



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**ÖZ DÜZENLEME PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ÖZ
DÜZENLEME VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Merve Nur AKOĞLU

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI**

**ANKARA
2024**

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZ DÜZENLEME PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ÖZ
DÜZENLEME VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Merve Nur AKOĞLU

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

ANKARA
2024

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümle ve yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Merve Nur AKOĞLU

Tarih:

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Merve Nur AKOĞLU tarafından hazırlanan

“Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin
İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile kabul/ret edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi:

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Jüri Başkanı

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Raportör

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Üye

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Üye

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, öz düzenleme becerileri içerisinde yer alan duygu düzenleme becerisini temel alan Öz Düzenleme Programının okul öncesi dönem çocuklarının (60-72 ay) öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 19 deney, 19 kontrol grubu olmak üzere toplam 38 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında deneysel yöntem, nitel verilerin toplanmasında ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde çocukların demografik bilgilerine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, çocukların öz düzenleme becerilerini ön test- son test-kalıcılık testi aşamalarında değerlendirmek amacıyla “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu)”, çocukların duygu düzenleme becerilerini ön test- son test- kalıcılık testi aşamalarında değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel sürecinde, Kuypers tarafından (2011) zihinsel ve nörobiyolojik bozukluğu olan çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak üzere geliştirilmiş olan Düzenleme Bölgeleri Programının (The Zones of Regulation Program) felsefesi ve bilimsel sonuçları temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Öz Düzenleme Programı” uygulanmıştır. Program 10 hafta boyunca haftada 1 gün 30-45 dk sürecek şekilde uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, uygun analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda uygulama yapılan grubun duygu düzenleme becerileri ve öz düzenleme engelleyici kontrol becerisinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel Düzenleme, Davranış Düzenleme, Duygu Düzenleme, Öz Düzenleme

SUMMARY

Examining the Impact of the Self-Regulation Program on Children's Self-Regulation and Emotion Regulation Skills

The purpose of this research is to determine the effect of the Self-Regulation Program based on emotion regulation skills, which are part of self-regulation skills, on the self-regulation and emotion regulation skills of preschool children (60-72 months). The study group of the research consisted of a total of 38 children and their parents, including 19 experimental and 19 control groups. A mixed research method, utilizing both quantitative and qualitative research methods together, was employed in the research. Experimental method was used for collecting quantitative data, while interview method was used for collecting qualitative data. In the quantitative part of the research, "General Information Form" prepared by the researcher for collecting demographic information of the children, "Self-Regulation Scale for 4-6 Year-Old Children (Teacher Form)" for evaluating children's self-regulation skills in pre-test and post-test stages, and "Preschool Emotion Regulation Scale" for evaluating children's emotion regulation skills in pre-test, post-test, and follow-up stages were used. In the experimental process of the research, the "Self-Regulation Program" developed by the researcher based on the philosophy and scientific results of the "Zones of Regulation Program" developed by Kuypers (2011) to help improve self-regulation skills of children with mental and neurobiological disorders was implemented. The program was applied for 10 weeks, once a week, for 30-45 minutes each session. In the qualitative part of the research, a semi-structured parent interview form prepared by the researcher was used. The data were analyzed using appropriate analysis methods. As a result of the research, it was observed that there was a significant difference in the emotion regulation skills and inhibitory control skills of self-regulation in the group where the program was applied.

Keywords: Behavior Regulation, Cognitive Regulation, Emotion Regulation, Self-Regulation

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
Özet	iv
Summary	v
İçindekiler	vi
Önsöz	viii
Simgeler ve Kısaltmalar	ix
Şekiller	x
Çizelgeler	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Öz Düzenleme Becerileri	5
1.1.1. Öz Düzenleme Becerisinin Kapsamı ve Gelişimsel İşlevi	5
1.1.2. Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi	6
1.1.3. Öz Düzenleme ile İlişkili Kuramlar	9
1.1.3.1. Psikanalitik Kuram	10
1.1.3.2. Davranışçı Yaklaşım Kuramı	11
1.1.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramı	11
1.1.3.4. Sosyal Öğrenme Kuramı	11
1.1.3.5. Bilgi İşleme Kuramı	12
1.1.3.6. Sosyokültürel Kuram	12
1.1.4. Öz Düzenleme Becerisinin Alt Boyutları	13
1.1.4.1. Bilişsel Düzenleme	15
1.1.4.2. Davranış Düzenleme	17
1.1.4.3. Duygu Düzenleme	17
1.2. Duygu Düzenleme Becerileri	18
1.2.1. Duygu Düzenleme Becerisinin Kapsamı ve Gelişimsel İşlevi	19
1.2.2. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi	20
1.3. İlgili Çalışmalar	23
1.3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	23
1.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	27
2. GEREÇ VE YÖNTEM	31
2.1. Araştırmanın Amacı	31
2.2. Araştırmanın Deseni	31
2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	33
2.4. Veri Toplama Araçları	35
2.4.1. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	35
2.4.2. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu)	36
2.4.3. Öz Düzenleme Programı	36
2.4.4. Yarı Yapılandırılmış Öz Düzenleme Programı Etkililiğini Değerlendirmeye Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu	38
2.5. Veri Toplama Süreci	39
2.6. Verilerin Analizi	41
3. BULGULAR	44
3.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	44

3.1.1. Katılımcıların Öz Düzenleme Düzeylerine İlişkin Ön-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	44
3.1.2. Duygu Düzenleme Düzeylerine İlişkin Ön-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	46
3.1.3. Öz Düzenleme Düzeylerine İlişkin Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	47
3.1.4. Duygu Düzenleme Düzeylerine İlişkin Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	52
3.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Ön-test ve Son-test Ölçümlerinin Karşılaştırılması	54
3.1.6. Deney Grubunun Son-test ve Kalıcılık Testi Ölçümlerinin Karşılaştırılması	60
3.2. Araştırmanın Nitel Bulguları	63
3.2.1. “Çocuk Açısından”	63
3.2.2. “Ebeveyn Açısından Yararları”	65
4. TARTIŞMA	66
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	75
KAYNAKLAR	78
EKLER	94
Ek-1. Etik Kurul Kararı	94
Ek-2. Veli Onam Formu	95
Ek-3. Öz Düzenleme Alan Programı Eğitim Sertifikası	96
Ek-4. Genel Bilgi Formu	97
Ek-5. Ölçek İzinleri	99
Ek-6. Kurum İzinleri	100

ÖNSÖZ

Bu araştırmada öz düzenleme programının çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans programına başladığım günden itibaren değerli fikirleri ile beni yönlendiren, her konuda beni cesaretlendiren, bilgisini, ilgisini, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Müdriye Yıldız BIÇAKÇI'ya,

Akademik ve iş hayatında rol modelim olan, tez çalışmam süresince benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve yollarımı hep açan sayın Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN'e,

Lisans hayatıma başladığım günden bugüne akademik yolculuğa başlama konusunda bana rol model olan, yoluma ışık tutan, her düştüğümde beni olduğum yerden kaldıran, değerli bilgilerini benimle hep aynı heyecanla paylaşan sayın Prof. Dr. Gözde AKOĞLU'na,

Araştırma sürecim boyunca desteğini hep yanımda hissettiğim canım arkadaşım Sayın Öğr. Gör. Selin DÖĞER'e,

Araştırma sürecim boyunca her zaman desteklerini yanımda hissettiğim ve bir arada çalışmaktan içtenlikle mutluluk duyduğum sevgili ekip arkadaşlarıma,

Hayatımın her aşamasında kararlarımı saygı duyan, fikirlerime değer veren, desteklerini benden hiç esirgemeyen canım ailem; biricik kardeşim Melike Feyza AKOĞLU'na, annem Ayşe AKOĞLU'na ve babam Murat AKOĞLU'na,

