin kopmasına, akademik başarının düşmesine ve hatta suç işlemeye eğilimli olmaya neden olabilmektedir (Saphiro, 2000).

Sinir hücrelerinin en hızlı çoğaldığı yıllar olan yaşamın ilk yıllarında, beyin çok yoğun çalışmakta ve uyarıcılar duyguların gelişiminde önemli etkiye sahip olmaktadır. Beynin sinir hücrelerindeki gelişmeler, çocuklukta yaşanan deneyimler doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu nedenle, duygusal zekâ yetileri çocuklara daha kolay kazandırılır ve çocukların bunları davranışa dönüştürmeleri daha kolay olur (Akt. Ulutaş, 2005).

2.2.2. Duygusal Zekânın Beyinde Gelişimi

Duygusal zekânın gelişimine bakıldığında, bilişsel ve biyolojik faktörlerin iç içe olduğu bir süreci içerdiği görülmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Akıl ve duygunun etkileşimini anlayabilmek için beyin gelişimi açısından incelenmesi gerekir. Sinir sistemine sahip her türde nefes almak, vücuttaki metabolik işleyişi ayarlamak, tepki ve hareketleri kontrol etmek gibi hayati işlevleri düzenleyen beyin sapı bulunmaktadır. Bu ilkel kök düşünme veya öğrenme gibi yetilere sahip değildir (Goleman, 2014). Duygu merkezleri beyin sapından gelişmiştir. Beyin sapını çevreleyen kısma ise “limbik sistem” adı verilmektedir. Bu sistem acıkmak, öfkelenmek ve aşık olmak gibi güdüselsel ve duygusal davranışları düzenlemektedir.

Limbik sistem üst düzey bilişsel becerilerimiz için başlangıç noktası olmasa da zaman öğrenme ve hatırlama gibi iki temel beceriyi zaman içinde geliştirmiştir. Bu önemli gelişme daha mantıklı seçimler yapma ve otomatik tepkiler yerine ölçülü tepkiler verme imkânı sağlamaktadır. Bu beceriler limbik devrelerin bir parçası ve düşünen beyin olan neokorteksin tam gelişmemiş bir kısım tarafından yapılır. Neokorteks, hissettiklerimizi çeşitlendirir ve daha farklı türlerde tepkiler vermemizi sağlar (Goleman, 2014; Saphiro, 2000).

Ani duygusal tepkiler limbik sistemle ilişkilidir. Beynin birçok sistemi limbik sistemden etkilenir, bu yüzden sinir sisteminin yapısında da duygusal beyin büyük öneme sahiptir. Beynin kökü burası olduğundan duygusal alanlar devrelerle neokorteksin her yanıyla bağlantılıdır ve bu da düşünceyle ya da duygusal merkezlerle bağlantılı olan beynin diğer kısımlarının işleyişini etkileyen büyük bir güç verir (Goleman, 2014).

2.2.3. Çocuklarda Duygusal Zekânın Gelişimi

Doğumdan ilköğretim döneminin başlangıcına kadar, çocuklarda duygusal gelişimle ilgili çeşitli öğrenmeler gerçekleşir. Bunlar arasında; duygusal davranış ve tepkilerde bulunma, duyguların değişik durumlarda oluşması, duyguların başkalarıyla arasındaki iletişimin alt yapısı olarak kullanılması, duygusal ifadelerde farklı model ve yolların kullanılması, duyguların farklı kişi ve olaylarla etkileşim sonucu ve zaman geçtikçe farklılaşabileceğinin öğrenilmesi yer almaktadır (Akt. Kandır ve Alpan, 2008).

Bebekler anne karnından itibaren çevreden gelen uyarıcılardan etkilenir ve tepki vermeye başlarlar. Özellikle anne karnında beyin gelişimi tamamlandığı andan (7-8 ay) itibaren organizma biyolojik bir varlık olduğu kadar, psikolojik bir güç kazanmaktadır. Bu dönemde fetüs hareket etmekte ve aynı zamanda algılamakta ve hissetmektedir (Senemoğlu, 2012).

Yenidoğanlar mutsuz olduklarını sesleriyle, hareketleriyle veya tepkileriyle daha belirgin hissettirirken mutlu olduklarını anlamak daha zor olabilir. İlk ay sessiz durarak daha sonraki dönemlerde gülümsediklerinde ya da elleriyle tepkiler verdiklerinde mutlu oldukları anlaşılır. Bu tepkiler sözel ifade olmasa da onların iletişim araçları olarak görülebilir. Küçük çocuklar gereksinimlerini ve isteklerini belirtmek için duygularını ustaca kullanmaya başlarlar. Gülümsemenin ötesinde bazen ilgiyi üzerine çekerek de sosyal açıdan mesajlar vermeye yönelebilirler. İlk başlarda sadece kendi duygularının farkındayken zamanla diğer insanların da duygularını anlamaya çalışırlar (San-Bayhan ve Artan, 2011).

Duygular ilk başlarda organizmanın yaşamını devam ettirebilmesi için kullanılırken, zaman ilerledikçe organizma çevredeki bazı durumların yaşamını sürdürebilmek ve gelişme açısından elzem olduğunu, bazı durumların ise gereksiz hatta zarar verici olduğunu fark eder. Bebek kendisi için gerekli veya zararlı durumları fark ettikçe seçiciliği artar ve böylece gerekli ve gereksiz ya da zararlı durumlar üzerine yoğunlaşarak değerlendirmeye yapmaya çalışır. Bu değerlendirme süreci duygular yoluyla gerçekleşir (Tuğrul, 1999).

Çocuklar iki yaş civarında dil gelişiminin ve duyuların gelişiminin de etkisiyle duygularını ve isteklerini dile getirebilirler. Sadece aile değil, aile dışındaki bireylerle iletişime geçmeye başlarlar. Ayrıca ‘‘güçlü olma’’ ve ‘‘bağımsızlık’’ duyguları ve eğilimleri gözlenebilir. 4-5 yaş aralığında artık başkalarının duygularının nedenini de anlamaya başlarlar. Okul öncesi dönemde çocuklar birkaç duygunun aynı anda yaşanabileceğini anlayamadıkları için yaşanan durumda en yoğun gördükleri duyguya odaklanırlar. Örneğin, ebeveynleri kızdığında aynı anda onu sevdiğini düşünemeyebilirler (San-Bayhan ve Artan, 2011; Yavuzer, 2014).

Duygusal gelişim sürecinde, okul öncesi dönemin önemli olduğu görülmektedir. 0-6 yaş dönemi çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin temellerin atıldığı, önce ailede daha sonra okulda sosyalleşme deneyimlerinin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde yaşantılar çocuğun yaşamının daha sonraki dönemlerinde sosyal ilişkilerine temel oluşturması bakımından önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocukların duygusal gelişimlerinin desteklenmesine önem verilmeli ve bu alana yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Eker ve Arsal, 2014; Kandır ve Alpan, 2008).

2.2.4. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ ile ilgili Peter Salovey, John Mayer, Daniel Goleman, Reuven Bar-On gibi araştırmacılar çeşitli model geliştirilmişlerdir. Duygusal zekâ ile ilgili ‘‘yetenek’’ ve ‘‘karma’’ model olmak üzere iki yaklaşım vardır. Easton (2004), Cobb ve Mayer (2000)’e göre bu iki modelin de çıkış noktaları aynı olup ikisi de çeşitli kişilik özelliklerinden oluşmaktadır. Solovey ve diğerlerinin geliştirdiği ‘‘yetenek’’ modeli ‘‘duygusal bilginin önemi ve duygusal bilginin kullanımı ile ilgili yetenekler dizisi’’ olarak tanımlanabilir (Akt. Ulutaş, 2005).

Yetenek modeli

Bu modelde duygusal zekâ terimi açıklanırken başarıya ulaşmak için önemli olduğu varsayılan duyguları ifade etme ve anlama, empati kavramları kullanılmıştır (Shapiro, 2000).

Mayer ve Salovey (1997)’e göre duygusal zekâ ‘‘dört dallı diyagram’’ olarak tanımlanan dört aşamayı içermektedir;

- 1) Duyguları doğru şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme,
- 2) Düşünceyi kolaylaştırmak için duyguları kullanma,
- 3) Duyguları ve duygusal bilgiyi anlama,
- 4) Duygusal ve zihinsel gelişmeyi desteklemek için duyguları ayarlama

1., 3. ve 4. dallar duyguları yorumlama kısmını, 2. dal ise karar verme yeteneğini desteklemek için duyguların kullanımını ele almaktadır.

Yetenek modelinde zihinsel yetenekler birbirleriyle etkileşim içindedir ve deneyim, yaş ve zekâ ile gelişmektedir. Ayrıca bu model zihinsel performansı içermektedir (Ulutaş, 2005).

Karma model

Goleman, Bar-On ve Cooper ve Sawaf'ın geliştirdiği modeller karma modelin içindedirler. Yetenek modelindeki zihinsel yeteneğin yanı sıra davranış, sosyal yetenek ve kişisel özelliklerden oluşmaktadır (Easton, 2004; Cobb ve Mayer, 2000).

2.2.4.1. Daniel Goleman Modeli

Goleman kendi geliştirdiği modelde Salovey ve Mayer (2000)' in modelinden etkilenmiş ve bunu geliştirerek bazı yetiler eklemiştir. Bu yetiler; motive etme, kendi duygularımızı ve ilişkilerimizdeki duygularımızı yönetme, kendimizin ve başkalarının hislerini tanımlamaktır.

Sternberg'e göre, Goleman'ın duygusal zekâ modelinde beş alt başlık vardır. Bunlar; duygusal farkındalık, öz-duygu yönetimi, öz-güdülenme, empati ve sosyal yeteneklerdir (Goleman, 2014; Yeşilyaprak, 2001).

2.2.4.1.1. Özbilinç/Duygusal Farkındalık

Kendi duygularının bilincinde olma, kendini tanıma ve olumlu-olumsuz yönlerini, zayıf yönlerini, güçlü yönlerini doğru değerlendirme yeteneği olarak tanımlanır. Kişinin kendi duygularını doğru olarak tanımlayabilmesi veya gerektiğinde gerçek hislerine ulaşmasıdır. Birey eğer bu aşamada duyguları tanımlayamazsa duyguları kontrolde ve diğer aşamalarda başarılı olamaz.

2.2.4.1.2. Öz-Duygu Yönetimi

Kişinin her türlü duygusunu uygun bir şekilde kontrol altına almasıdır. Duyguları dengeli ve uygun bir şekilde yönetebilme, denetleyebilme yeteneğidir. Burada bahsedilen yönetme ve denetleme “doyumun, amaca göre kişinin kendi iradesince ertelenmesi” olarak ifade edilebilir.

Duygusal tepkilerin yoğunluğundan dolayı, duyguların neden olduğu ani tepkilerden uzak durmak, duyguları yönetmek kolay değildir. Burada yönetme duyguların bastırılması

şeklinde olmamalarıdır, bu şekilde daha güçlü bir şekilde tekrar ortaya çıkmasına neden olunabilir.

2.2.4.1.3. Öz-Güdülenme

Bireyin bir amaç doğrultusunda, önüne çıkan engellere ve olumsuzluklara rağmen pes etmeyip kendi kendini motive edebilmesidir. Duyguları harekete geçirme ve motivasyondur. Enerjiyi önceden belirlenmiş hedef doğrultusunda, belirli bir yönde harcamaktır. Duygusal zekâ açısından bakıldığında duygusal sistemi araç olarak kullanıp bir işi başlatmak ve bitirmektir.

2.2.4.1.4. Empati

Kişinin diğer insanları kendisi gibi görüp, tarafsız bir şekilde değerlendirmesidir. Anti-sosyal kişilik bozukluğu gibi rahatsızlığı olan insanların empati yapamadıklarından, diğer insanların hislerini hiç anlayamadıklarından söz edilmektedir. Empatinin temeli öz bilinçtir. Kişiler kendi duygularının farkında olursa başkalarının duygularını anlama konusunda da zorluk yaşamaz.

2.2.4.1.5. Sosyal Yetenekler

Diğer insanların duygularının farkında olma, onların duygularını yönetebilmesi ve böylece diğer insanlarla iyi anlaşabilmesidir. Goleman'ın "ilişki sanatı" veya "sosyal sanatlar" olarak nitelendirdiği sosyal yetilere sahip olma durumudur. Ayrıca ilişkileri yürütebilmek için empati ve öz yönetimin olgunlaşmış olması gerekir (Goleman, 2014; Yeşilyaprak, 2001).

Goleman'ın modelinde bahsedilen beş alan kendi aralarında gruplara ayrılmaktadır. Bu alanlar etkili ilişkiler kurmayı sağlayabilecek beceriler içerir. Ayrıca bu beceriler öğrenme potansiyelini de belirlemektedir. Bireyin bu becerilerinin ne kadarını aktardığını gösteren kavram ise duygusal yeterliliklerdir. Goleman duygusal yeterliliklerin hem bilişsel hem duygusal açıdan beceriler içerdiğini ifade etmektedir (Goleman, 2014).

2.2.4.2. Reuven Bar-On Modeli

Bar-On'a göre duygusal zekâ kişinin çevreyle uyum gücünü arttırarak başarıyı sağlar ve bunu yapmak için belirli yetkinliklere ihtiyaç duyar. Bu yetkinlikler; bireyin kendisini ve

diğerlerini anlamasını, kişilerle ilişki kurmasını, yaşadığı çevreye uyum sağlamasını ve çevreyle başa çıkabilmesini sağlayacak yeteneklerdir (Carney, 1999).

Bar-On duygusal zekâ modeli bireyin gündelik yaşamdaki sorunlarla baş edebilmesi bakımından bilişsel zekâdan daha etkili olan bilişsel olmayan zekâ faktörlerini içerir. Bilişsel olmayan zekâ faktörleri zekânın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutlarıdır (Mayer ve Casey, 2000).

Bar-On modelini oluştururken bazı insanların diğerlerinden daha başarılı olmasının nedenlerini araştırmış ve başarılı olmayla ilgili olan kişilik özellikleriyle ilgili araştırmaları incelemiş ve 5 bölümden oluşan kendi modelini oluşturmuştur. Bar-On (1997)'un duygusal zekâ modelinde; kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk düzeyi, stres yönetimi ve genel ruh durumu yer almaktadır. Bu becerilerin kapsamında yer alan özellikler aşağıdaki gibi açıklanmıştır;

1. *Kişisel beceriler:* Duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme, bağımsızlık.
2. *Kişiler arası beceriler:* Empati, bireyler arası ilişkiler, sosyal uyumluluk.
3. *Uyumluluk düzeyi:* Problem çözme, gerçeklik ölçüsü, esneklik.
4. *Stres yönetimi:* Stres toleransı, dürtü kontrolü.
5. *Genel ruh durumu:* Mutluluk, iyimserlik (Mayer ve Salovey, 2000).

Bar-On'a (1997) göre duygusal zekânın bu becerileri eğitim, iyileştirme programları ve terapi yoluyla zamanla geliştirilebilmektedir. Modelinin diğer modellere göre daha geniş kapsamlı olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre, duygusal zekâ sadece duyguların farkında olma ve onları kullanma değildir, kişinin hayatta başarılı olmasına etki edecek faktörleri de içermektedir (Çakar, 2002; Mayer ve Salovey, 1997).

Bar-On "Neden bazı bireyler hayatta daha başarılı olma yeteneğine sahiptir?" sorusunu temel alarak bireylerin duygusal zekâsını belirlemek amacıyla Duygusal Zekâ Ölçeği geliştirmiştir. Bu araç duygusal zekânın ilk ölçeklerinden birisidir ve psikolojik ölçüm niteliği taşıyan ilk duygusal zekâ ölçeği özelliğindedir. Bar-On'ın duygusal zekâ ölçeği gerçek yaşam ve etkili performans üzerine odaklanmaktadır (Gedizler, 2010).

2.2.4.3. Duygusal Zekâ Kişisel Özellik Modeli

Petrides ve Furnham (2003)'ün duygusal zekâ modeli duygu ile ilgili olan bireysel farklılıkların kapsamlı bir şekilde düzenlenmesini ve bunun hayat boyu etkisini

incelenmesini içermektedir. Modelin üzerinde durduğu nokta bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmayı ve günlük yaşamlarını iyileştirmeyi amaçlamaktır. Petrides ve Furnham, zekânın bir yetenek olduğunu fakat duygusal zekânın kişiliğin temel boyutlarıyla olan güçlü ilişkisi nedeniyle; “karakter özelliği” içerdiği ifade etmişlerdir. Kendi modellerini “duygusal özyeterlik”, Mayer ve Salovey’in, zihinsel yetenek modelini de “duygusal bilişsel yetenek” olarak adlandırmışlardır. Bu duygusal zekâ modeline göre; duygusal zekâyla ilgili beceriler, bireylerde bulunan değil, bireyler tarafından algılanan becerilerdir (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Bu modelde duygusal zekâ, Duygusal Zekâ Ölçeği (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) ile değerlendirilir. Bu yaklaşımda duygusal zekâ İyi Olma, Öz kontrol, Duygusalılık ve Sosyalilik adı altında dört temel boyut ve 15 kişilik özelliğinden oluşmaktadır.

Kişilik özellikleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. Adapte olabilirlik: esnek ve yeni koşullara uyum sağlamaya istekli olma
2. Kendine güven: dürüst, samimi ve hakları için ayakta kalmaya istekli olma
3. Duygu algılaması: kendi ve diğer insanların hislerini algılama
4. Duygu ifadesi: başkalarına duygularını iletebilme
5. Duygu yönetimi: başkalarının duygularını etkileme
6. Duygu düzenlemesi: duygularını kontrol etme
7. Dürtü kontrolü: dürtülerini ayarlama
8. İlişkiler: kişisel ilişkileri yerine getirebilme
9. Özsaygı: başarıya yönelme ve kendine güvenme
10. Kendini motive etme: zorluk ve olumsuzluk karşısında vazgeçmeme
11. Toplumsal bilinç: olumlu sosyal becerilere sahip sosyal ağlar oluşturma
12. Stres Yönetimi: Baskıya dayanıklı ve stres ayarlayabilme
13. Empati: Başkasının bakış açısını alabilme
14. Mutlu olma: neşeli ve memnuniyet verici olma
15. İyimserlik: kendine güvenme ve hayatın "parlak tarafına" bakma olarak ifade edilmektedir.

Bu yapı, kişiliğin duyguyla bağlantılı boyutlarıyla ilgili olarak ve zihinsel yeteneğin tamamen dışında kabul edilmektedir. Kişinin duygusal yeterlikleri hakkında kendi algılamalarındaki, bireysel farklılıklarla ilgilenmektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Petrides ve Furnham (2003)'ın Duygusal Zekâ Ölçeği Ulutaş (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

2.2.4.4. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf duygusal zekâ modelinde, duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerine odaklanılmıştır. Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zekâ; duyguların gücünü, hızlı algılanışını, insan enerji bilgisini, ilişkileri ve etkileşimin bir kaynağı olarak görme ve bunları etkili bir şekilde kullanma yeteneğidir.

Bu modelde dört alt boyut vardır. Bunlar; duyguları öğrenme, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simyadır. İlk boyut olan *duyguları öğrenme*; bireyin duygusal potansiyelinin farkında olup, bunu ilişkilerinde kullanabilmesi olarak açıklanabilir. Birey duyguları öğrenmek için; duygusal dürüstlüğe, duygusal enerjiye, duygusal geri bildirim ve pratik sezgiye ihtiyaç duymaktadır (Çakar, 2002; Gedizler, 2010).

İkinci boyut olan *duygusal zindelik* için öz varlığa, güven çemberine, yapıcı hoşnutsuzluğa, esneklik ve yenilenmeye ihtiyaç vardır. Üçüncü olarak *duygusal derinlik* boyutunda ise bireyin içsel hedeflerini tam olarak belirlemesi, bu hedeflere kendini adanması ve bunu örgütün hedefleri ile düzenlemesi, dürüst olması ve insanlarda etkilemesi temelleri üzerine kuruludur. Dördüncü boyut olan *duygusal simya* duygusal zekânın kişinin potansiyelini ve yaratıcılığını arttıran özelliğine odaklanmıştır. Simya kelimesi değeri düşük olan bir maddeyi daha değerli hale getirmek anlamına geliyorsa duygusal simya da değer verilmeyen önemsenmeyen duyguların daha değerli olması ve böylece duyguların güçlerinde yararlanılması anlamına gelmektedir (Çakar, 2002; Gedizler, 2010).

2.2.5. Okul Öncesinde Öz Düzenleme Becerisinin ve Duygusal Zekânın Gerekliliği

Okul öncesi dönem gelişim ve öğrenmenin hızlı olduğu bir dönemdir. Bu dönemi güçlendirmek adına etkin bir şekilde kullanmak gerekir. Öz düzenleme ve duygusal zekâ gelişiminin temelleri bu dönemde atılmakta ve yaşamı boyunca çocuğun algılama gücünü ve sosyal uyumunu artırmada etkili olduğu ifade edilmektedir (Bodrova ve Leong 2013; Bondurant 2010; Kandır ve Alpan, 2008; Mischel, ve diğerleri, 1989; Ulutaş, 2005; Wanless ve diğerleri, 2011)

Beyin plastisitesi nedeniyle özellikle hayatın ilk yıllarında çocuklar yaşadıkları olumsuz deneyimleri neden olacağı hasara karşı oldukça savunmasız durumdadırlar (Mischel, 2016). Eğer çocuk okul öncesi dönemde, çevresindekilerle duygusal-sosyal etkileşim kuramazsa, öz düzenleme ve duygusal zekâlarını destekleyen yaklaşımlardan mahrum kalırsa problemlerle veya farklı durumlarla karşılaştığında, yeni arkadaşlar edinip farklı ortamlarda bulunmaya başladığında zorluklar yaşayabilir (Ertürk, 2013).

Günümüz çocuklarının özellikle duyguların farklı yollarla ifadesi, duygusal kontrol stratejileri ve hazzı erteleme gibi becerilerinin desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmektedir. Öz düzenlemeyi ölçen Mischel (2016)'ın Lokum Testi sonuçlarına göre hazzı daha uzun süre ertelemeyi düşünen çocukların on iki yıl sonra zor durumlarla karşılaştıklarında otokontrollerini daha çok kullanabilen ergenler oldukları görülmüştür. Ayrıca dikkatlerini toplamak istediklerinde çok zorlanmadan, daha fazla öz güvenli ve kendilerinden emin oldukları, kendi değerlerine güvenen bireyler haline geldikleri belirlenmiştir. Stres altındayken hazzı daha az erteleyenler kadar dağılmadan, geleceklerini daha çok planlayabilmiş, hedeflerini gerçekleştirmeye yönelmişlerdir. Eğitim seviyeleri daha yüksek, zararlı madde kullanımları daha düşük bulunmuş, sosyal açıdan kişiler arası sorunlarla baş etmede ve yakın ilişkilerini sürdürmede daha başarılı olmuşlardır (Mischel ve diğerleri, 1989; Mischel, 2016).

Elbette ki her çocuğun öz düzenleme ve duygusal zekâları aynı düzeyde olmayabilir, bazıları geriden başlar ama çevrenin desteği ile zaman içinde geliştirirler. Bazıları ise iyi bir noktada başlamalarına rağmen azalan seviyede bu becerileri sergilemektedir. Değerlendirmeler, gözlemler doğru zamanlarda yapıldığında okul öncesi dönemde öz düzenleme ve duygusal zekâsı ilerleyen ya da gerileyen çocuklara müdahaleler daha etkili sonuçlar sağlayacaktır (Mischel ve diğerleri, 1989; Mischel, 2016; Ulutaş, 2005).

2.3. Öz Düzenlemeyi ve Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler

Öz düzenlemenin ve duygusal zekânın gelişiminde davranışsal, çevresel ve kişisel faktörler önemlidir (Akdoğan ve diğerleri, 2016).

2.3.1. Yaş

Gelişimin diğer alanlarında olduğu gibi öz düzenleme ve duygusal zekânın gelişimi de yaşa bağlı olarak gelişmektedir. Yaşamının ilk aylarında çocuk, çevrenin etkisiyle içsel kontrol

sistemini oluşturmaya başlar ve zaman içinde istemli bir şekilde eylemlerini yönlendirmek için öz düzenleme mekanizmaları oluşur (Bronson, 2000; Tuğrul, 1999).

Doğumdan itibaren dört yaşa kadar geçen sürede çocukların çoğ u hazzı ertelemeyi becerememektedir. Dikkatlerini dağıtan stres yaratan olumsuz bir durumla karşılaştıklarında soğuk sistemleri yeterince gelişmemiş olduğundan dolayı otokontrollerini sağlamakta zorluk yaşarlar (Mischel, 2016). Campbell, Eaton ve McKeen (2002), 4-6 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada, davranışsal kontrol düzeyinin yaşa bağlı olarak arttığın u ve bu artışın psikomotor alandaki yaşla birlikte görülen gelişmenin bir sonucu olduğunu ifade etmişlerdir.

Kale Karaaslan (2012), 5- 6 yaş grubu çocuklarının farklı duygu durumlarını anlama ve anlatma becerilerinin küçük yaş grubundan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Okul ncesi çocukların dil ve bilişsel gelişimlerindeki ilerlemeler dikkate alındığında yaşın artmasıyla birlikte duygusal yüz ifadelerini tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetebilme ve empati kurma becerileri gelişmektedir (Akduman ve Akaydın 2016).

2.3.2. Cinsiyet

Erkek ocukların duyguların dışavurumunu kızlardan daha az yaptıkları belirtilmektedir (Southam-Gerow, 2014). Motivasyonları aynı olsa bile kızlar genelde erkeklerden daha yüksek öz düzenlemeye sahiptirler. Ayrıca sakinleştirme stratejilerinde de farklılıklar görülmektedir. Erkek ocuklar oto kontrollerini fiziksel yollarla sağlarken, kız çocuklar kendilerini ortamd an uzaklaştırabilir. 4 yaşına kadar kızlar genelde erkeklerden daha uysaldır. Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında kızların bilişsel kontrol becerilerinde ve hazzı ertelemelerde erkeklerden daha başarılı oldukları görülmüştür (Mischel, 2016). z düzenlemenin cinsiyete göre incelendiği çalışmalarda ise, kız ve erkek çocukların öz düzenleme becerisi puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmektedir (Aksoy ve Yaralı, 2017; Ertürk, 2013; Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Fındık Tanrıbuyurdu 2012).

Cinsiyetteki bu farklılıklara ailenin ve yaşanılan kültürün etkisi de oldukça fazladır (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Aileler kız ve erkek çocuklarını farklı duygusal yaklaşımlarla yetiştirmektedir (Brody ve Hall 1993). Anne ve babaların kız ve erkek çocuklarını severken çıkardıkları sesler ve kullandıkları kelimeler farklılık göstermektedir. Anneler kızlarına hikaye anlatırken oğullarına göre daha fazla duygu ifadeleri kullanmaktadırlar. Kızlara ve erkeklere duygularla baş etme konusunda verilen dersler de farklı olabilmektedir. Örneğin Brody ve Hall (1993) yaptıkları araştırmada, ebeveynlerin

duygularını (öfke hariç) kızlarıyla oğullarından daha fazla konuştuklarını saptamışlardır. Erkek çocuklarla ise genellikle öfke duygularının neden ve sonuçları gibi konularda konuşulmaktadır (Tuğrul, 1999).

2.3.3. Mizaç

Ebeveynler çocuklarının diğer çocuklardan farklı olduğunu ilk yıllarda fark ederler. Duygusal tepkilerdeki doğuştan gelen farklılıkları doğumdan kısa bir süre sonra görülmeye başlamaktadır. Bebeklerin ilk doğduklarında duygusal tepkileri, etkinlik seviyeleri, dikkatlerini kontrol etme ve düzenleme becerileri bakımından biyolojik farklılıklar vardır. Genlerle açıklayabileceğimiz bu farklılıklar bebeğin anne karnında olduğu dönemde ortaya çıkmaya başlar. Ne hissettiklerini, ne düşündüklerini, kim olduklarını önemli ölçüde etkiler. Mizaçtaki farklılıklar bebeğin ne kadar aktif, rahat, mutlu veya sıkıntılı olduğundan değil ayrıca ebeveynlerinin ne tür davranışlarla model olduklarından da etkilenmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2011).

Çocuklar aynı yaşta ve cinsiyette olsalar da yoğunluğu, duygusallığı ve duyguları kontrol etme becerileri mizaç özelliklerine bağlı olarak değişebilmektedir. Mizaç özellikleri çocukların kalıtım ve biyolojik yapısından kaynaklanan birçok özelliği içine almaktadır. Bazı çocuklar çok mutlu bazıları ise üzgün ya da kızgın bir yapıya sahip olabilmektedir. Çocuklar büyüdükçe de onların doğuştan getirdikleri bu özellikleri duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Örneğin, utangaç bir çocuğun sınıf içindeki etkinliklere katılımı az olacak ve bu da onun sosyal duygusal gelişimini sınırlayabilecektir (Akt. Ulutaş, 2005).

2.3.4. Aile Ortamı

Ailede, anne babanın çocuk üzerindeki etkisi daha bebek dünyaya gelmeden önce başlamaktadır. Anne babanın bebeğin dünyaya gelmesine istekli ya da isteksiz olması, hazır olup olmamaları, bebekten beklentileri bebeğin hayatla ilgili ilk izlenimlerinde ve çevresi ile olan duygusal etkileşiminde rol oynar (Kandır ve Alpan, 2008).

Öz düzenleme ve duygusal zekâ sadece ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiden değil aynı zamanda model veya rehber olma yoluyla da gerçekleşebilir. Bütün ebeveynlerin aynı ölçüde etki yaratmayabilir. Anne babaların; eğitim durumu ve yaşı gibi bazı faktörlerin çocuğun öz düzenleme ve duygusal zekâlarının gelişiminde etkili olduğu görülmektedir (Akawi, 2011; Arı ve Seçer 2004; Bodrova ve Leong, 2013; Bondurant, 2010; Arslan,

Durmuşoğlu-Saltalı ve Yılmaz, 2011; Gündüz, Yagmurlu ve Harma, 2015; Sektnana, McClelland, Acock ve Morrison, 2010; Tuğrul, 1999; Wanless ve diğerleri 2011).

Çocukların öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları ile ilgili ebeveynlerin farkındalıklarının artırılması ve öz-düzenleme becerilerini ve duygusal zekâlarını nasıl destekleyecekleri konusunda ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir. Öz-düzenleme becerileri ve duygusal zekâyı içeren eğitim programlarında ebeveynlerin işbirliği ile yürütülmesi hem farkındalıklarının hem de kazanımların artmasını sağlayacaktır (Doğan ve Şahin Taşkın, 2017; Arslan ve diğerleri, 2011).

2.3.5. Kültür

İnsanı diğer canlılardan ayıran, doğuştan getirdiği yeteneklerini geliştirmek için çevresindekilere ihtiyaç duyması, gelişimin başlangıcından itibaren sürekli destek aramasıdır. Gelişim; biyolojik olgunlaşma, bilişsel gelişim ile sosyalleşmeye bağlı olarak sosyal ve duygusal gelişim süreçleri olarak ilerler. Kağıtçıbaşı, Üskül ve Uzun (2007)'a göre toplumun bir bireyi olma süreci olan sosyalleşme, insanın içerisinde yaşadığı sosyo-kültürel çevreyle etkileşimi şeklinde tanımlanabilir. Bu süreç bireyin, benlik oluşturma ve mevcut toplumsal kültürü taklit etme, onunla özdeşleşme ve onu benimseme gibi bir öneme sahiptir (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011).

Bireysel bir kültürde çocukların duygusal dışa vurumu, bireyselliği gösteren bir belirti olarak görülebilir ve dolayısıyla bu durum, desteklenebilir ve hatta cesaretlendirilebilir. Bununla birlikte, ortak iyiliğe odaklanmış olan ortaklaşacı kültürde, duyguların dizginlenmesi yüksek değer olarak addedilebilir. İkinci bir nokta belli kültürlerin bazı durumlarda duygu dışa vurumuna “izin” vermesi ancak farklı durumlarda izin vermemesidir. Örneğin Asya kültürleri, fiziki acının dışavurumunu, duygusal acının dışa vurumuna göre daha çok desteklemektedir. Gerçekte de Amerika’da yaşayan Asyalıların ruh sağlığı problemlerinden çok, fiziksel problemleri hakkında şikayetçi olmaları bunun bir sonucu olabilir (Matsumoto, 2011’den aktaran Southam-Gerow, 2014).