Araştırmama katılmayı kabul eden tüm ebeveynlere, çocuklara; tüm samimiyetleriyle yardımcı olmaya çalışan değerli öğretmenlere,

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇYÖDÖ-Öğretmen	4-6 yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu
HDM	Hiyerarşik Doğrusal Modelleme
HTSK	Head- Toes- Knees- Shoulders Task
OÖDDÖ	Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği
SEGE	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması



ŞEKİLLER

Şekil 1.1 Öz düzenleme becerilerinin gelişimsel evreleri	7
Şekil 1.2. Öz düzenleme ile ilişkili kuramlar	10
Şekil 1.3. Öz düzenlemenin alt boyutları	15
Şekil 2.1. Çalışma grubu belirleme aşamaları	34
Şekil 2.2. Öz düzenleme programı oluşturma aşamaları	36
Şekil 2.3. Yarı yapılandırılmış öz düzenleme programı etkililiğini değerlendirmeye yönelik ebeveyn görüşme formu soruları	39
Şekil 2.4. Veri toplama süreci	40
Şekil 2.5. Araştırma süreci akış şeması	41
Şekil 2.6. Verilerin analiz süreci	43
Şekil 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların engelleyici kontrol ön test ve son test puan ortalamaları	49
Şekil 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların dikkat ön test ve son test puan ortalamaları	50
Şekil 3.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların çalışma belleği ön test ve son test puan ortalamaları	51
Şekil 3.4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme ön test ve son test puan ortalamaları	52
Şekil 3.5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme ön test ve son test puan ortalamaları	54
Şekil 3.6. Ebeveyn görüşleri	63

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Deneysel desenin sembolik gösterimi	32
Çizelge 2.2. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri	34
Çizelge 2.3. Normallik analiz tablosu	42
Çizelge 3.1. ÇYÖDÖ-öğretmen ön test sonuçlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin betimleyici istatistikler	44
Çizelge 3.2. ÇYÖDÖ-öğretmen ön test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları	45
Çizelge 3.3. OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ-öğretmen ön test sonuçlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin betimleyici istatistikler	46
Çizelge 3.4. OÖDDÖ ön test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları	46
Çizelge 3.5. ÇYÖDÖ-öğretmen son test sonuçlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin betimleyici istatistikler	47
Çizelge 3.6. ÇYÖDÖ-öğretmen son test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları	48
Çizelge 3.7. Çalışma belleği son-testlerin karşılaştırılmasına yönelik Quade testi sonuçları	51
Çizelge 3.8. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme ön test ve son test puan ortalamaları	53
Çizelge 3.9. OÖDDÖ son test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları	53
Çizelge 3.10. Deney grubunun OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ-öğretmen ön test ve son test sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler	55
Çizelge 3.11. Deney grubunun ön test ve son test puanlarını karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	56
Çizelge 3.12. Kontrol grubunun OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ-öğretmen ön test ve son test sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler	58
Çizelge 3.13. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarını karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	59
Çizelge 3.14. Deney grubunun OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ-öğretmen son test ve kalıcılık testi sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler	60
Çizelge 3.15. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanlarını karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	61

1. GİRİŞ

Organizmanın dölleme döneminden itibaren başlayıp yaşam süresince devam eden; bilişsel, dil, bedensel, sosyal- duygusal yönden uyumlu, düzenli ve sürekli ilerleme kaydeden değişimi gelişim olarak tanımlanmaktadır. Gelişim büyüme, olgunlaşma ve büyümenin etkileşimiyle gerçekleşir (Çocuk Gelişimi Terimler Sözlüğü, 2023). Bir diğer tanımla, çocuğun yaşamındaki değişimler ve bu değişimlerdeki süreklilik gelişim olarak ifade edilmektedir. Bireyin gelişimi bilişsel, sosyal- duygusal, motor, ahlak, dil gibi çeşitli gelişimsel boyutlardan oluşmakta ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesi önem taşımaktadır (Şahin, 2018; Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Gelişim alanlarının her biri birbiri ile etkileşim halinde olmakla birlikte, bilişsel gelişim alanının en kapsamlı etkiye sahip alanların başında geldiği öne sürülmektedir. Genel olarak bilişselliğin kendisi bir öğrenme veya düşünme yeteneği olarak yorumlanmakla birlikte (Amalia ve Khoiriyati, 2018), bilişsel gelişim; çocukların bir şeyleri anlama ve basit sorunları çözmeye konusundaki problem çözme becerileri ve yeteneklerinin gelişmesi olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişim erken çocukluk döneminde hızla gelişmekte ve sosyal duygusal gelişim, motor gelişim ve dil gelişimi gibi çeşitli alanları etkilemektedir (Akt. Amalia ve Khoiriyati, 2018; Hildayani, 2009). Bilişsel beceriler sayesinde çocuklar çevrelerinde olup biteni keşfeder, çevrelerinde bulunan diğer insanlar, hayvanlar, bitkiler gibi farklı ve yeni uyaranların farkında olurlar (Akt. Amalia ve Khoiriyati, 2018; Khadijah, 2016).

Sosyal gelişim alanına özgü beceriler de bilişsel becerilerden önemli ölçüde etkilenebilmektedir (Vural, 2006). Sosyal-duygusal gelişim genel olarak, duyguları tanıma ve yönetme, pozitif hedefler belirleme, sağlıklı ilişkiler kurma yoluyla gerçekleşen bir süreçtir (Payton vd., 2000). Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmacıların sosyal duygusal gelişimi tanımlarken, gelişimin sosyal yönüne odaklandığı (Jennings ve DiPrete, 2010), bazılarının ise duygusal yönüne ağırlık verdiği (Denham, vd., 2003) dikkat çekmektedir. Bununla birlikte konuyla ilgili araştırma yapan pek çok araştırmacı, sosyal ve duygusal gelişimin iç içe olduğunu ve ele alınırken ayrılmamaları gerektiğini ifade etmektedirler (Rodker, 2013). Bu bakış açısına göre duygusal gelişim, sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Ek olarak, sosyal-duygusal beceriler arasında yetkinliğin hayatta başarılı olmak için en gerekli ve kritik gelişimsel beceri olduğu ifade edilmektedir (Jones ve Bouffard, 2012). Sosyal etkileşimlerin genellikle duyguları içerdiği belirtilmekte ve çocukların duygusal açıdan yetkin olma becerisinin sosyal ilişki ve etkileşimlerinde başarılı olma durumlarını etkilediği öne

sürülmektedir (Çiftçi ve Balat, 2018). Bu nedenle duyguları tanıma, duyguları düzenleme, sosyal-duygusal yetkinlik, problem çözme, olumlu sosyal etkileşimler içinde olma ve empati kurma gibi çeşitli becerileri gerektirmektedir (Ashiabi, 2007; Akt. Denham, 2006). Sosyal-duygusal yetkinlik kapsamında ele alınabilecek becerilerden biri olan öz düzenleme becerisi de sosyal-duygusal, davranışsal bilişsel ve motivasyon ile alakalı davranışları kapsayan ve bilişsel ve sosyal duygusal gelişim ile yakından ilişkili olan çok yönlü bir süreçtir (Boekaerts vd., 2005; Grolnick ve Farkas, 2002).

Öz düzenleme bireyin duygu, düşünce, dikkat, dürtü, davranışlarını düzenleyebilme ve kontrol edebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Blair ve Razza, 2007; Rueda vd., 2011; Zimmerman, 2000). Öz düzenleme, kişinin en iyi şekilde öğrenebileceği ideal bir uyarılma düzeyine ulaşmak için duygularını, davranışlarını ve tutumlarını yönettiği bir öğrenme sürecidir (Etkin, 2018). Bir başka tanıma göre ise öz düzenleme, bireylerin duygularını, isteklerini, davranışlarını erteleme ya da bastırma, duygularını kontrol altına alma, sosyal normlara uyma, dikkatini devam ettirme gücü ve hedefe yönelik uyarıcıya odaklanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011).