2.4. Öz Düzenleme ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Öz düzenleme ve duygusal zekâyı beyinin prefrontal bölgesinde duygusal limbik sistemde yer alan amigdalanın taleplerini denetim altına almakta, duruma en uygun tepkinin hangisi olacağına dair uyarılar vermektedir. Dürtüyü eyleme geçirmeye karşı koyabilme, başlamakta olan bir hareketi bastırma gücü, beyin işlevi seviyesindeki motor kortekse giden limbik

sinyallerin engellenmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Tüm duygular doğaları gereği, bir şekilde dürtüyü eyleme dökmenin başlatıcısı konumunda olduklarından, öz düzenlemenin kaynağıdır. Dikkat duyguları düzenler, aynı zamanda olumlu duygular da dikkat aralığımızı genişletir (Goleman, 2014; Goleman, 2016b).

Ayrıca duygusal zekânın bir üst yetenek olarak bireylerin öteki yeteneklerini ne kadar iyi ya da kötü kullanabileceklerini belirlemede önemli bir yere sahip olduğundan bahsedilmektedir (Goleman, 2014). Valiente, Lemery-Chalfant ve Swanson (2010) çocukların öz düzenleme ile duygusallıklarını araştırdıkları çalışmalarında, çocuğun kızgınlık üzümlük ve utangaçlık duygularının öz düzenleme ile negatif yönde ilişkili olduğu, kızgınlık ya da üzümlünün düşük olduğu çocukların öz düzenlemede en yüksek puanları aldıkları görülmüştür.

Çocukların olumsuz duygularını sakinleştirmek ve düzenlemek için dikkatlerini toplamaları gerekmektedir. Dikkatlerini toplayabilmeleri için de beynin orta frontal bölgesi gelişmeye başlamalıdır. Duygularını sakinleştirebilen çocuklar daha az tepkisel olurlar ve böylece karar verirken mantıklı davranmalarını sağlayan soğuk sistemleri içinde alt yapıları daha sağlam olur. Aynı zamanda olumlu duygular da dikkat süresini genişletir (Goleman, 2014).

2.5. Okul Öncesinde Öz Düzenleme Becerisinin ve Duygusal Zekânın Desteklenmesi

Öz düzenleme ve duygusal zekâ yaşam boyu geliştirilebilen becerilerdir. Her ne kadar bu beceriler aileyi de içine alan sosyal çevreyle gelişse de okul öncesi eğitimle sistematik olarak desteklenip kazandırılması, kalıcılığın sağlanmasında daha etkili sonuçlar verecektir. Erken çocukluk döneminde 36. aydan itibaren çocukların katıldıkları okul öncesi eğitim sürecinin en önemli amaçlarından biri de çocukların sosyal ve bilişsel beceriler bağlamında ilköğretime hazır olmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

Öz düzenlemenin ve duygusal zekânın kazandırılmasında okulun işlevinin önemli olduğu, özellikle ilkokula başlangıç ve ortaokula geçiş yılları çocuğun uyum sağlaması açısından iki kritik dönem olarak ifade edilmektedir. Çocuklarda öz düzenleme ve duygusal zekânın desteklenmesini nedenleri şu şekilde sıralanabilir;

1. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler çocukların seçeneklerini artırmakta ve doğru kararlar alabilmeleri konusunda oldukça fazla alternatifler sunmaktadır. Çocuklar, gelişen ve değişen değer yargıları, milli ve manevi değerler konusundaki yozlaşma, aile içi çatışma, aile baskısı, artan boşanma oranları gibi sebepler sonucunda bir kimlik arayışına girmiştir.

2. Genel olarak eğitimin bir işlevi bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin öz düzenlemenin ve duygusal zekânın gelişimi sadece okul içerisinde değil, okul dışındaki gelişimleri için de gereklidir.
3. Öz düzenleme becerilerini ve duygusal zekâlarını etkili bir şekilde kullanan çocuklar kendi öğrenmeleri için hedef belirleme, öğrenme sürecini düzenleme, hedefleri gerçekleştirmek için strateji belirleme, stratejileri uygulama, değerlendirme yapabilme becerilerini kazanırlar. Bu beceriler çocukların öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için önemlidir.
4. Öz düzenlemeyi ve duygusal zekâyı iyi kullanabilen çocuklar üst düzey motivasyona sahip oldukları için akademik başarıları genel olarak yüksektir. Böylece çocuklar kendi geleceklerini iyimser bir biçimde planlama ve görme yeteneğine sahip olmaktadır.
5. Gittikçe zorlaşan hayat şartları (ailevi sorunlar, işsizlik, ekonomik sorunlar vb.) ve çeşitli nedenlerden dolayı ortaya çıkan kimlik arayışları karşısında hazırlıklı olamayan çocuklar okullarda gittikçe yaygınlaşmakta olan şiddet, zorbalık, madde bağımlılığı, çeşitli davranış bozuklukları, okula devamsızlık, derse ilgisizlik, gibi olumsuz eğilimler göstermektedirler (Akt. Eker ve Arsal, 2014).

Eğitim programları çocuklara öz düzenleme ve duygusal zekâ açısından tanımlayıcı ve geliştirici deneyimler sağlamaktadır. Bir çocuğun öz değer hissi, önemli ölçüde okuldaki etkileşimlerine bağlı olabilmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Okul öncesi eğitim süresince çocukların davranış düzenleme ve sosyal beceri yönünden düzenli olarak değerlendirilmeye ve gereksinimlerine özgü eğitim programı ile desteklenmeye ihtiyaçları vardır (Doğruyol ve diğerleri, 2017; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız; 2014; Sezgin ve Demiriz, 2015; Sezgin ve Demiriz, 2017). Hatta çocukların okula uyum için gerekli olan akademik başarı ve sosyal beceride öz düzenleme gelişiminin ve duygusal zekânın önemli bir yer tuttuğu göz önüne alındığında okula geçişin daha kolay olması için öz düzenleme ve duygusal zekâ içerikli programlar hazırlanması ve yaygınlaştırılması gereklidir (Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009; Sezgin ve Demiriz, 2016; Sezgin ve Demiriz, 2017; Yeşilyaprak, 2001).

2.6. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar detaylı olarak incelenmiş olup aşağıda sunulmuştur.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen duygusal zekâ eğitiminin duygusal zekâlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya anasınıfına devam eden 120 çocuk katılmıştır. Çocukların 40'ı deney grubu, 40'ı kontrol grubu ve 40'ı placebo kontrol grubu olarak belirlemiştir. Deney grubuna duygusal zekâ eğitim programı, placebo kontrol grubuna placebo eğitim durumları uygulanmış kontrol grubu ise kendi sürecine bırakılmıştır. Çocukların duygusal zekâlarını ölçmek için "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ eğitimi alan deney grubunda anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan kalıcılık testi ile eğitimin etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Durmuşoğlu Saltalı (2010), çalışmasında Duygu Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının “duygusal becerileri”; bağımsız değişkeni ise duygu eğitimi programıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, anasınıflarında eğitim görmekte olan altı yaş grubundaki 32 deney 3 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi”ni kullanmıştır. Testi çocuklara deney öncesi ve sonrasında vermiş; ayrıca deney grubuna eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra tekrar uygulamıştır. Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi’nden elde edilen verilerin analizinde; araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla bağımlı gruplar için t testi ve bağımsız gruplar için t testi kullanmıştır. Elde ettiği bu sonuçlar doğrultusunda duygu eğitimi programının çocukların duygusal becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurbet (2010), çalışmasında anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma grubunu 277 çocuk annesi oluşturmuştur. Çocukların duygusal düzenleme becerilerini değerlendirmek için “Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği”, annelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek için “Empatik Eğilim Ölçeği”, annelerin tutumlarını

değerlendirmek için “Aile Tutum ve Davranış Ölçeği”, çocukların ve annelerin demografik özelliklerini incelemek için “Aile Bilgi Formu” kullanmıştır. Sonuçlar, kızların duygusal düzenleme puanlarının, erkeklerin duygusal düzenleme puanlarından yüksek olduğu ve çocukların duygusal düzenleme puanlarının annenin yaşı ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini göstermiştir.

Ekinci Vural (2012), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal becerileri, özdüzenleme becerileri ve duygusal zekâlarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ilköğretim 1.sınıfta öğrenim görmekte olan anaokulu eğitimi almış ve anaokulu eğitimi almamış 929 öğrenci ile bu öğrencilerin velileri ile öğretmenlerinden oluşturmuştur. Öğrencilere Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş), Öz düzenleme Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen 7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ile ailelerine Aile Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri, duygusal zekâ ve öz düzenleme becerisi puanları arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin aile katılım puanları ile çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilerin aile katılım puanları arasında okul öncesi eğitim sürecine katılan velilerin lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Kale Karaarslan (2012), ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okulöncesi eğitim almama, okulöncesi eğitime 1 yıl devam etme, okulöncesi eğitime 2 yıl ve daha fazla devam etme, okul öncesi eğitime devam ettiği kurum türü (anaokulu, anasınıfı), cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlerin, çocukların duyguları tanımaya etkisini incelemiştir. Araştırmaya tesadüfi olarak belirlenen 800 birinci sınıf öğrencisi alınmıştır. Çalışma bulguları, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırasının çocukların duyguları tanımalarını etkilemediğini fakat okul öncesi eğitime devam süresi ve anne-baba eğitim düzeyinin çocukların duyguları tanımada anlamlı farka neden olduğunu göstermiştir. Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ebeveynlerinin öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların duyguları daha iyi ayıttıkları ortaya çıkmıştır.

Ertan (2013), okul öncesi dönemde duygusal düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 4-6 yaşlarında 45 çocuk (25 kız, 20 erkek) oluşturmuştur. Vignette Okul Öncesi Dönemde Çocukların Baş Etme Stratejilerini Değerlendirme Bataryası ve Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası, sırasıyla baş etme stratejilerini ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisinin ölçümü için kullanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ise anaokulu öğretmenleri tarafından

Duygu Düzenleme  l eği ile değerlendirilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarının da yüksek olduğu, aynı şekilde baş etme stratejilerini sıklıkla kullanan çocukların, çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Duygusal düzenleme ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasındaki ilişkinin benzeri, baş etme stratejileri ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasında da gözlenmiştir.

Güler Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014) tarafından yürütülen araştırma; okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini  ğretmen  ocuk arasındaki etkileşimin niteliğine göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Ankara ili merkez ilçelerinden rastgele örnekleme ile belirlenen 30 sınıf, Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SPDA) ile değerlendirilmiş ve  ğretmen  ocuk etkileşimi yüksek ve düşük nitelikte olan 4 sınıf belirlenmiştir. Bu dört sınıftaki 80 çocuğun öz düzenleme becerileri Okul  ncesi öz düzenleme  l eği (OÖDÖ) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, çocukların öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarından olan yürütücü işlev becerilerinde  ğretmen  ocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu farka sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerinde rastlanmamıştır.

Ertürk Kara ve Gönen (2015)  alışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlar ve 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ne düzeydedir? Çocukların  z düzenleme becerilerinde yaşa, cinsiyete, doğum sırasına, anne öğrenim durumuna ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? sorularına cevap aramışlardır. Araştırmanın örneklemini 120  ocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Kişisel bilgi formu ve Okul  ncesi öz düzenleme  l eği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların öz düzenleme becerisinin dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu; öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı; büyük kardeşi olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük, dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğu; 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara göre daha yüksek olduğu; anne öğrenim durumunun yüksek olduğu çocukların dikkat/dürtü puanlarının; baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların ise hem dikkat/dürtü hem olumlu duygu puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sezgin ve Demiriz (2015) araştırmalarında, davranış düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO)”  l me aracının geçerlik ve

güvenirlik analizlerinin gerçekleştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bağımsız anaokulu ve anasınıflarına devam eden 36-72 ay arası 591 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları BADO ölçeği aracının Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçeği aracı olduğunu göstermiştir. BADO puan ortalamalarının yaşlara göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından ise istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir.

Akaydın ve Gültekin Akduman (2016), okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara'nın Çubuk ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 60 ay ve üzeri 206 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Araştırmada çocuklara ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”, çocukların duygusal zekâ düzeylerini ölçebilmek amacıyla “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ve çocukların empatik becerilerini belirlemek için “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetlerinin, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin ve devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türünün duygusal zekâ puanlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı farklılık yaratırken, çocukların yaşları ve doğum sıralarının anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bununla birlikte; çocukların cinsiyetinin, yaşının, doğum sırasının, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin ve devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türünün empatik becerilerine ilişkin ortalamalarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca; çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bayındır (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla ölçeği aracı geliştirmeyi ve çocukların öz düzenleme becerileri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin yaşla birlikte arttığı bulunmuştur. Ayrıca, 5 ve 6 yaş gruplarının öz düzenleme beceri düzeyleri ortalama puanları ve düzenleme becerileri alt boyut puanları arasında fark olduğu, kontrol becerileri alt boyut puanları arasında ise fark olmadığı bulunmuştur. Cinsiyetin, öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu, kızların toplam puan ve her iki alt boyuttan aldıkları puanların erkek çocukların

puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ailelerin gelir düzeyinin ve anne öğrenim düzeyinin de çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini farklılaştırmadığı görülmüştür. Çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerin çocuk yetiştirme davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde, itaat bekleyen annelerin çocuklarının daha düşük düzeyde düzenleme becerileri gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerin psikolojik sağlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Sezgin ve Demiriz (2016), Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 ay arası 591 çocukla çalışılmış ve geçerlik analizi için kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt-bağımlı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 17 madde ve 2 faktörden oluşan modelin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmüştür. Güvenirlik analizi için iç tutarlılık göstergesi olarak Cronbach Alfa değerleri, madde-toplam puan korelasyonları, %27'lik alt-üst değerler arası farklılık ve test-tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonları 0,56 ile 0,87 arasında, %27'lik alt-üst değerler arasındaki farklara ilişkin t değerleri 11.8 ile 43.9 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, .84-.96 aralığında olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkçe formunun okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tutkun ve Tezel Şahin (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 76 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Problem Çözme Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmış, araştırma sonucunda çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, babalarının öğrenim durumu ve annelerin çalışma durumlarının çocukların öz düzenleme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi etkilemediği görülmüştür.

Doğruyol, Türküler Aka ve Enisoğlu Tilbe (2017) çalışmada demografik faktörler ve ebeveynlik tutumlarının etkileri kontrol edilerek okul tipinin (özel ya da devlet okulu) davranışsal düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden, 53-78 aylık 143 çocuk ve

anneleri katılmıştır. Davranışsal düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla çocuklara Kafa Ayaklar Dizler Omuzlar Ölçümü (KADO) uygulanmıştır. Anneler demografik form ile Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (AHÇYT) doldurmuşlardır. Anne eğitim düzeyinin sıkı disiplin davranışsal düzenleme becerilerini etkilediği görülmüştür. Demografik değişkenler ile ebeveynlik tutumlarının etkileri kontrol edildikten sonra, okul tipine göre davranışsal düzenleme becerilerinin farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Kıyaker (2017) 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında eğitici drama programının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 21 deney, 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" (OÖDÖ) kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öz düzenleme alt boyutlarına (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) yönelik eğitici drama programı uygulanmıştır. Programın içeriğinde; oyun, eğitici drama ve eğitici drama programı aşamalarından tartışma bölümleri, destekleyici etkinlikler ve aile katılımı süreçleri yer almıştır. Aynı zamanda program içeriğine uygun, oyun ve drama etkinlikleri arasında geçişi kolaylaştırıcı ve hatırlama becerisini destekleyici bir "Zihin Aracı" da kullanılmıştır. Vygotsky teorisinden yararlanılarak oluşturulmuş zihnin aracı araştırmacının yapmış olduğu bir şarkı olarak çocuklara öğretilmiştir. Araştırma bulgularının sonuçlarında, öz düzenleme becerilerini destekleyici eğitici drama programının uygulandığı deney grubunun "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" son-test "Dikkat-Dürtü Kontrolü" puanları ve "Performans Görevleri" verileri "Hazzı Erteleme", "Yönerge Takibi Yürütücü Kontrol", "Sosyal Uyum" puanlarının kontrol grubunun son test sonuçlarına göre anlamlılık değeri yüksek çıkmıştır. Çalışmanın bulguları, okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisinin gelişiminde, uygulanmış olan eğitici drama programının etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sezgin ve Demiriz (2017), "Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programının" anaokuluna devam eden 48-60 ay arası çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma, kontrol gruplu ön test-son test modeline dayalı deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara İli Altındağ ilçesine bağlı anaokuluna devam eden, 27 deney, 27 kontrol grubu olmak üzere toplam 54 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada, çocuklar ve anne babaları hakkında bilgi almak için "Kişisel Bilgi Formu", davranışsal öz-düzenleme becerilerinin belirlenebilmesi için ise doğrudan ölçüm aracı "Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)" ve öğretmen görüşlerini içeren "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ)"

araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen “Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programı” uygulanmış, kontrol grubu ise kendi sürecine bırakılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu çocuklar arasında Baş-Ayak -Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ve “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ)” son test puanları açısından, deney grubu çocuklarının lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine yönelik etkinliklerin okula hazır olma ve akademik becerilerin geliştirilmesi açısından gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Şen ve Özbey (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleriyle akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, “Genel Bilgi Formu”; “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 298 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre çocukların duygusal zekâ puanı arttıkça akranlarıyla olumlu ilişkileri de artmaktadır. Çocukların cinsiyetine göre “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” “Hikâyeler” testinden aldıkları puanlar arasında kız çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çocukların yerleşim yerlerine göre ilçede yaşayanların lehine anlamlı fark saptanmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mischel ve diğerleri (1989), Lokum testi olarak bilinen boylamsal araştırmada belirli süre boyunca hazzı erteleyebilen 4 yaşındaki çocukların bilişsel ve sosyal açıdan daha yeterli, akademik açıdan daha başarılı, stres ve hayal kırıklıklarıyla daha iyi baş edebilen yetişkinlere dönüştüklerini belirlemişlerdir. Ayrıca çocukların erken yıllarda öz düzenlemeyi geliştiren bilişsel süreçleri ve hayatın ileri dönemlerinde bilişsel ve sosyal yeterliğe ulaşabilmek için gerekli olana erteleme becerisini irdelemişlerdir.

Carlson ve Wang (2007) araştırmalarında önleyici kontrol sistemi, duygusal düzenleme ve mizaç arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi çocuklar, duygu düzenleme ve baskın cevaplara göre önleyici kontrol sistemi ile ilgili değerlendirilmişlerdir. Mizacın, önleyici kontrol sistemi ve çocukların duygularını düzenleme becerisiyle anlamlı bir ilişkide olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki yaş ve konuşma yeteneği düzenledikten sonra bile devam edip hem duyguları anlamada ve hem de negatif (istenmeyen hediye/ hayal kırıklığı yaratan hediye) ya da pozitif (sır tutma) duygusal ifadelerin 'açıkça' kontrolünde görülmüştür.

Ebeveynlerin ifadeleri çocukların öz düzenlemeleri ve duygu düzenlemelerinin davranışsal sonuçlarla desteklendiğini göstermiştir. Bulgular; dikkat, davranış ve duygu kontrolünün okul öncesi dönemde birlikte gelişen beceriler bütünü olduğunu göstermiştir.

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008), araştırmalarında Head Start okullarında düşük sosyo-ekonomik düzeyde yaşayan çocukların öz düzenlemenin alt boyutlarından yürütücü işlevlerin, sosyal duygusal ve bilişsel olarak okula hazır olmaları ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 4 yaşındaki 356 çocuk oluşturmuştur. Çocukların yürütücü işlev becerilerinin işleyen bellek boyutu, çocuklara bir kelime listesi gösterip bu kelimeleri hatırlamalarını içeren bir görevle ölçülmüştür. Çocukların yürütücü işlevlerinin, önleyici kontrol ve işleyen bellek boyutlarının ölçülmesine yönelik olarak kalem tıklatma görevi kullanılmıştır. Çocukların işleyen bellek, önleyici kontrol ve değişimi fark etme becerilerine yönelik olarak DCCS (Dimensional Change Card Sort) testi kullanılmıştır. Bu görevde, çocuktan verilen yönergeye göre kartları renklerine veya şekillerine göre eşleştirmesi istenmiştir. Yürütücü işlevlere ilişkin davranış performanslarının belirlenmesi için çizgi üzerinde yürüme görevi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra çocukların davranış düzenlemelerine ilişkin olarak da Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların öz düzenleme becerilerinin, okuma yazmaya hazırlık, olumlu sosyal davranış ve saldırganlık kontrolü düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Head Start programının, çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dennis ve Keleman (2009), çocukların öz düzenleme ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla 3-4 yaşındaki 62 çocuğa öfke, hüznün ve korku duygularının yaşandığı kukla senaryoları sunmuşlardır. Sonuçlar, en küçük yaştaki anaokulu öğrencilerinin dahi bilişsel ve davranışsal dağılımları gözlemlediğini, yetişkinlere kıyasla, “açıkça ifade etme” ve “derin düşünme” gibi "etkisiz" stratejileri tercih ettiklerini, kızgınlığı azaltmak için olumsuz durumu onarmayı, üzüntü ve korkuyu azaltmak için de davranışsal oyalamayı tercih ettiklerini, “açıkça ifade etme”nin olumsuz durumu azaltacağını belirttiklerini ortaya koymuştur.

Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison (2009), ABD’nin iki farklı coğrafik bölgesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında davranış düzenlemesinin yeniden değerlendirilmesini ve davranış düzenlemenin akademik başarıya katkısını incelemiştir. Davranış düzenleme becerisi, Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)/Baş-Ayak Parmakları-

Dizler-Omuzlar (BADO) ile ölçülmüştür. Çocukların cinsiyeti, oturdukları bölge ve diğer temel değişkenler kontrol edildikten sonra elde edilen veriler, bir akademik yıl boyunca çocukların davranış düzenlemede kaydettikleri ilerlemenin matematik başarısına da yansıdığına ilişkin bakış sağlamıştır.

Raver, Li-Grining, Bub, Jones, Zhai ve Pressler,(2011), çalışmalarında erken akademik beceriler ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Akademik beceriler kapsamında ele alınan konular, çocukların harfleri tanıma ve adlandırma düzeyleri, kelime bilgileri ve matematik becerileri olarak belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri de yürütücü işlevler ve çaba gerektiren kontrolün ölçülmesi ile sınırlandırılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin ölçülmesi için Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) yürütücü işlevleri ölçmek için Denge Tahtası, Kalem Tıkladma görevleri ve çaba gerektiren kontrolün ölçülmesi için de Oyuncak Paketleme, Oyuncak Bekleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Head Start ve okula hazır olmaya dönük olarak uygulanan programların çocukların yürütücü işlevleri ve önleyici kontrol becerileri üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğunu göstermiştir. Çocukların yürütücü işlevleri ve önleyici kontrol düzeyleri ile birlikte erken akademik becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği görevlerinde çocukların yönergeleri takip edebildikleri, sürece odaklanabildikleri ve davranışsal olarak da uygun davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir.

Tominey ve McClelland (2011), Çember Zamanı Oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada çember zamanı oyunlarının öz düzenleme becerileri düşük olan çocukların desteklenmesinde ve harf/sözcük tanımlamalarında önemli katkı sağladığı görülmüştür. Deney grubundaki çocuklarda kontrol grubundaki çocuklara nazaran harf/sözcük tanımlamada kayda değer ilerleme olduğu dikkati çekmiştir. Çalışma sonuçları, okul hazırlığını kolaylaştıracak bir araç olarak davranışsal öz düzenlemenin önemini vurgulamakta ve okul öncesi programları için önemli bilgilendirme potansiyeli taşımaktadır.

Bassett, Denham, Wyatt ve Warren-Khot (2012), yaptıkları çalışmada; çocukların yürütücü işlevlerini inceleyen OÖDÖ görevlerini kullanmışlardır. Araç, 313 okul öncesi öğrencisine ve bu ölçümden üç ay sonra aynı grup içinden 261 çocuğa tekrar uygulanmıştır. Öğretmenler, eğitim öğretimi süreci sonunda çocukların akademik başarısı ve okula hazırlığına ilişkin rapor tutmuşlardır. Çalışma sonucunda yaşla ve sosyo-ekonomik durumla birlikte öz düzenlemenin arttığı, kız çocuklarının akıl yürütmede daha başarılı oldukları ve

yürütme kontrolünün, her iki değerlendirme zamanında, yaş, cinsiyet ve risk durumu kontrollü edildiğinde okula hazır bulunuşluğu yordamaya yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser ve Graling (2012) okul öncesi çocukların duygu bilgisinin, öz düzenleme ve erken okul başarısını belirlemedeki rolünü araştırmışlardır. Çalışma bulguları, yaşça büyük olan, ekonomik risk altında olmayan ve öz düzenleme düzeyi yüksek olan çocukların duygu bilgisinde daha başarılı olduklarını ve duygu bilgisinin erken başarıyı yordamada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Russell, Londhe ve Britner (2013), çalışmalarında laboratuvar ortamında ebeveynlerin sergiledikleri davranışlar ile çocukların doyumunu ertelemeleri arasındaki ilişkiyi incelemişler. Çalışma grubuna iki ve üç yaşındaki 50 çocuğu ve bu 50 çocuğun bakımını üstlenen kişileri dahil etmişlerdir. Veri toplama aracı olarak çocukların doyumunu ertelemelerini belirlemek için hediye erteleme görevi ile ebeveynler için Child Temperament (EASI-III) Questionnaire (Çocuk Mizacı Ölçeği) kullanılmıştır. Hediye erteleme görevi için çocuklar "erteme, dokunma ve gitme ve ertelememe" olmak üzere üç farklı grup olarak sınıflandırılmıştır. Ebeveynler de "yönlendirici olmayan (ebeveynler herhangi bir etkileşim başlatmaz), aktif ebeveynler (ebeveynler üçten fazla etkileşim başlatmaz) ve çok aktif ebeveynler (ebeveyn çocuğuyla dört ya da daha fazla etkileşim başlatır)" şeklinde üç farklı grupta sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda, üç farklı çocuk grubunun duygusallık ve dürtüsellik açısından anlamlı farklılık gösterdiği, aynı zamanda ebeveynlerin etkileşim miktarının çocukların bekleme davranışı üzerinde etkili olduğu, yüksek seviyede etkileşim kuran ebeveynlerin çocuklarının bekleme davranışına yardımcı oldukları belirlenmiştir.

Turculet ve Tulbure (2014), çalışmalarında çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 20 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Veriler, ebeveynler için "The Emotional Intelligence Quota" ve çocuklar için ise "The Emotional Intelligence Quota" kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin duygusal zekâları ile çocukların duygusal zekâları arasında kuvvetli ilişki olduğu saptanmıştır.

Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea ve Larcan (2015), çocuklarda psikolojik ve davranışsal kontrol ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemek ve duygusal zekânın arabuluculuk rolünü test etme amacıyla çalışma yapmışlardır. Sonuçlar, duygusal zekânın yalnızca psikolojik kontrol ve içselleştirici sorunlar açısından değil aynı zamanda psikolojik kontrol ile dışsallaştırma açısından da arabulucu olabileceği, psikolojik ve davranışsal kontrol arkasında duygusal zekânın olabileceğine işaret etmiştir.

Jaramillo, Rendon, Munoz, Weis ve Trommsdorff (2017) çocukların öz düzenlemelerini kültürel bağlamda incelemişlerdir. Kültürel bir grupta yaygın olarak paylaşılan değerlerin, toplumsal modelleri, ebeveynlerin toplumsallaşma yollarını, hedeflerini ve uygulamalarını biçimlendirdiğine ve böylelikle de çocukların kendi kendini düzenleme, kendi kendini geliştirme biçimlerini ve öz denetimlerini etkilediğine dikkat çekmişlerdir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada çocukların öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından araştırmanın modeli korelasyonel desende yapılandırılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu) açısından incelendiğinden nedensel karşılaştırmalı modeli de içermektedir. Nedensel karşılaştırmalı model; var olan durumun ya da olayın nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarında eğitim görmekte olan çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarının 5-6 yaş grubunda eğitim görmekte olan 300 çocuk oluşturmuştur. Bunun için araştırmanın çalışma evrenini içeren Çankaya, Yenimahalle ve Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bağımsız anaokullarında eğitim görmekte olan çocuk sayısı araştırılmış ve evrenin 1366 çocuktan oluştuğu görülmüştür. Çalışma evrenini temsil edebilecek örneklem büyüklüğü aşağıdaki eşitlik ile hesaplanmıştır;

$$= \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlik 3.1. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlik 3.1’de yer alan $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta, p (belirli bir özelliğe sahip olma) ve q (belirli bir özelliğe sahip olmama) anlamlılık değeri 0,05 alındığında, $pq=0,25$ olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde $n_0=384,16$ olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Her üç ilçeden kolaylıkla bulunabilen örneklem yöntemi ile çalışma evrenini temsil edebilecek çalışma grubunu hesaplariken formülde n_0 yerine konulduğunda;

$$= \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{1366}} = 299.84 = 300$$

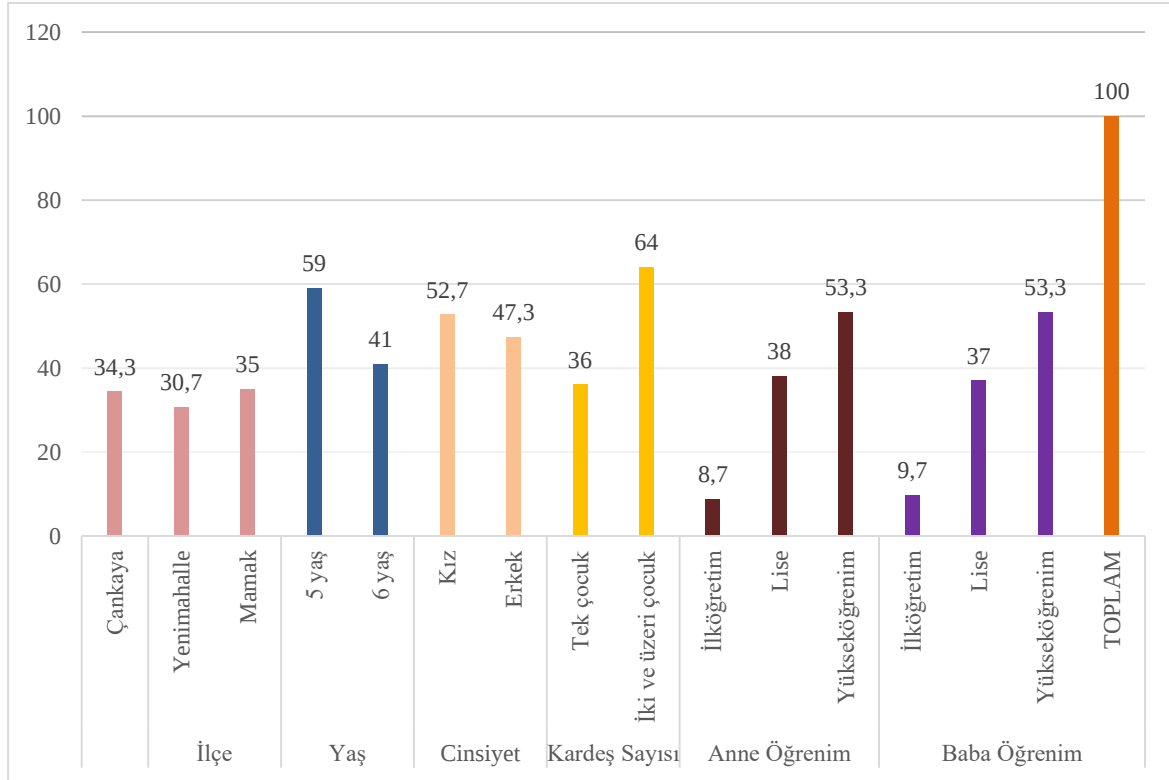
olarak hesaplanmıştır. Kolaylıkla bulunabilen örneklem, bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak gönüllü bireyler üzerinde yapılan örneklemidir (Erkuş, 2013).