Kuramsal olarak incelendiğinde, öz düzenleme kavramının işlevsel olarak farklı şekillerde tanımlandığı bilinmektedir. Freud, öz düzenlemenin kaynağı olarak kişinin dürtüleri ve duygusal ihtiyaçları olduğunu savunurken; Piaget, öz düzenlemeyi çevreye uyum sağlama ve bozulan dengeyi kurma becerisi olarak tanımlamaktadır. Vygotsky ise öz düzenlemeyi dil gelişimiyle bağlantılı olarak kazanılan bir beceri olarak ifade etmekte, bireyin çevresindekilerle iş birliği içerisinde etkileşime girerek bilişsel yönden gelişim göstermesi ve davranışlarını düzenleyebilme yetisi olarak tanımlamaktadır (Freud, 2002; Piaget, 1978; Topçiu ve Myftiu, 2015).

Bilişsel, davranışsal, duygusal ve motivasyonla alakalı davranışları kapsayan öz düzenleme becerisi çok yönlü bir süreçtir (Grolnick ve Farkas, 2002; Boekaerts vd., 2005). Kuramsal bağlamda öz düzenleme becerisinin alt boyutları çeşitlilik göstermektedir. Zimmerman (2000) tarafından öz düzenleme becerisinin alt boyutları, “amaca yönelik davranış” olarak ele alınırken, Eisenberg vd. (2004) tarafından “motor kontrol, sürdürülen dikkat, hazzın ertelenmesi, otomatik tepkilerin engellenmesi” şeklinde ifade edilmiştir. Bir şemsiye kavram olarak ele alınabilecek olan öz düzenlemenin alt boyutları Smith-Donald vd. (2007) tarafından zihinsel, davranışsal ve duygusal alt boyutlara ayrıştırılmıştır. Bu bağlamda öz düzenleme becerisi; bilişsel düzenleme, davranış düzenleme ve duygu düzenleme olmak

üzere üç alt boyutta incelenmektedir. Davranış düzenleme; çocukların davranışlarını planlaması, davranışlarının sonucunu düşünerek hareket etmesi, sabırlı olması, sırasını beklemesi, dürtülerini kontrol altına alabilmesi ve tepkilerini kontrol altına alabilmesi gibi çeşitli durumları içermektedir (Smith-Donald vd., 2007). Duygu düzenleme, bireylerin duygularını yönetebilmek için gösterdikleri aktif çaba olarak tanımlanmaktadır (Koole, 2010). Bir başka tanıma göre duygu düzenleme, insanların bir amacı gerçekleştirirken kendisi adına yoğun ve geçici etkisi olan durumlarda tepkilerini izleme, değerlendirme ve tepkilerini değiştirmede kullandıkları dışsal ve içsel tepkilerin tümünden meydana gelmektedir (Thompson, 1994). Bilişsel düzenleme, bireyin tüm öğrenme süreçlerini bütünleştirmek amacıyla bilişsel yeteneklerini kullanarak yapıcı davranışlar geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Dinsmore vd., 2008; Yeo ve Frederiks, 2010).

Öz düzenleme becerilerinin gelişimi de alanyazında incelenen konular arasındadır. Öz düzenleme becerisinin gelişiminin doğum öncesi dönemde başlayıp zamanla daha karmaşık bir yapı içerisinde girerek, büyüme çağına da devam ettiği ifade edilmektedir (Posner ve Rothbart, 2000). Yaşamın ilk dönemlerinden itibaren tıpkı gelişimde görülen hızlı ilerleme gibi öz düzenleme becerilerinde de benzer bir hız olduğu ifade edilmekte olup (McClelland ve Cameron, 2011), hayatın ilk 5 yılında görülen bu gelişimin kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (Garon vd., 2008). Hayatın ilk yıllarında başlayan ve çocuğun gelişimi için oldukça önemli bir kavram olan öz düzenleme, çocukların zevklerini, isteklerini, talep ettikleri şeyleri erteleyebilme becerisini ve davranışlarını kontrol etme becerilerini kapsamaktadır. Öz düzenleme becerisi sayesinde, çocuklar kendi duygu ve davranışlarını kontrol edebilmekte ve böylelikle akran ilişkileri olumlu yönde etkilenebilmektedir (Ramani vd., 2010). Öz düzenleme becerisinin sosyal uyumsuzluk ve bu becerideki yetersizlik hissinin önüne geçtiği de ifade edilmektedir (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019). Dolayısıyla öz düzenleme becerileri; bireysel farklılıklara ve normatif gelişime katkı sağlayan süreçleri anlayabilmek adına büyük önem taşımaktadır (Eisenberg ve Sulik, 2012). Bunlara ek olarak, öz düzenleme becerisinin erken çocukluk dönemindeyken kazandırılması ve çeşitli programlarla bu becerinin güçlendirilmesi, toplum içerisinde kabul edilen davranış paternleri geliştirilmesini, akademik başarı elde edilmesini ve empati kurma becerisini kazanılmasını da olumlu biçimde etkilemektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Pears vd., 2012).

Öz düzenlemenin okul öncesi dönemde desteklenmesi çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini, bilişsel becerilerini, sosyal uyumlarını, problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilemekle beraber, hayatları boyunca okulda ve çeşitli yerlerde karşılaşacakları problemleri çözmek için gayret etmelerini, karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmelerini, stresle başa çıkmanın yöntemlerini bulmalarını ve kendilerine daha fazla güven duymalarını sağlamaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2001). Bu nedenle öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların uyumsuz ya da antisosyal davranış paterni geliştirme ve gösterme olasılığı daha azdır. Konuyla ilgili müdahale çalışmaları incelendiğinde Türkiye’de sınırlı sayıda çalışmanın varlığı dikkat çekmektedir. Ezmeci (2019), “Okul Öncesi Öz düzenleme Programı”nın çocukların problem davranışları, öz düzenleme becerileri ve sosyal becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada uygulanan öz düzenleme programının; çocukların problem çözme davranışlarını azalttığı, öz düzenleme becerileri ve sosyal becerilerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sezgin ve Demiriz (2017), “Oyun Tabanlı Eğitim Programı”nın çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, uygulanan programın çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenlemeyi desteklemeyi amaçlayan farklı program ve müdahalelerin etkililiğini araştıran çalışmalar dikkat çekmektedir (Skibbe vd., 2011). Robinson vd. (2016) Head Start okul öncesi çocuklarında motor beceri müdahalesinin öz düzenleme üzerindeki etkinliğini; Healey ve Halperin (2014), okul öncesi çocukların öz düzenleme gelişimini desteklemeyi amaçlayan yeni bir erken müdahale programının etkinliğini değerlendirmişlerdir. Her iki çalışma da okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerini geliştirmede hedefe yönelik müdahale programlarının çocukların gelişimine olumlu yönde etkisi olduğunu vurgulaması bakımından önemli sonuçlar ortaya koymuştur.

Görüldüğü üzere, ulusal ve uluslararası alanyazında farklı değişkenlerin öz düzenleme becerisine etkisini belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar bulunmakla beraber, özellikle ulusal alanyazında okul öncesi dönemde bulunan çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik müdahale programları sayıca sınırlıdır. Bu bilgiler ışığında planlanan çalışmada 60-72 aylık çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin “Öz Düzenleme Programı” ile desteklenebilmesi hedeflenmektedir.