Çalışmaya alınan okullar ve çocuklar tesadüfi örneklem yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 3
Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	n	%
İlçe	Çankaya	103
	Yenimahalle	92
	Mamak	105
Yaş	5 yaş	177
	6 yaş	123
Cinsiyet	Kız	158
	Erkek	142
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	108
	İki ve üzeri çocuk	192
Anne Öğrenim	İlköğretim	26
	Lise	114
	Yükseköğrenim	160
Baba Öğrenim	İlköğretim	29
	Lise	111
	Yükseköğrenim	160

Tablo 3’te araştırma kapsamındaki okul öncesi çocuklarının %35,0’ının Mamak, %34,3’ünün Çankaya ve %30,7’sinin Yenimahalle ilçesinde bulunan okullara devam etmekte olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni dikkate alındığında; çocuklardan %59,0’ının 5 yaşında, %41,0’ının ise 6 yaşında olduğu, cinsiyetlerine göre bakıldığında; %52,7’sinin kız, %47,3’ünün ise erkek olduğu, %36,0’sının tek çocuk olduğu, %64,0’ünün iki ve üzeri kardeş olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin öğrenim düzeylerine bakıldığında; annelerin %53,3’ünün yükseköğretim, %38,0’ının lise, ve %8,7’sinin ilköğretim mezunu olduğu görülmüştür. Babaların %53,3’ünün yükseköğretim, %37,0’ının lise ve %9,7’sinin ilköğretim mezunu olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 3.Örneklem grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale For Children) kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu

Çocuklar için Kişisel Bilgi formunda; çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-babasının öğrenim durumu, mesleği, vb. bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Smith-Donald ve diğerleri, (2007) tarafından geliştirilen, Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler-Yıldız (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan OÖDÖ, performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır ve “Görevler” ile “Uygulayıcı Değerlendirme” bölümlerinden oluşmaktadır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) “Görevler” Formu

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) *hazrı erteleme, yürütücü kontrol ve sosyal uyum* boyutları ile çocukların öz düzenleme performanslarını ortaya koyan 10 görevi içermektedir. Çocukların hazrı erteleme düzeylerinin belirlemek için “Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama, Oyuncak Bekleme ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” görevleri bulunmaktadır. “Denge Tahtası”, “Kule Yapma” ve “Kalem Tıklatma” görevleri, çocukların yürütücü kontrollerini ölçmek amacıyla uygulanmaktadır (Kochanska, Coy, Murray 2001; Smith-Donald ve diğerleri, 2007). “Kule Toplama”, “Oyuncak Ayırma” ve “Oyuncağı Geri Verme” görevleri ise, çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışması Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından 48-72 aylık çocuklar arasından seçilen 233 çocukla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçeğin çevirisi yapılmış, uzmanlarca kaynak dile tekrar çevrilmiş ve metinler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Ölçekteki görevler ise alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Uygulayıcı güvenilirliği için araştırmacı ve bir uzman tarafından eş zamanlı puanlama yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması sonucuna göre birbirleriyle bağlantılı olan iki görev birleştirilmiş ve görev sayısı dokuz olarak düzenlenmiştir. Çocuk her bir görevi yaparken uygulayıcı tarafından gözlenmekte ve değerlendirilmektedir.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Form, Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği ve Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı’ndan uyarlanarak geliştirilmiştir. Bu form çocuğun OÖDÖ görevlerini yaparken uygulayıcı tarafından duygu, dikkat düzeyi ve davranış açısından değerlendirilmesini sağlamaktadır. Uygulayıcı değerlendirme formunda bulunan 28 maddeden 15’i Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği’nin dikkat, dürtü kontrolü, aktivite düzeyi, sosyallik düzeyi, duygu ve enerji alt boyutlarından alınmış olup, buna ek olarak Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği’nden orijinal maddelere doğrudan işaret etmeyen 2 madde daha uyarlanmıştır. 9 madde ise, Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminin uyum-uyumsuzluk, negatif ve pozitif duygunun yoğunluğu ve sıklığı, fiziksel ve sözel şiddetin varlığı/yokluğu boyutlarında değerlendirmeye imkan sağlayan maddelerinden oluşmaktadır. Çocukların değerlendirme süresince kaygı düzeylerini değerlendirmek amacıyla 2 madde daha eklenmiştir.

Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranış göstergeleri bulunmaktadır ve genellikle 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı belirtmektedir. Ancak uygulayıcı güvenilirliği için ölçekte bulunan bazı maddelerde bu puanlama sistemi ters olarak çalışmaktadır.

Smith-Donald ve diğerleri (2007), ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını 41-70 aylık 64 çocukla yapmışlardır. Uygulayıcılar, testi sessiz ve uygun bir alanda çocuklara uygulamış ve uyguladıktan hemen sonra uygulayıcı değerlendirme formunu çocuğun görevlerde gösterdiği performansı göz önünde bulundurarak doldurmuşlardır.

Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) Türkçeye uyarlanan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Formu'nun iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu (dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu), formun toplamına ait güvenilirlik katsayısının (α) .83, Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda .88 ve Olumlu Duygu alt boyutunda .80'olduğu, test-tekrar test güvenilirliğinin .86 olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen ve Ulutaş (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Duyguları Tanıma, Anlama ve Yönetme bölümlerinden oluşmaktadır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Duyguları Tanıma Bölümünde “Yüzler” ve Hikayeler Testi bulunmaktadır. Yüzler Testinde amaç, çocuğun farklı yüz ifadelerinin resimlerine bakarak duyguları tanıma yeteneğini değerlendirmektir. Yüzler testinde iki tane örnek resim ve 19 tane test resmi vardır. “Hikayeler” testi ise çocuğun anlatılan hikayedeki ana karakterin duygularını duygusal semboller ile eşleştirebilme becerisini ölçmektedir. Bu testte iki örnek ve beş test hikayesi bulunmaktadır. Her bir hikayeyi çocuk dinledikten sonra mutlu, üzgün, korkmuş ve şaşırılmış duygu sembollerine bakarak, hikayedeki kahramanın nasıl hissettiğini göstermesi beklenmektedir. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin “Anlama” bölümünde, çocuğun kendisinin ve başkalarının hissettiği duyguları kavrama yeteneğini ölçmektedir. Bu bölüm, çocuğa okunan bir örnek hikaye ile üç test hikayesini ve bunlarla ilgili soruları içermektedir.

Her bölüm bitince çocuğa hikayedeki kişinin hissettiği ile ilgili soru sorulur ve cevapları “evet”, “bilmiyorum”, “hayır” şeklinde forma kaydedilir. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal

Zekâ Ölçeği'nin dördüncü ve son bölümündeki “Yönetme” testi, çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl kararlar vereceğini belirtmektedir. Bu alt testte, bir örnek durum ve üç test durumu bulunmaktadır. Her durumun sonunda, çocuğa bu durumda neler yapacağı hakkında soru sorulur. Çocuğun cevapları “evet”, “bilmiyorum”, “hayır” şeklinde forma kaydedilir.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği çocukların doğru cevaplarına göre değerlendirilmektedir. Doğru cevapların fazla olması duygusal zekânın yüksek olduğuna işaret etmektedir. Değerlendirme her bir altbölüm için yapılabildiği gibi toplam puan üzerinden de yapılabilmektedir. Çocuk tüm, maddelere doğru cevap verdiği zaman ölçekten alınabilecek en yüksek puan 41'dir (Ulutaş, 2005).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Ulutaş (2005) tarafından yapılmış, güvenirlik katsayısı “yüzler” testi için 0.68, “hikâyeler” testi için 0.54, “anlama” testi için 0.63 ve “yönetme” testi için 0.76 ve Duygusal Zekâ Ölçeği toplamı için 0.84 olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin sağlandıktan sonra 2016-2017 eğitim öğretim yılında çalışma grubu olarak belirlenen okullardan elde edilmiştir. Öncelikle okul yönetici ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak çalışmanın amacı açıklanmıştır. Öğretmenlerden ölçme için randevu alınmış, ölçmenin yapılacağı ortam belirlenmiştir. Çocuklar gönüllülük esasına göre çalışmaya alınmış, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ile “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” eğitim ortamından farklı bir ortamda bireysel olarak çocuklara uygulanmıştır. Testi yarım bırakan çocukların verileri çalışmaya dahil edilmemiştir. “Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu” öğretmen rehberliğinde ailelere gönderilerek doldurulması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Yapılan araştırma ile okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme düzeyleri, duygusal zekâ düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmaya gönüllü olarak katılan çocuklara Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, OÖDÖ Uygulayıcı Değerlendirme Formu ve Duygusal Zekâ Ölçeği uygulayıcı tarafından puanlanarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan 300 çocuktan elde edilen veriler SPSS-20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen

verilere ait dağılımlar normallik varsayımını sağladığından dolayı, bu ölçeklerle ilgili yapılmış olan analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Hesaplanan puanların dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Buna göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği, dağılımın normal olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, bağımsız değişkenin iki gruptan oluştuğu durumlarda “Bağımsız örneklem t-testi” kullanılmışken, bağımsız değişkenin iki gruptan fazla olduğu durumlarda “Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Bunlara ek olarak her üç ölçek ve alt faktörlerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı içinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.





BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelendiği araştırmada elde edilen verilere ilişkin yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Bulgular; çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular, duygusal zekâyâ ilişkin bulgular ve öz düzenleme ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular olmak üzere üç alt başlık altında verilmiştir.

4.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde (OÖDÖ) yer alan görevlere ait betimsel istatistikler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde (OÖDÖ) Yer Alan Görevlere Ait Betimsel İstatistikler

Görevler	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	S	Ç.K.
Denge Tahtası (A)	300	0,00	69,00	8,48	7,29	3,09
Kalem Tıklatma (B)	300	0,00	100,00	67,06	29,80	-0,72
Kule Yapma (C)	300	1,00	2,00	1,99	0,05	-17,32
Kule Toplama (D)	300	11,00	60,00	29,17	8,06	0,78
Oyuncak Ayırma (E)	300	11,00	121,00	87,20	30,64	-0,54
Oyuncak Paketleme (F)	300	3,00	61,00	58,42	11,39	-4,31
Oyuncağı Geri verme (G)	300	0,00	3,00	0,01	0,18	15,31
Şekerleme Saklama (H)	300	1,00	4,00	3,92	0,33	-6,07
Dil Üzerinde Şekerleme Tutma Görevi (I)	300	1,00	41,00	40,26	4,87	-6,79

Tablo 4'te denge tahtasında yürüme görevinde çocukların denge tahtasında kalabilmeleri saniye cinsinden hesaplanmıştır. Çocukların dengede kalabilme süresinin minimum 0, maksimum 69 saniye olduğu, ortalama $\bar{X}$ = 8,48 saniye dengede kalabildikleri belirlenmiştir. Çarpıklık katsayısının pozitif olarak elde edilmesi gruba ait ortanca değer ortalama

büyük olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre çarpıklık katsayısının $\bar{C}.K=3,09$ olması çocukların denge tahtası görevini düşük oranda yaptığına işaret etmektedir.

Kalem tıkatma görevinde çocukların yaptıkları doğruların yüzdesi hesaplanmıştır. Buna göre bu görevi hiç yerine getiremeyen çocuklar olduğu gibi, tüm görevleri yerine getiren çocuklar da bulunmaktadır. Kalem tıkatmayı doğru yapma ortalaması $\bar{X}=67,06$ olarak tespit edilmiştir. Çarpıklık katsayısı ise $\bar{C}.K=-0,72$ 'dir. Çocukların kalem tıkatma görevindeki doğru yüzdesinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

Kule yapma görevinde çocukların bu görevdeki ortalamaları $\bar{X}=1,99$, çarpıklık katsayısı ise $\bar{C}.K=-17,32$ dir. Elde edilen bu bulgular çocukların büyük çoğunluğunun kule görevini yaptığına işaret etmektedir.

Kule toplama görevine bakıldığında, çocukların görevi yapma sürelerinin 11-60 saniye arasında olduğu görülmektedir. Dağılıma ilişkin çarpıklık katsayısı $\bar{C}.K=0,78$ olarak belirlenmiştir. Çocukların Kule toplama görevini ortalama sürenin altında bitirdiği söylenebilir.

Çocukları Oyuncak ayırma görevini minimum 11, maksimum 121 saniyede yaptıkları, ortalama tamamlama süresinin $\bar{X}=87,20$ saniye olduğu ve dağılıma ilişkin çarpıklık katsayısının da $\bar{C}.K=-0,54$ olduğu belirlenmiştir. Çocukların çoğunluğunun gruba ait ortalamasının üzerinde bir sürede görevi tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Oyuncak paketlenme görevinde minimum puanın 3, maksimum puanın 61, ortalama puanın $\bar{X}=58,42$ ve çarpıklık katsayısının $\bar{C}.K=-4,31$ olduğu tespit edilmiştir. Çocukların çoğunluğunun ortalama puandan daha yüksek puan aldığı, diğer bir ifade ile oyuncak paketlenme görevinde grubun başarılı olduğu söylenebilir.

Oyuncağı geri verme görevinde minimum puanın 0, maksimum puanın 3, ortalama puanın $\bar{X}=0,01$ ve çarpıklık katsayısının $\bar{C}.K=15,31$ olduğu saptanmıştır. Çocukların büyük çoğunluğunun ortalamadan düşük puan aldığı ifade edilebilir.

Şekerleme saklama görevinde, minimum puanın 1, maksimum puanın 4, ortalama puanın $\bar{X}=3,92$ ve çarpıklık katsayısının $\bar{C}.K=-6,07$ olduğu belirlenmiştir. Çocukların büyük çoğunluğunun ortalama puanın üzerinde puan aldığına ve görevi yapmakta başarılı olduğu söylenebilir.

Dil üzerinde şekerleme tutma görevinde minimum puanın 1, maksimum puanın 41, ortalama puanın $\bar{X}=40,26$ ve çarpıklık katsayısının ise $\bar{C}.K=-6,79$ olduğu tespit edilmiştir. Çocukların çoğunluğunun ortalama puandan daha yüksek puan aldığı ifade edilebilir.

Lennon, Li-Grining, Raver ve Pess, (2011), çocukların öz düzenleme becerilerinin erken akademik becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. OÖDÖ görevlerinde çocukların yönergeleri takip edebildikleri, sürece odaklanabildikleri ve uygun davranışlar gösterebildikleri saptanmıştır. Çocuklarda öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak öz düzenleme görevlerinde yüksek düzeyde performans gösterdikleri dikkat çekmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Ertürk, 2013). Bu doğrultuda çalışma bulgusunun önceki araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Uygulayıcı Formundan aldıkları puan ortalamalarının yaşlarına betimsel istatistikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Uygulayıcı Formuna Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	N	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
Dikkat/Dürtü Kontrolü	300	10	15,00	30,00	28,10 (2,81)	2,11
Olumlu Duygu	299	6	9,00	18,00	13,99 (2,33)	1,44
Uygulayıcı Formu Toplamı	299	16	24,00	48,00	42,09 (2,63)	2,93

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Uygulayıcı Formunun Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan elde edilen bulgulara göre, en düşük puan 15, en yüksek puan 30 ve ortalama puanın da $\bar{X}=28,10$ olduğu belirlenmiştir. Değerlendirici formu olumlu duygu alt boyutunda en düşük puan 9, en yüksek puan 18 ve ortalama puan $\bar{X}=13,99$ olarak elde edilmiştir. Formun toplamından elde edilen en düşük puan 24, en yüksek puan 48 olduğu ve ortalama puanın $\bar{X}=42,09$ (2,63) olduğu belirlenmiştir.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012)'nin çalışmasında çocukların Uygulayıcı Formu toplam puan ortalamalarının 38.72, Aksoy ve diğerlerinin (2017) çalışmalarında puan ortalamalarının 38 olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılmış olan diğer çalışmalarda da çocukların yüksek puanlar aldıkları belirtilmiştir (Ertürk Kara ve Gönen 2015; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler-Yıldız 2012). Elde edilen bulgular çocukların Uygulayıcı Formu puan ortalamalarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Uygulayıcı Formundan elde ettikleri Puan Ortalamalarının yaşlarına göre T Testi Sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formundan Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Yaşlarına Göre T Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Dikkat/Dürtü Kontrolü	6 yaş	123	28,43	1,86	2,30	298	,02*
	5 yaş	177	27,87	2,25			
Olumlu Duygu	6 yaş	122	14,13	1,43	1,40	298	,16
	5 yaş	177	13,89	1,45			
Uygulayıcı Formu Toplamı	6 yaş	122	42,56	2,68	2,33	298	,02*
	5 yaş	177	41,76	3,06			

*p<,05

Tablo 6’dan elde edilen sonuçlara göre, 6 yaşındaki çocukların dikkat/dürtü puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 28,43), 5 yaşındaki çocukların ortalamalarından ($\bar{X}$ = 27,87) yüksek olduğu ve gruplar arası farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{298}=2,30$; $p=,02 <,05$). Olumlu duygu alt boyutunda 6 yaşındaki çocuklar ($\bar{X}$ =14,13) ile 5 yaşındaki çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =13,89) arasında anlamlı fark elde edilememiştir ($t_{298}=1,40$; $p=,16 >,05$).

Uygulayıcı formunun toplamına bakıldığında ise, 6 yaş çocuklarının puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =42,56), 5 yaş çocuklarının ortalamalarından ($\bar{X}$ =41,76) daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{298}=2,33$; $p=,02 <,05$).

Araştırma bulgusuyla benzer olarak, Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2016)’in çalışmasında dikkat/dürtü kontrolü alt boyut puanı ve öz düzenleme toplam puanı açısından anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Ertürk (2013) ise 48-72 aylık çocukların dikkat/dürtü puanları arasında yaşa göre anlamlı fark olmadığını, olumlu duygu puanlarının yaş arttıkça arttığını belirlemiştir.

Campbell, Eaton ve McKeen (2002), 4-6 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada, davranışsal kontrol düzeyinin yaşa göre arttığını ve bunun psiko-motor alandaki yaşla birlikte görülen gelişmenin bir sonucu olduğunu ifade etmişlerdir.

Sezgin ve Demiriz (2016)’in çalışmasında farklı bir öz düzenleme ölçeği olan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) kullanılmış ve 3-4 yaşındaki çocuklar ile çalışılmıştır. Çalışmada sosyal beceri, davranış düzenleme ve toplam puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı düzeyde fark gösterdiği, ortalamaların küçük çocuklarda daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yaşla birlikte gelişimin bütünsel olarak artışı, öz düzenleme ve alt boyutlarının artışı da etkilemektedir. Bunun yanı sıra, araştırmalarda öz düzenleme ve yaş arasındaki ilişkiye dair bulguların yurt dışında yapılan çalışmalarla örtüşüyor olmasının gelişimin erken çocukluk dönemindeki evrenselliğine dikkat çektiği söylenebilir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Uygulayıcı Değerlendirme formu, çocukların Öz düzenleme Ölçeği'nde yer alan görevler sırasında göstermiş oldukları dikkati ve duyguları ortaya koymakta, bir diğer anlamda öz düzenlemenin bir görev sırasında ne kadar kullanıldığı ile ilgili fikir vermektedir. Bulgulara göre OÖDÖ yer alan görevleri yaparken 6 yaş çocuklarının dikkatlerini daha çok kontrol edebildikleri söylenebilir.

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formundan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre t Testi Sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formuna ait Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Kız	158	28,11	1,80	,09	298	,93
	Erkek	142	28,09	2,42			
Olumlu Duygu	Kız	157	13,79	1,42	-2,45	297	,01*
	Erkek	142	14,20	1,45			
Uygulayıcı Formu Toplamı	Kız	157	41,90	2,73	-1,15	297	,25
	Erkek	142	42,29	3,14			

*p<,05

OÖDÖ Uygulayıcı Formu dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda kız ($\bar{X}$ = 28,11) ve erkeklerin ($\bar{X}$ =28,09) dikkat/dürtü puan ortalamaları arasında anlam fark elde edilmemiştir ($t_{298}=,09$; $p=,93 >,05$). Çocukların olumlu duygu alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları dikkate alındığında, erkeklerin olumlu duygu ortalamalarının ($\bar{X}$ =14,20) kızlara göre ($\bar{X}$ =13,79) daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{297}=-2,45$; $p=,01 <,05$).

Diğer yandan erkeklerin formun toplamına ait puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =42,29), kızlara göre ($\bar{X}$ = 41,90) daha yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{297}=-1,15$; $p=,25 >,05$).

Smith-Donald ve diğerleri (2007), OÖDÖ için yaptıkları geçerlik ve güvenirlik çalışmasında cinsiyetlere göre anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. Ayrıca Fransa, Almanya, İzlanda, Afrika ve Amerika'daki çocukları değerlendiren çok kültürlü çalışmalarda İzlanda hariç diğer ülkelerdeki çocuklarda öz düzenleme yönünden cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı

bulunmuştur (Gestsdottir, Suchodoletz, Wanless, Hubert, Guimard, Birgisdottir ve McClland, 2014; Smith Donald ve diğerleri, 2007).

Diğer yandan çocukların cinsiyetinin öz düzenleme becerileri ile ilgili aracı bir rol oynayabileceği yönündeki sonuçlar da öne sürülmüştür (McCoy ve Raver, 2011). Tucker (2010)'ın araştırmasında öz düzenlemenin davranış ve duygu düzenleme alt boyutlarında cinsiyete göre fark olmadığı, hazzı erteleme boyutunda fark olduğu ve kız çocuklarının erkeklere oranla daha yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir. Yapılan boylamsal çalışmalarda da kızların öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha gelişmiş olduğu saptanmıştır (Kockansha, Murray ve Coy, 2001). Raffaelli ve diğerleri (2005)'ne göre öz düzenleme becerilerinde cinsiyete göre fark olması beklenen bir durumdur fakat araştırmalardaki bu durumun, kültürel etkiden kaynaklanmış olabileceği de düşünülmelidir.

OÖDÖ Uygulayıcı Formunun kullanıldığı diğer çalışmalarda kız ve erkek çocuklarının puan ortalamalarında cinsiyete göre fark olduğu saptanmamıştır (Aksoy ve Yaralı, 2017; Ertürk, 2013; Ertürk Kara ve Gönen, 2015). Bu çalışma bulguları ise OÖDÖ'de yer alan görevleri yaparken erkeklerin daha fazla olumlu duygu içinde olduğuna işaret etmektedir.

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı formundan elde ettikleri puan ortalamalarının kardeşe sahip olma durumuna göre t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formuna ait Puan Ortalamalarının Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Tek çocuk	108	28,19	1,79	,55	298	,58
	İki ve üzeri çocuk	192	28,05	2,28			
Olumlu Duygu	Tek çocuk	108	13,92	1,39	-,57	297	,57
	İki ve üzeri çocuk	191	14,02	1,48			
Uygulayıcı Formu Toplamı	Tek çocuk	108	42,12	2,57	,13	297	,90
	İki ve üzeri çocuk	191	42,07	3,13			

*p<,05

Tablo 8'de çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formu dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde edilen puanlara göre tek çocuklar ($\bar{X}$ =28,19) ile kardeşi olan çocukların ortalama puanları ($\bar{X}$ =28,05) arasında anlamlı fark yoktur ($t_{298}=0,55$; $p=,58 >,05$).

Olumlu duygu alt boyutunda tek çocukların ortalama puanları ($\bar{X}$ =13,92) ile en az bir kardeşi olan çocukların ortalama puanları ($\bar{X}$ =14,02) arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($t_{298}=-,57$; $p=,57 >,05$).

Uygulayıcı Formu toplamına ait puan ortalamalarına bakıldığında tek çocukların ortalama puanları ($\bar{X}=42,12$) ile kardeşi olan çocukların ortalama puanları ($\bar{X}= 42,07$) arasında da anlamlı fark elde edilememiştir ($t_{297}=,13$; $p=,90 >,05$).

Tutkun ve diğerleri (2016) çalışmalarında, çocukların kardeş sayılarına göre dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyut puanları ve öz düzenleme toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu, ikiden fazla kardeşi olan çocukların tek çocuklara göre dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyut puanlarının ve öz düzenleme toplam puanlarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ertürk (2013) de çocukların olumlu duygu puan ortalamalarının kardeş sayısına göre fark gösterdiğine, kardeş sayısı arttıkça puan ortalamalarının düştüğüne dikkat çekmiştir.

Kardeşe sahip olma bir yandan yaşantı zenginliği sağlarken diğer yandan sürekli paylaşım gerekliliği dürtüsel ve duygusal kontrolü güçleştirebilmektedir. Yapılan araştırmalardan farklı olarak Uygulayıcı Formundan elde edilen bu çalışmanın bulguları çocukların öz düzenleme becerilerinde kardeşe sahip olmanın fark yaratmadığına işaret etmektedir.

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formundan elde ettikleri puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre One-Way ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formuna ait Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F_{2-297}	P
Dikkat/Dürtü Kontrolü	İlköğretim	26	27,84	2,46	,36	,69
	Lise	114	28,04	2,41		
	Yükseköğretim	160	28,18	1,81		
Olumlu Duygu	İlköğretim	26	14,03	1,34	,11	,88
	Lise	114	13,93	1,50		
	Yükseköğretim	159	14,01	1,42		
Uygulayıcı Formu Toplamı	İlköğretim	26	41,88	3,06	,25	,77
	Lise	114	41,98	3,32		
	Yükseköğretim	159	42,20	2,62		

* $p<,05$

Tablo 9’da OÖDÖ Uygulayıcı Formu dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu puan ortalamalarında ($F_{2-297}=,36$; $p=,69 >,05$), olumlu duygu alt boyutu puan ortalamalarında ($F_{2-297}=,11$; $p=,88 >,05$) ve Formun toplamından elde edilen puan ortalamalarında ($F_{2-297}=0,25$; $p=,77 >,05$) anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Ertürk (2013)'ün çalışmasında, öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının dikkat/dürtü puanlarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutkun ve diğerleri (2016) ise anne öğrenim durumuna göre çocukların dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyut puanları ve öz düzenleme toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Bu çalışma bulguları da OÖDÖ görevlerini yaparken çocukların anne öğrenim durumundan etkilenmediğine dikkati çekmektedir.

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Değerlendirme Formundan elde ettikleri puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre One-Way ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formuna ait Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F ₂₋₂₉₇	P
Dikkat/Dürtü Kontrolü	İlköğretim	29	28,20	2,07	,06	,94
	Lise	111	28,06	2,13		
	Yükseköğrenim	160	28,11	2,11		
Olumlu Duygu	İlköğretim	29	13,79	1,89	,30	,74
	Lise	111	14,00	1,34		
	Yükseköğrenim	159	14,01	1,43		
Uygulayıcı Formu Toplamı	İlköğretim	29	42,00	3,42	,03	,97
	Lise	111	42,06	2,95		
	Yükseköğrenim	159	42,12	2,85		

*p<,05

Tablo 10'da görüldüğü üzere, çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Değerlendirme Formu dikkat/dürtü kontrolü boyutundan ($F_{2-297}=,06$; $p=,94 >,05$), olumlu duygu boyutundan ($F_{2-297}=,30$; $p=,74 >,05$) ve formun toplamından ($F_{2-297}=,03$; $p=,97 >,05$) aldıkları puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tutkun ve diğerleri (2016)'nin çalışmasında çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre dikkat/dürtü kontrolü alt boyut puanı ve uygulayıcı formu toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı; olumlu duygu alt boyut puanı bakımından ise anlamlı fark olduğu ve baba öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarda olumlu duygunun arttığı belirlenmiştir. Ertürk (2013), çocukların dikkat/dürtü ve olumlu duygu puan ortalamaları arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark olduğunu, baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Bu çalışma bulguları ise OÖDÖ

görevlerini yaparken çocukların baba öğrenim durumundan etkilenmediğine işaret etmektedir.

Tablo 9 ve Tablo 10'daki bulgular çocukların öz düzenleme becerilerinin anne ve baba öğrenim düzeyine göre fark göstermediğini ortaya koymuştur. Önceki çalışmalara bakıldığında ebeveynlerin öğrenim düzeyinin çocukların öz düzenleme becerilerinde etkili olduğu görülmektedir. Anne-babanın öğrenim düzeyinin düşüklüğü aileden kaynaklanan risk faktörleri arasında yer almaktadır. Öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının davranış kontrolünün yüksek olduğu belirtilmektedir (Akawi, 2011; Arı ve Seçer 2004; Bodrova ve Leong, 2013; Bondurant, 2010; Arslan ve diğerleri 2011; Gündüz ve diğerleri, 2015; Sektnana ve diğerleri 2010; Tuğrul 1999; Wanless ve diğerleri, 2011). Farklı yaştaki çocuklarla yapılan diğer araştırmalar da, öz düzenlemenin ebeveyn puanlarıyla anlamlı derecede korelasyona sahip olduğunu göstermiştir (Ponitz ve diğerleri, 2009).

Öğrenim durumu ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarına yansıdığından çeşitli beceriler kazanmalarında etkili olabilmektedir (Spinrad, Eisenberg ve Gaertner, 2007). Ebeveyn öğrenim durumunun yüksek olmasının, ebeveynlerin çocuk gelişimi/egitimi konusunda bilgi edinmeye açık olması ve edindiği bilgileri uygulamaya koyma potansiyelini arttırmasına bağlı olarak çocuk yetiştirme tutumlarına katkı yapacağı düşünülmektedir. Böylece, öğrenim durumu yüksek ebeveynlerin diğer ebeveynlere oranla çocuklarının öz düzenleme becerilerini geliştirme fırsatlarını daha verimli değerlendirmeleri beklenebilir (Ertürk, 2013).

Çalışmada çocukların anne-baba öğrenim durumuna göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark olmaması, öğrenim durumunun anne-babaların tutumlarına yansımamış olmasından kaynaklanmış olabilir.

4.2. Çocukların Duygusal Zekâlarına İlişkin Bulgular

Araştırma grubunda yer alan okul öncesi çocuklarının Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	n	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S	Ç.K.
Duyguları Tanıma	300	7,00	23,00	16,43	2,95	-0,46
Duyguları Anlama	300	3,00	10,00	7,46	1,61	-0,34
Duyguları Yönetme	300	1,00	10,00	4,71	1,61	-0,23
Toplam DZ	300	12,00	39,00	28,62	4,40	-0,54

Tablo 11’deki bulgulara göre, duyguları tanıma alt boyutunda çocukların aldıkları en düşük puan 7 iken en yüksek puan 23, ortalama puan $\bar{X}$ = 16,43 ve çarpıklık katsayısı ise Ç.K=-0,46 olarak elde edilmiştir. Duyguları anlama alt boyutunda, en düşük puan 3 iken en yüksek puanın 10, ortalama puanın $\bar{X}$ = 7,46 ve çarpıklık katsayısının ise Ç.K=-0,34 olduğu tespit edilmiştir. Testin diğer bir faktörü olan duyguları yönetme alt boyutunda, en düşük puan 1 iken en yüksek puan 10, ortalama puan $\bar{X}$ = 4,71 ve çarpıklık katsayısı ise Ç.K=-0,23 tür. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği toplamından elde edilen en düşük puan 12 iken en yüksek 39, ortalama $\bar{X}$ =28,62 ve çarpıklık katsayısı ise Ç.K=-0,54’dur. Çarpıklık katsayısına göre değerlendirildiğinde çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme ve Toplam DZ puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının yaşlarına göre t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Duyguları Tanıma	6 yaş	123	16,73	2,85	1,48	298	,14
	5 yaş	177	16,22	3,01			
Duyguları Anlama	6 yaş	123	7,82	1,48	3,28	298	,00*
	5 yaş	177	7,21	1,66			
Duyguları Yönetme	6 yaş	123	4,65	1,71	-,52	298	,60
	5 yaş	177	4,75	1,54			
Toplam DZ	6 yaş	123	29,22	4,21	2,00	298	,14
	5 yaş	177	28,19	4,49			

*p<,05

Tablo 12’de, görüldüğü üzere 6 yaşındaki okul öncesi çocukların duyguları tanıma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 16,73), 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X}$ = 16,22) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(298)}=1,48$; $p=,14 >,05$).

Duyguları anlama alt boyutunda, 6 yaşındaki çocukların puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 7,82), 5 yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu ($\bar{X}$ = 7,21), gruplar arası farkın anlamlı olduğu

görülmüştür ($t_{298}=3,28$; $p=,00 <,05$). 6 yaşındaki çocukların duyguları anlama düzeylerinin 5 yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Duyguları yönetme alt boyutunda ise, 5 yaş çocuklarının puan ortalamaları ($\bar{X}=4,75$), 6 yaşındaki çocuklardan ($\bar{X}= 4,65$) daha yüksektir. Ancak elde edilen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{298}=-,52$; $p=,60 >,05$).

Duygusal Zekâ Ölçeğinin toplamından (Toplam DZ) elde edilen bulgular, 6 yaşındaki çocukların puan ortalamalarının ($\bar{X}=29,22$), 5 yaşındaki çocuklardan ($\bar{X}= 28,19$) daha yüksek olduğunu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($t_{298}=2,00$; $p=,14 >,05$).

Gosselin ve Simard (1999), beş-on yaşlarındaki çocukların korku ve şaşkınlık yüz ifadelerini ayırt etmeleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, büyük yaş grubundaki çocukların, küçük yaş grubundaki çocuklara oranla korku ve şaşkınlığı ayırt etmede daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Şahin ve Kale Karaaslan (2006), 5- 6 yaş çocuklarının, farklı duygu durumlarını anlama ve anlatmada, küçük çocuklardan daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Akaydın ve Akduman (2016), 71-80 ay arasındaki çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının, 60-70 ay arası çocuklardan yüksek olduğunu tespit etmiş, bu durum yaşı artmasına paralel çocukların beyin ve sinir sisteminin gelişiminin sonucu olarak duygusal zekânın da artışı şeklinde açıklanmıştır.