1.1. Öz Düzenleme Becerileri

Yeni doğan bebekler de dahil olmak üzere dünya üzerindeki tüm canlılar yaşamlarını devam ettirmek için kendini düzenleyen mekanizmalara sahiptirler (Tuzcuoğlu vd., 2019). Öz düzenleme becerisi, planlı ve döngüsel bir biçimde bireysel hedeflere ulaşmaya programlanmış, bireyin kendi kendine ürettiği düşünceler, duygular ve eylemler olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 2000). Büyük ölçüde, bireyin bazı özgül stratejilerin öz-yönelimli kullanımı ve modifikasyonu yoluyla hedeflere ulaşmaya çalıştığı bir süreç olarak kabul edilmektedir (Bronson, 2019). Yaşamın ilk 6 yılı gelişimsel olarak büyük önem taşımakta ve öz düzenleme becerilerinin temeli de bu dönemde atılmaktadır (Eke, 2017).

1.1.1. Öz Düzenleme Becerisinin Kapsamı ve Gelişimsel İşlevi

Öz düzenlemenin birçok tanımı bulunmaktadır. Tüm tanımların ortak paydasında ise bireyin kendi davranışını değiştirme ve dönüştürme becerisi yer almaktadır. Bu doğrultuda Zimmerman (2000), öz düzenlemeyi bireyin tüm gelişim dönemlerinde farklı düzey ve nitelikte var olan hedeflerine ulaşmak amaçlı kontrollü duygu, düşünce ve davranışlar bütünü tanımlamaktadır. Sniehotta vd. (2005)'e göre, kişinin kendi davranışlarını değiştirmek için üstlendiği her türlü çaba öz düzenleme olarak ifade edilmektedir. Bell ve Deater-Deckard (2007) öz düzenlemeyi, düşünceler, duygular, dikkat ve performansla ilgili içsel durumları veya tepkileri kontrol etme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Öz düzenleme kavramı karmaşık ve çok boyutlu bir yapı olarak, hedef belirleme, ilerlemeyi izleme ve gerektiğinde stratejileri planlama gibi süreçleri içermektedir (Calkins ve Fox, 2002). Öz düzenleme, öz değerlendirme, öz yansıtma, öz pekiştirme, öz kontrol, hedef belirleme, hedef izleme ve duygu düzenlemeyi içeren çok yönlü bir yapıdır (Bell ve Deater-Deckard, 2007; Pintrich ve Groot, 1990). Öz-düzenleme farklı alanlardaki davranış ve işleyişi etkileyen temel bir beceridir. Hedeflere ulaşmak ve çeşitli durumlara uyum sağlamak için düşünceleri, duyguları ve davranışları kontrol etmeyi içerir.

Öz düzenleme kapasitesi bireylerin plan yapma, karar verme, sorumluluk ve seçim yapma gibi bileşenlerin temelini oluşturur (Bronson, 2019). Yaşam içerisinde yer alan akran iletişimi, bağımsız öğrenme, problem çözme, oyun davranışları ile de yakından ilişkilidir (Torres, 2011). Bireyler öz düzenleme kapasitelerine bağlı olarak toplum içindeki davranışlarının kontrolünü sağlamakta ve başkalarını kontrolüne gereksinim duymadan

davranışlarının sorumluluklarını almaktadırlar (Senemoğlu, 2007). Dolayısıyla öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi sosyal- duygusal becerilerin gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Küçük yaş grubundaki çocuklar için öz düzenleme becerisinin gelişmesi ev ve okul ortamlarında kurallara uyma, grup içerisinde duygu ve davranışlarını kontrol edebilme gibi çeşitli beceriler açısından önemlidir (Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017). Öz düzenleme becerisi gelişmiş olan çocukların yaşamın ilerleyen yıllarında hem sosyal hem de akademik olarak başarılı oldukları, olumlu benlik algısı geliştirdikleri bilinmektedir (Tuzcuoğlu vd., 2019).

Erken çocukluk döneminde, sosyal ve akademik yaşamda başarılı ve yetkin olabilmek için de öz düzenleme becerileri gereklidir (McCelland vd., 2007). Öz düzenleme becerilerinde engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği birbirine bağlı bir biçimde çalışmaktadır. Öğrenme ortamında çocukların verilen görevlere dikkatli bir şekilde odaklanması, bilgileri işlemesi ve birleştirmesi aynı zamanda davranışlarını kontrol etmesi gerekir. Dolayısıyla çocuğun etrafındaki uyaranlara dikkatini verebilmesi için öz düzenleme becerilerine gereksinimi vardır (Ponitz vd., 2009). Yapılan araştırmalara göre öz düzenleme becerileri gelişmiş düzeyde olan çocukların yüksek başarıya sahip oldukları ve sınıf içerisinde olumlu davranış gösterdikleri görülmüştür. Aynı zamanda okula uyum becerilerinde zorluk yaşayan çocukların düşük seviyede öz düzenleme becerileri gösterdikleri görülmüştür. Bu kapsamda düşük düzey öz düzenleme becerisiyle okula uyum becerileri arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir (Ponitz vd., 2008).

Proaktif çocuklar amaçlarına yönelik belirledikleri plan ve stratejilerle kendilerini yönetebilirler. Öğrenme süreçlerinde proaktif olarak tanımlanan çocuklar sınırlarının ve güçlü özelliklerinin farkında olan çocuklar olduklarından hemen hemen hepsinin öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olduğu ifade edilmektedir. Kendilerini yönetebilen çocuklar dürtüsel çocuklara oranla karşılaştıkları farklı durumlarda plan üretme ve çözüme gitme konusunda daha başarılıdırlar (Zimmerman, 2002). Öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olması sayesinde çocuklar kendilerine ait sınırları belirleyebilmekte, uygun ve uygun olmayan davranışları ayırt edebilmektedirler (Bodrova ve Leong, 2013).

1.1.2. Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Öz düzenleme becerilerinin genel gelişimsel yordayıcılarına yönelik sınırlı düzeyde bilgi olsa da yapılan çalışmalarda çocukların akranlarıyla, ebeveynleriyle olan ilişkileri, büyüdüğü ev ortamı, devam ettikleri okullar ve okulların özellikleri gibi çeşitli faktörlerin

öz düzenleme becerilerine etkisi olduğu ifade edilmektedir (Spinard vd., 2006). Öz düzenleme becerisi, bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmesine, değişim ve gelişim gibi topluma uyum sağlama becerilerinin kazanılmasında önemlidir (Vohs vd., 2005). Bu beceriler bireyde öğrenmenin gerçekleşmesinde temel yapıtaşları olarak görülmektedir ve bu beceriler sayesinde öğrenmeye hazırbulunuşluk gerçekleşmektedir. Erken çocukluk döneminde bu becerileri gelişen çocukların daha kolay bir biçimde amaca odaklandıkları, durum değerlendirmelerini yaptıkları, empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu, davranış ve duygu düzenlemelerinin kontrolünü sağladıkları ifade edilmektedir (Aydın ve Karakelli, 2016).

Öz düzenleme becerilerinin, çocukların içinde bulundukları duygusal, davranışsal, fizyolojik özelliklerin, dikkat, bilişsel ve sosyal süreçlerin hiyerarşik, birbirine bağımlı ve organize bir şekilde olduğu bilinmektedir (Calkins ve Fox, 2002). Her ne kadar bireysel değişkenler yüksek düzeyde etkili olsa da yaşamın ilk yıllarından itibaren öz düzenleme becerilerinin gelişimi kademeli biçimde ilerlemekte ve “nörofizyolojik, duyu-motor, kontrol, öz kontrol ve öz düzenleme evresi” olmak üzere toplam 5 aşamadan meydana gelmektedir (Kopp, 1982).

Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişiminin ele alındığı 5 aşama Şekil 1.1’de gösterilmiştir.