Gosselin ve Simard (1999) duyguları anlama yetisinin yaşı büyük olan çocuklarda daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi dönem boyunca çocukların duyguları tanıma becerisi geliştikçe duyguları anlama becerisi de gelişmeye başlar (Gallese, 2003'den Akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010). Çocukların yaşla artan deneyimlerine bağlı olarak duygusal anlama düzeylerinde artış olması beklenebilir. Duyguları anlama duyguları tanımayı da içerdiğinden çocukların duygusal zekâ genelinde artış olduğu kabul edilebilir

Çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının cinsiyete göre t-Testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Duyguları Tanıma	Kız	158	16,89	2,86	2,89	298	,00*
	Erkek	142	15,92	2,98			
Duyguları Anlama	Kız	158	7,55	1,56	,94	298	,35
	Erkek	142	7,37	1,68			
Duyguları Yönetme	Kız	158	4,75	1,61	,41	298	,68
	Erkek	142	4,67	1,62			
Toplam DZ	Kız	158	29,20	4,22	2,43	298	,02*
	Erkek	142	27,97	4,52			

*p<,05

Tablo 18’ de kızların duyguları tanıma puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 16,89) , erkeklerin duyguları tanıma puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =15,92) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur ($t_{298}=2,89$; $p=,00 <,05$). Duyguları anlama boyutunda kızların ortalama puanları ($\bar{X}$ = 7,55), erkeklerden ($\bar{X}$ =7,37) yüksek bulunsa da farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t_{298}=,94$; $p=,35 >,05$). Kızların duyguları yönetme puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 4,75) ile erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 4,67) arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($t_{298}=,41$; $p=,68 >,05$).

Duygusal Zekâ Toplam Puan ortalamalarına bakıldığında ise kızların duygusal zekâ testinin genelinden aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 29,20), erkeklerden ($\bar{X}$ = 27,97) daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{298}=2,43$; $p=,02 <,05$). Bu bulgulardan hareketle, kızların duyguları tanıma ortalamalarındaki farka bağlı olarak duygusal zekâ düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve sosyal becerilerinde cinsiyetin etkisi olduğu belirtilmektedir (Ural ve diğerleri, 2015; Salı, 2015). Çocuklarda duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde de bu etkinin çoğunlukla kızlar lehine olduğu dikkat çekmektedir. Karaarslan (2012), duyguları tanıma açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı fark ortaya çıkarmadığını saptarken, Ulutaş (2005), Akaydın ve Gültekin Akduman (2016) kız çocuklarının duygusal zekâlarının erkek çocuklarıkinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Şen ve Özbey (2017) de kız çocuklarının duyguları tanımada erkek çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu fakat diğer alt boyutlarda cinsiyet faktörünün anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığını tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda çalışma bulgusunun önceki araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Kızların duyguları tanımaya bağlı olarak duygusal zekâlarının yüksek olması, kız ve erkek yetiştirmeye yönelik

tutumların farklılığı, fizyolojik ve kültürel faktörlerden kaynaklanmış olabilir. Ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarla farklı tarzda iletişim kurmaları, kız çocuklarıyla konuşurken duyguları daha açık tanımlamaları ve onları başkalarının duygularına göre hareket etmeye yönlendirmeleri duygusal zekâlarını etkileyebilmektedir (Akaydın ve Gültekin Akduman, 2016). Diğer yandan duyguları anlama ve yönetme zamanla ve deneyimle gelişen becerilerdir. Önceki çalışmalarda erkeklerin duyguları yönetmede daha düşük ortalamaya sahip olduğu düşünüldüğünde (Ural ve diğerleri, 2015; Salı, 2015), araştırmada yönetme boyutunda cinsiyetler arası anlamlı farkın olmaması olumlu bulgu olarak yorumlanabilir.

Tablo 14'te çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının kardeşe sahip olma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Duyguları Tanıma	Tek çocuk	108	16,71	2,72	1,21	298	,23
	İki ve üzeri çocuk	192	16,28	3,07			
Duyguları Anlama	Tek çocuk	108	7,42	1,62	-,32	298	,74
	İki ve üzeri çocuk	192	7,48	1,62			
Duyguları Yönetme	Tek çocuk	108	4,57	1,57	-1,14	298	,25
	İki ve üzeri çocuk	192	4,79	1,63			
Toplam DZ	Tek çocuk	108	28,71	3,99	,27	298	,78
	İki ve üzeri çocuk	192	28,56	4,63			

*p<,05

Tablo 14'te çocukların duyguları tanıma ($t_{298}=1,21$; $p=,23 >,05$); duyguları anlama ($t_{298}=-,32$; $p=,74 >,05$), duyguları yönetme boyutu puan ortalamalarında ($t_{298}=-1,14$; $p=,25 >,05$) ve toplam DZ puan ortalamalarında ($t_{298}=,27$; $p=,78 >,05$) kardeş sayısına göre fark elde edilememiştir. Bulgular çocukların kardeşe sahip olma durumlarının duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

Yapılan bazı araştırmalar çocukların duyguları anlama ve yönetme becerilerinde kardeş sayısına göre fark olmadığını ortaya koymuştur. Boyatzis, Chazan ve Ting (1993), çocukların duyguları anlamasını değerlendiren hikayeler bölümünde kardeş sayısının ortalamalar üzerinde bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Arı ve Seçer (2004) ve Karaarslan (2012), kardeş sayısının çocukların duyguları tanıma puan ortalamaları açısından, anlamlı fark yaratmadığını belirlemiştir. Karayılmaz (2008), duyguları yönetme bölümünde çocukların kardeş sayısına göre anlamlı farkın olmadığını belirtmiştir. Kardeş

sayısı çocuklara yaşantı zenginliği sağlasa da duyguları kontrol etmek daha içsel bir süreç olduğu için çocukların duygusal zekâsında farklılığa neden olmamış olabilir.

Çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının anne öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Çocukların Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F_{2-297}	p
Duyguları Tanıma	İlköğretim	26	16,50	2,70	,23	,79
	Lise	114	16,08	2,82		
	Yükseköğretim	160	16,67	3,07		
Duyguları Anlama	İlköğretim	26	7,30	1,51	2,13	,12
	Lise	114	7,42	1,80		
	Yükseköğretim	160	7,51	1,50		
Duyguları Yönetme	İlköğretim	26	4,96	1,34	,17	,84
	Lise	114	4,91	1,74		
	Yükseköğretim	160	4,53	1,54		
Toplam DZ	İlköğretim	26	28,76	3,90	,17	,84
	Lise	114	28,42	4,81		
	Yükseköğretim	160	28,73	4,19		

*p<,05

Tablo 15’ te çocukların duyguları tanıma puan ortalamalarının ($F_{2-297}=,23$; $p=,79 >,05$), duyguları anlama puan ortalamalarının ($F_{2-297}=2,13$; $p=,12 >,05$), duyguları yönetme puan ortalamalarının ($F_{2-297}=,17$; $p=,84 >,05$) ve toplam DZ puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ($F_{2-297}=,17$; $p=,84 >,05$).

Karaarslan (2012), araştırmasında çocukların duyguları anlamalarında annesi üniversite mezunu olanların lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Arı ve Seçer (2004), annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların yüz ifadelerini tanımalarında anlamlı fark olduğunu belirtmişlerdir. Arslan ve diğerleri (2011), çalışmalarında annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların daha az korkulu davranışlar gösterdikleri ve duyguları ifade etme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenim durumu yüksek annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha bilinçli olup bilgi edinmeye daha açık olabilecekleri düşünülmektedir (Ertürk, 2013). Çalışmada annelerin öğrenim durumuna göre çocukların duygusal zekâlarında fark elde edilememesi, öğrenim düzeyinin anne tutumlarına yansımamış olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma kapsamındaki çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının baba öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin One-Way ANOVA sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F_{2-297}	p	Post Hoc (Bonferroni)
Duyguları Tanıma	İlköğretim	29	15,55	2,27	4,36	,01*	Yükseköğr.>İlköğr. Yükseköğr.>Lise
	Lise	111	16,01	3,08			
	Yükseköğrenim	160	16,88	2,91			
Duyguları Anlama	İlköğretim	29	7,37	1,74	1,43	,24	
	Lise	111	7,27	1,71			
	Yükseköğrenim	160	7,61	1,52			
Duyguları Yönetme	İlköğretim	29	5,48	1,21	3,67	,03*	İlköğr.>Lise İlköğr.>Yükseköğr.
	Lise	111	4,63	1,65			
	Yükseköğrenim	160	4,64	1,62			
Toplam DZ	İlköğretim	29	28,41	3,47	2,52	,08	
	Lise	111	27,92	4,74			
	Yükseköğrenim	160	29,13	4,26			

*p<,05

Tablo 16’da çocukların duyguları tanıma puan ortalamalarına bakıldığında, babaları yükseköğrenim mezunu olan çocukların puan ortalamalarının ($\bar{X}= 16,88$), babaları lise ($\bar{X}= 16,01$) ve ilköğretim mezunu olan çocuklardan ($\bar{X}= 15,55$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{2-297}=4,36$; $p=,01 <,05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre, babaları yükseköğrenim mezunu olan çocukların duyguları tanıma düzeyleri, babaları ilköğretim ve lise mezunu olan çocuklardan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Duyguları anlama alt boyutunda baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark elde edilememiştir ($F_{2-297}=1,43$; $p=,24 >,05$). Duyguları yönetme alt boyutunda ise, babaları ilköğretim mezunu olan çocukların duyguları yönetme puan ortalamaları ($\bar{X}=5,48$), babaları yükseköğrenim mezunu ($\bar{X}=4,64$) ve lise mezunu ($\bar{X}=4,63$) olan çocuklardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($F_{2-297}=3,67$; $p=,03 <,05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre, babaları ilköğretim mezunu olan çocukların duyguları yönetme becerileri, babaları lise ve yükseköğrenim mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Duygusal Zekâ Ölçeği toplamında ise çocukların puan ortalamalarında baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark saptanmamıştır ($F_{2-297}=2,52$; $p=,08 >,05$).

Çocuklarda duygusal gelişim ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmalara bakıldığında ebeveynlerin öğrenim durumunun etkili olduğu söylenebilir (Arı ve Seçer 2004; Arslan,

Durmuşoğlu Saltalı ve Yılmaz 2011, Garner ve Spears 2000; Karaarslan, 2012, Uçmaz 2004). Arslan ve diğerleri (2011)'nin çalışmasında, babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların duygusal becerilerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Karaarslan (2012), baba öğrenim düzeyi ile çocukların “Duyguları Tanıma Testi” puan ortalamaları arasında babası üniversite mezunu olanların lehine anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir. Arı ve Seçer (2004), babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların yüz ifadelerini tanıma becerisinde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada önceki araştırmalardan farklı olarak öğrenim düzeyi düştükçe çocukların duyguları yönetme becerilerinin yüksek olması, babaları ilköğretim mezunu olan çocukların sayısının az olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde çocukların duyguları tanımalarında baba öğrenim durumu belirleyici olmakla birlikte, genel duygusal zekâlarında baba öğrenim düzeyinin açık belirleyici olmadığı söylenebilir.

4.3. Öz Düzenleme Becerileri ile Duygusal Zekâ İlişkisine Yönelik Bulgular

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formu ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiye ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formu ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

		Duyguları Tanıma	Duyguları Anlama	Duyguları Yönetme	Toplam DZ
Dikkat/Dürtü Kontrolü	r	,17*	,24*	,21*	,28*
Olumlu Duygu	r	,09	,03	-,06	,05
Uygulayıcı Değerlendirme Formu Toplamı	r	,17*	,19*	,12*	,23*

*p<,05

Tablo 23’de, çocukların OÖDÖ Uygulayıcı formunun dikkat/dürtü kontrolü boyutu puan ortalamaları ile duyguları tanıma ($r=,17$; $p<,05$), duyguları anlama ($r=,24$; $p<,05$), duyguları yönetme ($r=,21$; $p<,05$) ve toplam duygusal zekâ ($r=,28$; $p<,05$), puan ortalamaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı formunun olumlu duygu boyutu puan ortalamaları ile duyguları tanıma ($r=,09$; $p>,05$), duyguları anlama ($r=,03$; $p>,05$), duyguları yönetme ($r=-,06$; $p>,05$) ve toplam duygusal zekâ ($r=,05$; $p>,05$), puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı formunun toplam puan ortalamaları ile duyguları tanıma ($r=,17$; $p<,05$), duyguları anlama ($r=,19$; $p<,05$), duyguları yönetme ($r=,12$; $p<,05$) ve toplam duygusal zekâ ($r=,23$; $p<,05$), puan ortalamaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Von Salisch, Haenel ve Denham (2015), davranış düzenleme becerilerinin çocukların duyguları açıklamasına katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Valiente, Lemery-Chalfant ve Swanson (2010) çaba gerektiren kontrolün başarı ile olumlu bir ilişkisi olduğunu belirtmiş, kızgınlık, üzüntü ve utangaçlık gibi olumsuz duyguları yüksek olan çocuklarda çaba gerektiren kontrol becerisinin benzer olduğunu saptamışlardır. Torres (2011), düşük tepki kontrolünün duyguları anlama becerisini engellediğini ortaya konmuştur.

Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser ve Graling (2012) okul öncesi çocukların duygu bilgisi ve öz düzenlemeleri arasında ilişki olduğuna dikkati çekmişlerdir. Ayrıca hem duygu bilgisi hem de öz düzenleme arasındaki ilişkinin duygu ve biliş arasındaki sinirsel etkileşimlerle oluştuğunu dolayısıyla, duygusal bilgi ile özdenetim arasında karşılıklı gelişimsel etki olabileceğini; birisindeki yetkinliğin diğerinde de gelişmeyi teşvik edebileceğini veya engelleyebileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulguların çocukların öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiye yönelik öngörü sağladığı söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı okul öncesi çocuklarının “öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları arasında ilişki var mıdır?” sorusunu temel almaktadır. Bu araştırma ile çocukların öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi, aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi ve okul öncesi dönemde öz düzenleme ve duygusal zekânın öneminin ortaya konulması sağlanmıştır. Araştırmanın temel amacına ek olarak çocukların öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâlarının; yaşa, cinsiyete, kardeş sayısına, anne öğrenim ve baba öğrenim durumuna göre de incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma alınan çocuklarının %35,0’inin Mamak, %34,3’ünün Çankaya ve %30,7’sinin Yenimahalle ilçesinde bulunan okullara devam etmekte olduğu belirlenmiştir. Çocuklardan %59,0’inin 5 yaşında, %41,0’inin ise 6 yaşında olduğu, %52,7’sinin kız, %47,3’ünün ise erkek olduğu, %36,0’sının tek çocuk olduğu, %64,0’ünün iki ve üzeri kardeş olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin öğrenim düzeylerine dağılımı incelendiğinde; annelerin %53,3’ünün yükseköğretim, %38,0’inin lise ve %8,7’sinin ilköğretim mezunu olduğu; babaların %53,3’ünün yükseköğretim, %37,0’inin lise ve %9,7’sinin ilköğretim mezunu olduğu saptanmıştır.

5.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı formunda 6 yaş çocuklarının dikkat/dürtü puan ortalamalarının ve formun toplamına ait puan ortalamalarının, 5 yaşındaki çocuklardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ($p<,05$), olumlu duygu alt boyutunda anlamlı fark elde edilmediği tespit edilmiştir ($p>,05$).

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formunda kız ve erkeklerin dikkat/dürtü puan ortalamaları arasında anlam fark olmadığı ($p>,05$), erkeklerin olumlu duygu düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<,05$).

Erkeklerin formun toplamına ait puan ortalamalarının kızlara göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>,05$).

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formu dikkat/dürtü kontrolü ile olumlu duygu alt boyutlarına ve formun toplamına ait puan ortalamalarında kardeş sayısına göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>,05$).

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formunda dikkat/dürtü kontrolü ile olumlu duygu alt boyutundan elde edilen puan ortalamaları ve formun toplamından elde edilen puan ortalamalarında anne öğrenim düzeyine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı Formu dikkat/dürtü kontrolü ile olumlu duygu boyutundan aldıkları puan ortalamaları ve formun toplamında elde ettikleri puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).

5.2. Çocuklarının Duygusal Zekâlarına İlişkin Sonuçlar

Sullivan Duygusal Zekâ Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında 6 yaş çocuklarının duyguları tanıma, duyguları yönetme ve Duygusal Zekâ Ölçeğinin toplamına ait puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı ($p>,05$), duyguları anlama boyutunda ise anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p<,05$).