Şekil 1.1. Öz düzenleme becerilerinin gelişimsel evreleri

Nörofizyolojik evre, yaşamın ilk 3 ayını kapsamakta ve merkezi sinir sistemi tam olarak gelişmediğinden bu dönemde daha çok refleksif davranışlar görülmektedir. Nörofizyolojik düzenleyiciler bebeğin yüksek miktarda uyarıcıya maruz kalarak uyarılmasını engellemektedir. Nörofizyolojik evrede, öz düzenleme becerilerinin gelişimi refleks ve

uyarılma durumlarını bakım verenin fark etmesi ve bebeğin gereksinimlerini karşılamasıyla gerçekleşmektedir (Kopp, 1982). Yeni doğanın ağladığında bakım vereni tarafından sakinleştirilmesi, bakım verenin bu dönem içerisinde duyarlı bir tutum sergilemesi ve bu tutumun sürekliliği öz düzenleme becerilenin gelişimini desteklemektedir. Bu dönemde bebek ihtiyaç duyduğunda sallanma, kucağa alınma, bakım verenin yumuşak ses tonu ya da kokusu gibi etmenler öz düzenleme becerilerine etki eden etmenler olarak ifade edilmektedir (Bronson, 2019). Bebeğin bakım vereniyle ilişkisi, mizacı, etrafında bulunan yetişkinlerin duygularını ifade etme biçimleri de bu dönemde öz düzenleme becerilerini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Calkins ve Leerkes, 2004).

Duyu-motor evre, 3-9 ay ve bu ayları takip eden birkaç ayı daha kapsamaktadır. Bu dönemde bebekler uzanma, kavrama gibi ilk istemli hareketlerde bulunmakta ve hareketin sonucunda davranış değiştirme becerisi geliştirmektedir. Duyu-motor evrede bebekler istemli bir biçimde çevresinde yer alan nesne ve kişilere temas etmekte ve kendi davranışını diğer davranışlardan ayırt etmeye başlar. Öz düzenleme becerilerinin gelişimi bu evrede nörofizyolojik evreye benzer bir biçimde gereksinimlerinin düzenli bir biçimde karşılanmasından, çevresel uyaranların zenginliğinden etkilenmektedir. Bu dönemde bebeklerin kaygılandığında parmak emmesi, ellerini sıkması veya başına dokunması öz düzenleme davranışlarına örnek olarak gösterilebilir (Kopp, 1982).

Kontrol evresi, 12-18 ay ve onu takip eden birkaç ayı kapsamaktadır. Bu dönem içerisinde bebekler çevresiyle iletişim kurarak duygusal ve fiziksel durumları anlamakta; bakım verenin eylem ve taleplerinin farkına varmaktadırlar. Kontrol evresinde bebeklerin duygusal sinyalleri başlatma, sürdürme, değiştirme, durdurma becerilerine sahip oldukları ifade edilmektedir. Dolayısıyla, bu evre öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında önemli bir evre olarak görülmektedir (Kopp, 1982). Bebeklerin bu evrede çevresinden gelen komutlara uyum göstermesi, kendi kendine başlattığı davranışı izlemesi, kaygı yaşadığı durumlarda istenmeyen uyaranı çevresinden uzaklaştırma ve bakım verenine doğru yönelmesi öz düzenleme davranışlarına örnek olarak gösterilmektedir (Bronson, 2000).

Öz kontrol evresi, yaşamın 2. yılından (24 ay) itibaren çocuklar öz kontrol evresine geçiş yapmaktadırlar. Bu dönemde, çocuklar gerekli durumlarda kendi isteklerini ertelemeye, istekli olmadıkları durumlar olsa dahi kendilerinden istenenleri yerine getirmeye, gözetiminde olduğu bir yetişkin olmadan da beklentilere uygun davranışlar göstermeye başlamaktadır (Kopp, 1982). Bu dönemle birlikte çocuklarda dil gelişiminde hızlı bir ilerleme görülmektedir.

Çocuklar böylelikle kendilerini artık daha iyi ifade edebildiklerinden gerilimi azaltıcı stratejiler geliştirmeye başlar. Aynı zamanda bu dönemde dürtü kontrolü kazanımının da başladığı bilinmektedir. Bu dönemde bakım verenin çocuğun bireysel gereksinim ve bireysel farklılıklarına karşı duyarlı bir tutum sergilemesi öz düzenleme becerileri açısından önemlidir (Kopp, 1982). Öz kontrol evresinde dikkat ve davranış becerilerinde önemli yol kat edilmektedir. Vygotsky ile benzer bakış açısına sahip olan bilim insanlarına göre yansıtıcı düşünceyle etrafında bulunanların davranışlarını düzenleme becerisi öz düzenlemenin temeli olarak kabul edilmektedir (Rosenblum vd., 2008). Yansıtıcı düşünce, bireyin sorunlarına yönelik kararlar alması, aldığı kararları eyleme dökmesi ve sonuçlarını tekrardan değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Norton, 1994). Çocuklar bu dönemde yansıtıcı düşünceyi kullanmaya başladıklarından öz düzenleme becerilerinin temeli bu evrede atılmaktadır. (Kopp, 1982).

Öz düzenleme evresi, çocuklar öz düzenleme evresine yaklaşık olarak 36. ay itibariyle geçiş yapmaktadır. Bu dönemde çocuklar davranışlarını kontrol edebilmek için dili usta bir biçimde kullanırlar (Bronson, 2000; Kopp, 1982). Aynı zamanda kendi kendine konuşma becerisi, kurallara hâkim olarak davranışlarını planlama ve buna yönelik strateji geliştirme becerisi bu dönemde net bir şekilde görüşmeye başlar (Bronson, 2000; Kopp, 1982). Bu evrede çocukların duygularını daha iyi ifade edebildiği ve buna göre davranışlarını kontrol edebildiği ifade edilmektedir (Eisenberg vd., 1997). Okul öncesi dönemin başları öz düzenleme evresine denk gelmekte ve çocukların sahip olduğu öz düzenleme becerileri onların okula hazırbulunuşlukları üzerinde etkili olmaktadır. Bu dönemde görülen, dikkati sürdürme-yönlendirme, görev üzerine odaklanabilme, duygusal süreçleri düzenleyebilme gibi davranışlar öz düzenleme becerilerine örnek olarak gösterilebilir (Bordova ve Leong, 2017).

1.1.3. Öz Düzenleme ile İlişkili Kuramlar

Bu bölümde öz düzenleme ile ilişkili kuramlara ait bilgiler verilmiştir. Öz düzenleme ile ilgili kuramlar altı alt başlıkta incelenmiştir. Alt başlıklar Şekil 1.2’de gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Öz düzenleme ile ilişkili kuramlar

1.1.3.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuram temsilcisi Freud kişiliği “id, ego ve süperegö” olmak üzere 3 temel bileşen üzerinde incelemiştir. Ego, dürtülerin ve davranış enerjisinin deposu olarak tanımlanan İd’e hizmet eder. İd’in dürtüleri bebeklik döneminden başlayarak ergenlik dönemine kadar çeşitli psikoseksüel aşamalardan geçerek biyolojik gelişmelerle birlikte gelişir. Ego toplumun temel ahlaki düzenini incitmeden İd’in taleplerini gerçekleştirmeye çalışan mekanizma olarak da nitelendirilmektedir. Süperegö ise kuralcı, yargılayıcı ve toplumun temel ahlak kurallarına uyma eğiliminde olan bir yapıdır. Bu noktada ego, id ve süperegö arasında denge görevi görmektedir. Psikanalitik kurama göre öz düzenleme, bireyin kişilik yapısında id, ego ve süperegönün arasındaki çatışmayı kontrol altında tutma ve bununla baş etmeye yönelik verilen mücadele olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenlemenin gelişimi ego gelişimi ile bağlantılıdır. Dolayısıyla ego, öz düzenleme için güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir (Bronson, 2000). Çocuklar yetişkinler gibi olgun ego yapısına sahip olmadıkları için içgüdüsel dürtülerinden ve uyarılarından bağımsız hareket edemezler. Dolayısıyla çocuklarda ego yapısı geliştikçe öz düzenleme becerileri artmaktadır (Freud, 1965).

1.1.3.2. Davranışçı Yaklaşım Kuramı

Davranışçı yaklaşım kuramcılarına göre öğrenme, ortamdaki ödül olasılıklarına göre gerçekleşmektedir. Buna göre davranışçı kuramcılar bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmelerinden çok dış çevrenin bireyin davranışlarını nasıl kontrol ettiğine odaklanmışlardır. Davranışçı yaklaşım kuramcıları öz düzenlemeyi, öğrenilmiş öz denetim olarak tanımlamaktadır. Öz denetim, daha büyük fakat daha gecikmiş sonuçların seçimi olarak tanımlanmaktadır ve zaman kazanmak için gereken davranış stratejilerini kullanıp kontrol edebilmeyi içermektedir (Logue, 1995). Bu yaklaşıma göre öz düzenlemenin temel yapıtaşları sırasıyla hedef belirleme, kendi kendine öğretim, kendini izleme ve öz pekiştirmedir. Davranışçı yaklaşıma göre çocuklarda öz düzenleme, öncelikli olarak çocukların onlara sunulan ödüllerin kıymetini değerlendirebilmesi, buna yönelik uygun hedefler seçmeyi öğrenebilmesi, kendisine yönergeler vermesi ya da onlara verilen yönergeyi algılayıp yönergeye uygun davranışlar sergilemesi, kendini izlemesi ve çevresi tarafından ödüllendirilecek davranışları için kendini ödüllendirmesidir (Bronson, 2000).

1.1.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramı temsilcisi Piaget öz düzenlemeyi, zihne özgü süreç olarak ifade etmektedir ve öz düzenleme gelişimini bilişsel süreçlerle açıklamaktadır. Piaget'e göre, bireyin biyolojik gelişimi için bozulan dengeyi yeniden sağlama eğilimi ne kadar önemli ve gerekliyse öz düzenleme gelişimi de benzer biçimde bilişsel gelişim adına önemlidir (Bronson, 2000). Kurama göre öz düzenleme etki ve zekâ boyutu olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Amaç ve düşüncelerin bilinçli bir şekilde planlanarak problem çözme davranışlarının oluşması zekâ boyutundaki öz düzenleme; duygu, istek ve iradelerin kontrolü ise etki boyutundaki öz düzenleme olarak ifade edilmektedir (Garon, 2008). Bilişsel gelişim dönemlerindeki geçişler boyunca öz düzenleme becerilerinin hem nicelik hem de nitelik boyutunda artık gözlenmektedir (Bronson, 2000). Çocuklarda davranış, düşünce, istek ve duygularını yönlendirme becerileri geliştikçe öz düzenleme becerileri de gelişmektedir (Garon, 2008).

1.1.3.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı temsilcisi Bandura'ya göre davranışların temelinde başkalarının sergilediği davranışları taklit etme ve gözleme dayalı dolaylı öğrenme yer almaktadır. Bireyin öğrenmesinde çevresel, bireysel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı

etkileşimi söz konusudur (Bahar, 2019). Bireyin deneyimler yoluyla davranışlarını motive etmesi öz etki olarak tanımlanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre öz düzenleme becerisi doğrudan öz etki olarak ifade edilmektedir. Buna göre öz etki becerisine sahip olan bireyler öğrenmelerinin gerçekleşmesi için herhangi bir dışsal motivasyona gereksinim duymamaktadırlar. Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin öz düzenleme mekanizmasında davranışların belirlenmesinde, bireyin kendi davranış ve tutumlarını kendisinin izlemesi; bireysel ve dışsal mekanizmalar doğrultusunda davranışların yargılanmasından ve duygusal öz tepkiden meydana gelmektedir (Bandura, 1991). Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklarda öz düzenleme becerisinin gelişmesi yaşına, öğrenim seviyesine, deneyimlerine, yeteneklerine ve davranışlarına sonuçlarına yönelik uygun beklenti geliştirilmesiyle alakalıdır (Bronson, 2000).

1.1.3.5. Bilgi İşleme Kuramı

Bilgi işleme kuramına göre insan zihni bilgisayar gibi çalışmaktadır. Birey bir tepkide bulunmak için öncelikli olarak bilgiyi algılaması, ardından bilgiyi alması, işlemlemesi, depolaması ve ihtiyaç duyulduğunda bilgiyi tekrardan çağırması gerekmektedir (Köksal, 2005). Bu beceriler engelleyici kontrol ve yürütücü işlevler sayesinde olmaktadır ve problem çözme davranışının temelinde de bu beceriler bulunmaktadır. Kurama göre bireyin rutinlere, planlara ve kurallara uymasını sağlayan öz düzenleme becerisi yürütücü işlevlerin gelişmesiyle olmaktadır (Bodrova ve Leong, 2017).

1.1.3.6. Sosyokültürel Kuram

Sosyokültürel kuramın öncüsü Vygotsky'e göre bilişsel gelişim toplumsal normlar ve kültürel etkileşimden etkilenen kendiliğinden tek başına oluşan bir süreç değildir. Sosyokültürel kurama göre öz düzenleme, bireyin toplumsal normlar ve kendi gereksinimleri arasında denge kurmasını sağlayan yapı olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar kontrol becerisi doğuştan gelen bir özellik olsa da öz düzenleme bireyin içinde bulunduğu sosyokültürel çevrenin özelliklerinden etkilenmektedir (Bronson, 2000). Kurama göre davranışların istemli bir şekilde kontrol edilebilmesi içsel konuşma sayesinde olmaktadır. Dolayısıyla dil öz düzenlemenin gerçekleşebilmesi için temel araçtır. Kurama göre öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında erken çocukluk döneminde çocukların oynadıkları oyunlar önemli bir yer kaplamaktadır. Oyun öz düzenleme becerilerinin gelişmesini etkilemektedir (Fox ve Riconscente, 2008).

1.1.4. Öz Düzenleme Becerisinin Alt Boyutları

Öz düzenleme becerilerinin oluşumunda bilişsel beceriler içerisinde yer alan üst bilişsel beceriler ve yürütücü işlevler önemli birer unsur olarak ifade edilmektedir. Üst bilişsel beceriler ve yürütücü işlevlerin amaca yönelik davranış, beceri ve düşünceler aracılığıyla gerçekleştiği ifade edilmektedir (Blair, 2002). Sözü edilen öz düzenleme becerilerinin temelini oluşturan üst bilişsel beceriler ve yürütücü işlevler arasında engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği bileşenleri bireylerin plan yapma, kendi kontrollerini sağlama, organizasyon becerisi geliştirme ve sorunlara çözüm üretme gibi çeşitli davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Mischel vd., 1989). Dikkat ve çalışma belleği öz düzenleme becerileri alt boyutlarında yer alan bilişsel düzenleme becerileri arasında, engelleyici kontrol ise davranış düzenleme becerileri arasında yer almaktadır (Ertürk Kara, 2018). Bu noktada, öz düzenleme üzerinde etkili olduğu belirtilen bu değişkenleri açıklamakta yarar vardır.