Çocukların duygusal zekâ puan ortalamaları cinsiyetlerine göre incelendiğinde duyguları tanıma puan ortalamalarında ve duygusal zekâ toplam puan ortalamalarında kızların lehine anlamlı fark olduğu ($p<,05$), fakat duyguları anlama ve duyguları yönetme boyutu puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Çocukların duygusal zekâ puan ortalamaları kardeşe sahip olma durumuna göre incelendiğinde; duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme boyutlarında ve toplam DZ puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$).

Çocukların duygusal zekâ puan ortalamaları anne öğrenim durumuna göre incelendiğinde duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme puan ortalamaları ve toplam DZ puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Çocukların duygusal zekâ puan ortalamaları baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde duyguları tanıma ve duyguları yönetme puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu ($p<,05$), duyguları anlama alt boyutunda ve Duygusal Zekâ Ölçeği toplamında anlamlı fark elde edilmediği tespit edilmiştir ($p>,05$).

5.3. Öz Düzenleme Becerileri ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı formunun dikkat/dürtü kontrolü boyutu puan ortalamaları ile duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p<,05$).

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı formunun olumlu duygu boyutu puan ortalamaları ile duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Çocukların OÖDÖ Uygulayıcı formunun toplam puan ortalamaları ile duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p<,05$).

OÖDÖ Uygulayıcı formundan elde edilen bulguların çocuklarda öz düzenleme ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye yönelik öngörü sağladığı görülmüştür.

5.3.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Araştırma bulguları öz ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin olumlu olduğuna ve yaşla birlikte çocukların öz düzenleme becerilerinde ve duygusal zekâlarında artış olduğuna dikkat çekmiştir. 6 yaş çocuklarının ilkökula geçiş yapacağı düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim programlarında, öz düzenleme ve duygusal zekânın gelişimini destekleyecek ve çocuğun kendi öğrenme sürecini düzenleyebileceği ve geliştirdiği stratejilerini kullanabileceği etkinlik ve uygulamalara daha fazla yer verilebilir.
- Okul öncesi eğitim ortamlarının, çocuklarda öz düzenleme becerilerini ve duygusal zekâlarını destekleyecek uyarıcı materyallerle donatılması sağlanabilir. Örneğin duygusal ifadeler, kuklalar, geribildirim kartları, zaman akışı çizelgesi vb. kazanımların görsel olarak içselleştirmesini güçlendirebilecektir.
- Okul öncesi eğitim programında özellikle öz düzenleme becerilerine yönelik kazanımlar daha belirgin hale getirilerek öğretmenlerin dikkati çekilebilir.
- Çocukların öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları gözlem, anekdot, ölçme aracı vb. ile sistematik olarak takip edilebilir, bu değerlendirmeler ile çocukların ihtiyaçları belirlenebilir, öğrenim süreci bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde planlanabilir ve ailelerin de çocuklarının gelişimlerinin farkında olmaları sağlanabilir.

- Çocukların öz düzenleme becerilerine ve duygusal zekâlarına baba öğrenimin etkisi göz önünde bulundurulduğunda özellikle babaların eğitim sürecinde daha aktif olabileceği imkânlar yaratılabilir, sistematik olarak aile katılım etkinlikleri düzenlenebilir.

5.3.2. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveynlerin çocukların öz düzenleme becerisi ve duygusal zekâyâ etkisi düşünüldüğünde çocukların bu becerilerinin önemine ve destekleme yollarına yönelik seminerlere ve eğitimlere katılabilirler.
- Ebeveynler, çocukların okul dışındaki vakitlerinde çocuklarının gelişimlerine destek olacak aktiviteler yapmaya açık olarak okul öncesi eğitim kurumları ile işbirliği içinde çalışabilirler.
- Ebeveynler çocuklarının öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâlarını geliştirmek için çeşitli imkânlar yaratabilir, duygu ve davranışlarını ifade etme, yönetme ve geri bildirimler verme vb. gibi açılardan onlar için etkili model olmaya çalışabilirler.

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma öz düzenleme ve duygusal zekâ ilişkisinin açıklanmasına öngörü sağlamıştır. Fakat bu ilişkinin daha detaylı, nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle irdelenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Aynı amaçla, farklı kesimlerde, yaş gruplarında, farklı ve çoklu araştırma yöntemleri ile çalışılarak alana daha açıklayıcı katkı sağlanabilir.
- Sosyo-ekonomik düzey, doğum sırası, akademik başarı, kültür, model alma, vb. gibi değişkenlere göre çocukların öz düzenleme becerilerinde ve duygusal zekâlarında anlamlı fark olup olmadığı araştırılabilir.
- Öz düzenleme becerileri ve duygusal zekânın farklı gelişim alanlarıyla ilişkisini (motor beceriler, dil vb.) belirleyici çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların öz düzenleme ve duygusal zekâyı birlikte destekleyen eğitim programı hazırlanıp uygulanabilir, programın etkisi ve kalıcılığı ortaya konulabilir.
- Öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları belirlenen çocuklar gelişimin ilerleyen sürecinde de takip edilerek boylamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H., & Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve özdüzenleme: değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed), *Özdüzenleme - Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (s. 129-153). Ankara: Nobel.
- Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review*, 18, 267–286.
- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between selfregulation skills and academic readiness in head start children*. Doctoral Dissertation, State University of New York), ProQuest Information and Learning Company. (UMI: 3489661).
- Akaydın, D.& Gültekin-Akduman, G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353-1360.
- Akdoğan, D., Velipaşaoğlu, S. & Musal, B. (2016). *Özdüzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Akkoç, Z. (2007). *Duygusal zekâ*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aksoy, A. B. & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *An Analysis of Children's Self Regulations and Play Skills According to Gender*, 2146-071(10), 442.
- Arı, R. & Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67- 85.
- Arsal, Z. (2009). Öz Düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 24(152), 3-14.

- Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltalı, N. & Yılmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 39(9), 1281-1287.
- Bar-On, R. (1997). The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual. *Toronto, Canada: Multi-Health Systems*.
- Bassett, H. H., Denham, S., Wyatt, T. M. & Warren-Khot, H. K. (2012). Refining the Preschool Self-regulation Assessment for use in preschool classrooms. *Infant and Child Development*, 21(6), 596-616.
- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In K. Vohs, & R. Baumeister (Eds.). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 64–82). New York: The Guilford.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bazarbashi, F. (2014). *2-6 yaşlarda çocukları olan annelerin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı demografik özellikleri ile çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- 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, 821–843.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2013). *Zihnî araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A., Kalkan., Çev.). Ankara: Anı.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. Doctoral Dissertation, The University of Texas, Proquest Information and Learning Company.

- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills, *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills, *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Boyatzis, C. J Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375-382.
- Brody, L.R. & Hall, J.A. (1993). *Gender and emotion*. Handbook of emotions, M Levis, J Havilland (Ed.), New York: Guilford.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guildford.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Campbell, D. W., Eaton, W. O. & McKeen, N. A. (2002). Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development, Sage Journals*, 26(4), 289-296.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Carney, M. P. (1999). *The human side of organizational change: evolution, adaptation and emotional intelligence*. Doctoral Dissertation, ABD: Widener University Faculty of Human Service Professions.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D. & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational leadership*, 58(3), 14-18.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem.

- Crowe-Frale, B.G., (1999). *Emotional intelligence and student retention*. Doctoral Dissersation, Azusa Pacific University Faculty of the Graduate Department of Psychology, ABD.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekânın Dönüştürücü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çevik, Y. D., Haşlaman, T., Mumcu, F. K. & Gökçearslan, Ş. (2015). Özdüzenlemenin dikkat kontrolü boyutu: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 2(2), 229-238.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667–679. <http://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Deniz, M. E., Özer, E. & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.
- Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 243–252. <http://doi.org/10.1177/0165025408098024>
- Doğan, M. F., & Taşkın, Ç. Ş. (2017). Öğrencilerin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Gelişiminde Anne-Babaların Rolü. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(12).
- Doğruyol, B., Türküler Aka, B., & Enisoğlu Tilbe, E. (2017). Okul Tipinin Okul Öncesi Dönem Davranış Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13).
- Durmuşoğlu Saltalı, N. D. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*.Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Deniz, M. E. (2010). Duygu Eğitim Programının Okulöncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2105-2140.

- Easton, Crstal J. (2004). The Relationship between Emtional İntelligence and Counselling Self-Efficacy.USA. (Dissertation Degree of Doctor of Education).
- Eisenberg, N.& Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., Sallquist, J., & Edwards, A. (2010). Relations of Self-Regulatory/Control Capacities to Maladjustment, Social Competence, and Emotionality. *Handbook of personality and self-regulation*, 19(46).
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136.
- Eisenberg, N., Smith, C. L. & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 263-283). New York: Guilford.
- Eker, C.& Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz düzenleme stratejileri öğretimine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 80-93.
- Ekinci-Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci (Scientific research process for the behavior sciences)*. Ankara, Seçkin.
- Ertan, N. (2013, Aralık). *Okul öncesi çağıdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme" stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.

- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- Friedenberg, J. ve Silverman, G. (2012). *Cognitive science: an introduction to the study of mind*. California: SAGE Publications.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). The development of emotion regulation and dysregulation. Cambridge University Press.
- Garner, P. W. & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.
- Gedizler, G. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde 'duygusal zekâ' ölçüm ve modelleri. *Journal Of Yaşar University*, 5(18), 2970-2984.
- Gestsdottir, S., Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F. & McCelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.
- Goleman, D. (2014). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2016a). *İş başında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2016b). *Odak*. İstanbul: Varlık.
- Gomez, C. R. & Baird, S. (2005). Identifying early indicators for autism in self-regulation difficulties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 106-116.
- Gosselin, P. & Simard, J. (1999). Children's knowledge of facial expression of emotions: Distinguishing fear and surprise. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 181-193.

- Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F. & Larcán, R. (2015). Trait emotional intelligence as mediator between psychological control and behaviour problems. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2290-2300.
- Güler-Yıldız, T., Ertürk Kara, H. G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Gündüz, G., Yağmurlu, B. & Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development*, 26(5-6), 729-748.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25-39.
- Haşlamam, T. & Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (32), 110-122.
- Herman, C. & Polivy, J. (2011). The self-regulation of eating: Theoretical and practical problems. In K. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation, Second Edition: Research, Theory and Application*. (pp. 492-508). New York: The Guilford.
- İşmen, E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi* (13), 111-124.
- Jaramillo, J.M., Rendón, M.I., Muñoz, L., Weis, M. and Trommsdorff, G. (2017). Children's self-regulation in cultural contexts: the role of parental socialization theories, goals, and practices. *Frontiers in Psychology*. 8:923. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00923
- Kağıtçıbaşı, Ç., Üskül, A., & Uzun, E. (2007). *Kültürel psikoloji: kültür bağlamında insan ve aile*. Evrim Yayınevi.
- Kale Karaaslan, Ü. (2011). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kandır, A. & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.

- Karakelle, S. & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Keenan, T. & Evans, S. (2009). *An introduction to child development*. London: Sage Publications.
- Kıyaker, S. (2017). *62-72 Ay Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*, 72(4), 1091-1111.
- Koole, S., van Dillen, L. & Sheppers, G. (2011). The self-regulation of emotion. In K. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation, Second Edition: Research, Theory and Application* (pp. 22-40). New York: The Guilford.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: action versus state orientation, self-discrimination and some applications. *Applied Psychology*, 41(2), 97-129.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lennon, J., Li-Grining, C. P., Raver, C. C. & Pess, R. A. (2011). *Academic impacts of the chicago school readiness project: Testing for evidence in elementary school*. Poster accepted for presentation at the Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, D.C.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic.
- Mayer, J. D. and Casey D. C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- McCoy, D. C. & Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20(4), 741-761.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mischel, W. (2016). *Marsmalow Testi: Otokontrolde Ustalaşmak*. İstanbul: Pegasus
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science, New Series*, 244(4907), 933-938.
- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. J. J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation* (s.87109). New York: Guilford.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Op't Eynde, P. E. T. E. R., De Corte, E. & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: A key component of self-regulated learning. *Emotion in education*, 185-204.
- Oruç, C., Tecim, E. & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(48), 281-297.
- Perels, F., Wende, M., Schmitz, B. & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311–327.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-501). San Diego: CA: Academic.

- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605–619.
- Posner, M. & Rothbart, M. (2009). Toward a physical basis of attention and self regulation. *Physics of Life Reviews*, 6(2), 103-120.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Raffaelli, M., Crockett, L. S. & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-rugulation from childhood to adolescence. *The journal of gentic psychology*, 166(1), 54-75.
- Raver, C. C., Li-Grining, C., Bub , K., Jones, S. M., Zhai, F. & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.
- Russell, B. S., Londhe, R., & Britner, P. A. (2013). Parental contributions to the delay of gratification in preschool-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 22, s. 471–478
- Sakız, G. & Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: kuramsal bakış. G.. Sakız (ed), *özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (s. 1-26). Ankara: Nobel.
- Salı, G. (2015). Çocukların sosyal duygusal olgunlukları ile yaratıcılıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- San-Bayhan, P. & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Sarı, A. & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Service, University of North Carolina at Greensboro.

- Schwartz, K. (2016). Research-based strategies to help children develop self-control [Web blog yazısı]. <https://ww2.kqed.org/mindshift/2016/01/11/research-based-strategies-to-help-children-develop-self-control/> sayfasından erişilmiştir.
- Sektnana, M., McClellanda, M., Acocka, A. & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464–479.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı baş-ayak parmakları-dizler-omuzlar (BADO) görevleri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *ACED International Journal of Family, Child and Education*, 7, 52-71.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2017). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 1(14).
- Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.) İstanbul: Varlık.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy.
- Smith-Donald, R., Raver, C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (Çev.M Şahin). Ankara: Nobel.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Gaertner, B. M. (2007). Measures of effortful regulation for young children. *Infant Ment Health Journal*, 28 (6), 606-626.
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G., Dehart, G. B. & Marshall, M. E. (1996). *Child development: Its nature and course*. London: Greener.
- Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children* (Doctoral dissertation, University of Virginia).

- Şahin, S. & Kale Karaaslan, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 74-80.
- Şen, B. & Özbey, Ş.(2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri*, 12(1), 40-57.
- Tominey, S. L.& McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle timegames to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development*, 22(3), 489-519.
- Torres, M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children*. Unpublished Doctorate Thesis, Pennsylvania State University, USA.
- Tucker, E. S. (2010). *Self-regulation in young children in foster care: An examination of the influence of maltreatment type, foster parent discipline practices, and type of foster boarding home*. (Doctoral Dissertation Thesis, New York University), ProQuest Information and Learning Company. (UMI No: 3426972).
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Turculet, A. & Tulbure, C. (2014). The relation between the emotional intelligence of parents and children. *Procedia-Social and Behavirioral Sciences*, 142, 592-596.
- Tutkun, C. & Şahin, F. T. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 1. Uluslararası Kadın ve Çocuk Sağlığı Kongresi, 194-207.
- Tutkun, C., Şahin, F. T. & Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde, 459-474, Ankara: PEGEM Akademi
- Uçmaz, H. İ. (2004). *Annelerin empati beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutas, I. (2017). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in Turkish. *Current Psychology*, (1)-7.

- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589-598.
- Üredi, I.& Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU* 7, 2(4), 133-144.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K.& Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550.
- Vardar, A. K.& Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Von Salisch, M., Haenel, M.& Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from Northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5-6), 792-806.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, 22(3), 461-488.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(4), 327-353.
- Woodward, L. J., Lu, Z., Morris, A. R.& Healey, D. M. (2017). Preschool self regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. *The Clinical Neuropsychologist*, 31(2), 404-422.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Remzi.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldızlı, H.& Saban, A. (2015). Özdüzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 3-5.

- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learnings and academic achivement: An overview and analysis. B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk içinde, *Self-regulated learning and academic achivement: theoretical perspectives*. 1(38), London: Mahwah.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background methodolojical developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.



EKLER



EK-1. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2376474
Konu : Araştırma İzni

23.02.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 07 /02 /2017 tarihli ve 5097 sayılı yazınız.

Üniversiteniz yüksek lisans öğrencisi Feyza AYDIN'ın "**Okul Öncesi Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin ve Duyusal Zekalarının İncelenmesi**" konulu proje kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (48 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

Ash ile Aynıdır.

23.02.2017

Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ef9b-b7ae-38ed-890e-6a56 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...