Dikkat; çevrede bulunan uyaranların içinden istenilen uyarana yönelip istenmeyen uyaranların görmezden gelinebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda amaca yönelik bir davranışta bulunurken odaklanmanın da sürdürülebilmesi anlamına gelmektedir. Bir diğer tanıma göre, amaçlı bir davranışta bulunmak için hazır olma, dikkatin dağılmasını etkileyen çeşitli unsurlara rağmen odaklanabilme becerisi dikkat olarak ifade edilmektedir (Anderson, 2005). Dikkatin çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Bireyin çevresinde bulunanlar arasından bilgiyi araması, işlemesi ve kullanması, çevresindeki uyaranları algılaması ve o uyarana özgü tepkinin olası sonuçları tahmin etmesine yönelik işlevi de bunlardan biridir (Goldstein ve Naglieri, 2014). Dikkat becerisiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde dikkatin yapısı ve işlevine yönelik bulguların daha kapsamlı hale geldiği görülmektedir. Buna yönelik dikkatin, seçici dikkat, sürekli (sürdürülen) dikkat, bölünmüş dikkat ve dikkati kaydırma/değiştirme gibi farklı süreçler içeren bir yapısı olduğu ifade edilmektedir (Goldstein ve Schwebach, 2014). Dikkat becerisiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde dikkat ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Buna yönelik Gür (2018), yaptığı çalışmada ilkökul çocuklarının dikkat düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; Duncan vd. (2007), 60-72 aylık çocuklarda dikkat becerisini düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir.

Çalışma Belleği; karmaşık yapıda olan çeşitli bilişsel durumlar için gereken bilgilerin geçici olarak depolanmasını içeren temel bilişsel bir işlev olarak ifade edilmektedir (Lazar, 2017). Genellikle bilişsel görevlere uygulanan kısa süreli bellek, bilgiyi tutan ve işleyen çok bileşenli bir sistem ve kısa süreli belleği yönetmek için dikkatin kullanılması gibi çeşitli

şekillerde kavramsallaştırıldığı bilinmektedir (Cowan, 2008). Çalışma belleği bilişsel işlevsellik için gereklidir ve bireylerin devam eden zihinsel süreçler sırasında bilgiyi geçici olarak tutmasına, işlemesine ve kullanmasına olanak tanımaktadır (Lazar, 2017). Bu bağlamda alanyazında çalışma belleği düzenleme becerileri arasında ele alınan dürtü kontrolü arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Bryce ve Whitebread (2012), çocukların (60 aylık) problem çözme becerileriyle bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, kısa süreli bellek ve dürtü kontrolü arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Engelleyici Kontrol; bireyin toplum içinde amacı dışında ortaya çıkan otomatik ve baskın davranışı durdurma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Rennie vd., 2004). Çocuklara soru sorulduğunda birden cevap vermesi yerine, cevap vermek için parmak kaldırması, sırasını beklemesi ve o bekleme sürecinde beklenen davranışların otomatik bir şekilde ortaya çıkışının düzenlenmesi engelleyici kontrolün işlevleri arasındadır (McClelland vd., 2007b; Rennie vd., 2004). Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemesinin çocukların engelleyici kontrol becerisinin de gelişimini desteklediği anlamına gelmektedir. Buna göre topluma uyum, sosyal hayatta başarı için gerekli unsurlar arasında ele alındığından bu becerilerin desteklenmesi çocukların uyumu için önemlidir. (Dearing vd., 2006; Lareau, 2003). Alanyazın incelendiğinde Işıksöylü Ayşel ve Tok (2022), çocukların (5-6 yaş) öz düzenleme, problem çözme ve sosyal yetkinlik davranışları arasında bulunan ilişkiyi değerlendirdikleri çalışmada problem çözme becerileriyle engelleyici kontrol arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu saptamışlardır.

Öz düzenlemenin bilişsel düzenleme, davranış düzenleme ve duygu düzenleme olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır (Smith Donald vd., 2007). Bu alt boyutlar Şekil 1.3’de gösterilmiştir.



Şekil 1.3. Öz düzenlemenin alt boyutları

1.1.4.1. Bilişsel Düzenleme

Bireyin öğrenme süreçlerini bütünleştirmek ve bilişsel yeteneklerini kullanmasına etki eden yapıcı davranışların geliştirilme süreçleri bilişsel düzenleme olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel düzenleme bireyin zihinsel stratejilerini kontrol etmesini sağlar ve amaçlarını gerçekleştirmek için planlama ve uyarılama yapabilmesine olanak sağlar. Bir diğer tanımla bilişsel düzenleme bireyin düşünme sürecinin düzenlenmesi olarak da ifade edilmektedir (Dinsmore vd., 2008; Yeo ve Frederiks, 2010).

Bilişsel düzenleme, etkili düşünmeyi ve problem çözmeyi geliştirmek için bilişsel etkinlikleri planlama, izleme ve ayarlama süreçlerini içerir (Khasanah vd., 2017). Bilişsel düzenleme, bireyin süreçleri hakkındaki bilgiyi; belirli bilişsel hedeflere ulaşmak için bu süreçlerin düzenlenmesini içeren üstbilginin önemli bir bileşeni olarak ifade edilmektedir (Xu vd., 2017). Etkili bilişsel düzenleme süreçleri, sağlam yürütücü işlev becerilerine ve prefrontal korteksin devreye girmesine dayanır. Aynı zamanda bilişsel düzenleme, duygu düzenlemeyle, özellikle de bireylerin farklı durumlara tepki olarak duygularını yönetmek için kullandıkları yeniden değerlendirme ve bastırma gibi bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle yakından ilişkilidir (Kogler vd., 2014). Bu stratejiler, duygusal tepkileri düzenlemeyi amaçlayan bilişsel süreçleri içerir ve psikolojik refahı ve akademik başarıyı etkileyebildiği de ifade edilmektedir. (Behjame vd., 2021; Albadareen, 2016).

Bilişsel düzenleme içerisinde yer en temel unsurlardan biri dikkat becerisidir. Belli durumlarda davranışları düzenleyebilme, zihni belli olay, durum veya nesneye yönlendirebilme, odaklanabilme ve yoğunlaşabilme becerisi dikkat olarak tanımlanmaktadır (Ruff ve Rothbart, 1996; Akt. Rothbart vd., 2011). Bilişsel düzenleme süreçleri içerisinde yer alan dikkat düzenleme becerisi, amaçlı bir davranış gerçekleştirmeye hazır olma, dikkat

dağınıklığına neden olacak uyaranlara rağmen dikkati toplayabilme ve amacı gerçekleştirme süresince dikkati sürdürebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda dikkati bölme, odaklama, bilgiyi akılda tutma, davranış planlayabilme gibi beceriler dikkat düzenleme becerisi altında yer almaktadır (Sektan vd., 2010).

Dikkat düzenlemenin gelişimi, bireyin gelişimiyle birlikte değişim gösterir. Örneğin, bebeklik döneminde gözlenen istemsiz dikkat çocuklukta ve yetişkinlikte meydana gelen değişimler ve ego gelişimiyle beraber kendine yönelen dikkate dönüşür. Dikkatin değişiminde algı önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin bebeklik döneminden itibaren yaş aldıkça seçiciliğinin artması, bilişsel ve dilsel gelişiminde artışın olması dolayısıyla algısında da gelişim görülmektedir. Algıda görülen bu gelişim bireyin dikkat gelişimini etkilemektedir (Gibson ve Rader, 1979).

Dikkat düzenleme bütün bilişsel düzenleme süreçlerinde etkili bir kavram olarak ele alınmaktadır (Bronson, 2000; Ertürk Kara, 2018). Öz düzenlemenin bütün alt boyutlarında etkilidir. Dikkat düzenleme becerisi bireyin yaşadığı olumsuz duygulardan kaynaklanan durumlarda davranışlarını istediği şekilde düzenleyebilme, gereken engellemeleri yapabilme gibi becerileri içerir. Dolayısıyla dikkat düzenleme kavramı öz düzenlemenin diğer alt boyutlarından ayrı düşünülmemektedir (Beard vd., 2001). Dikkat düzenleme becerisi sayesinde birey dikkatinin odaklandığı uyarıcıyı değiştirebilir ya da dikkatini odaklandığı uyarıcı üzerinde tutarak oluşabilecek olumlu ya da olumsuz durumları ön görebilir (Eisenberg vd., 1999). Dikkat düzenleme becerisi sayesinde birey bıkkınlık, yorgunluk ya da dikkatin dağılması durumlarına rağmen bir işi sürdürebilir (Sezgin, 2004).

Dikkat düzenleme becerisi içinde çaba gerektiren kontrol, önleyici kontrol ve işleyen bellek olmak üzere üç temel kavram bulunmaktadır. Çaba gerektiren kontrol; bireyin istenen hedefe ulaşmasında uygun davranışlar gösterip uygunsuz davranışları engelleyebilmesini içerir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Önleyici kontrol; bireyin hedefine yönelik olmayan uyaranların var olduğu durumlarda dikkatini hedefine yönelik olmayan uyarıcıdan hedefine yönelik olan uyarıcıya yöneltmesini sağlar (Carver ve Scheier, 2011). İşleyen bellek ise; uzun süreli belleğin aktif haldeki bölümü olarak tanımlanmaktadır (Özenici, 2009). Birey tarafından edinilen bilgi gerekliyse kısa süreli ve uzun süreli bellek arasında işleyen belleğe aktarılır (Carpenter ve Just, 1989; Özenici, 2009). Bilişsel süreçler içerisinde edinilen bilginin hatırlanması gerektiğinde, bilgi uzun süreli bellekten işleyen belleğe aktarılmaktadır.

1.1.4.2. Davranış Düzenleme

Davranış düzenleme, bireyin düşüncelerini, eylemlerini, duygularını ve bireysel hedefler ve toplumsal normlarla uyumlu olacak biçimde izleme, değerlendirme ve yönetme becerisini ifade eder (Gürel vd., 2019). McClelland vd. (2007)'ne göre davranış düzenleme; bir uyarının üzerinde dikkati sürdürebilme, uygun olmayan davranışın farkında olabilme ve çevreden gelen yönergeye uyum sağlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanıma göre, kişinin dürtülerini engelleyerek davranışlarını planlaması davranış düzenleme olarak ifade edilir (Smith Donald vd., 2007).

Erken çocukluk döneminde davranış düzenleme, bireyin belirli bir bağlam içinde istenenlere karşı tepkilerini kontrol edebilme, yönetebilme ve sürdürebilme becerisini ifade eder (McClelland vd., 2007). Okul öncesi dönemdeki çocuklardan içeride koşmak yerine yürümeleri ve sınıf içerisinde parmak kaldırarak söz alma gibi sınıf rutinlerini bozmamaları gibi kurallara uymaları davranış düzenleme becerisine örnektir (Özenici, 2009).

Çocuklar davranış düzenlemelerini sosyal etkileşim yoluyla geliştirirler. Örneğin, aile özellikleri (örn. sosyoekonomik durum ve ebeveynlik davranışları) ve sınıf ortamlarının nitelikleri (örn. öğretmenin duygusal desteği) çocukların davranış düzenlemesiyle ilişkilidir (Bronson, 2000; Rothbart vd., 2011).

Alan yazın, duyarlı ebeveynlik ve sıcak aile ortamları deneyimleyen çocukların daha iyi davranış düzenleme becerileri gösterdiğini ortaya koymuştur (Davidov ve Grusec, 2006). Buna ek olarak, öğretmenlerin duygusal desteği ve sınıf içi davranış yönetimi becerileri, okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının sosyal ve öz-düzenleme becerileriyle ilişkilendirilmiştir (Merritt vd., 2012). Olumlu bir okul ortamının çocuklar için okul dışı stres faktörlerini tamponlayabileceğine dair bulgular söz konusudur. Örneğin, daha stresli ev ortamlarından gelen okul öncesi çocuklar, olumlu sınıf ortamlarını deneyimlediklerinde sınıfta daha az problemlili davranış göstermişlerdir (Brophy-Herb vd., 2007).

1.1.4.3. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme süreçleri psikolojik iyi oluşa ulaşmak için çok önemlidir ve bireylerin duygularını neden ve nasıl düzenlediklerini anlamak için gereklidir. Duygu düzenleme insan hayatında önemli bir yer kaplamaktadır (Tamir vd., 2020). Duygu düzenleme becerilerine ilişkin bilgiler 1.2 numaralı bölümde ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır.

1.2. Duygu Düzenleme Becerileri

Duygular tanımlanması oldukça güç olan ya antılardan biridir. Duygunun tanımı sorulduğunda bireyler rahatlık, heyecan, gerginlik gibi bedende oluşan de i imlerden a a ılanmı lık, rezil olunmu luk, engellenmi lik gibi zihinden geçen çeşitli düşüncelerden, kaçmak, kaç  atmak ya da saldırmak gibi duygulara yönelik çeşitli davranışlardan bahsetmektedir (Hisli- ahin, 2022). Bu ifadelere yönelik Lewis (2008), duyguları, bedende ve zihinde gerçekleşen değişimlerin, onlara yönelik davranışlarla birleşimi olarak tanımlamaktadır. Bir diğer de i le duygular söz konusu olduğunda beden, zihin ve davranışların     bir arada devrededir. Örneğin, en temel duygulardan biri olan “korku” duygusu ele alındığında, yüzde oluşan korku ifadesiyle birlikte kaçma davranışının var olması, bu duruma solunum ve kalp atı larının hızlanmasının, kasların kasılmasının ve diğer yandan “tehlikedeyim” düşüncesinin varlığının eşlik etmesi söz konusudur.

Duygular temel duygular ve ikincil duygular olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Hisli- ahin, 2022). Öfke, korku, sevinç,  a kınlık, merak ve    nt  olarak tanımlanan “hayatta kalma” i  güdüsüyle ilişkili olan ve otomatik olan yaşanan duygular temel duygular; bilincin devreye girdiği ve toplum içerisinde ya amamıza yardımcı olan utanç ve suçluluk gibi duygular ise ikincil duygular olarak tanımlanmaktadır (Lewis, 2008). Temel duygular doğada bulunan diğer memeli türleriyle ortak olarak yaşanan duygular olarak kabul edilirken, ikincil duygular farkındalık ve bilinçle ilişkili olduğu için insan türüne özgü duygular olarak kabul edilmektedir (Burdgdorff vd., 2014).

Duygular evrensel olmakla birlikte, duyguların ifade edili leri, duygunun ya anma süreci, duygu ifade sözcükleri kişilik yapısına, cinsiyet ve kültüre bağlı olarak de i ebilmektedir (Shweder vd., 2008). Alanyazında, duyguların yüksek miktarda yaşanmasının i levselli ini ortadan kaldırdığı belirtilmekte, duygu düzenleme becerisinin gelişmesinin bu noktada büyük önem ta ıdı ına vurgu yapılmaktadır (Hisli- ahin, 2022).

Evrensel olarak üzerinde uzlaşılan bir tanım olmasa da duygu düzenleme genellikle duygusal tepkilerin yo unlu unu ve zamansal dinamiklerini izlemeyi, değerlendirmeyi ve ayarlamayı içermektedir (Dennis ve Malone, 2009). Ayrıca duygu düzenleme, belirli bağlamlarda olumlu veya olumsuz tepkiler yoluyla hem kişinin kendi duygularını hem de başkalarının duygularını kontrol etme girişimi olarak görülebilir (Kwamanakweenda vd., 2022). Belirli hedeflere ulaşmak için kişinin kendisinin veya başkalarının duygularını etkilemesini içerir (Moodie vd., 2020). Duyguların, fizyolojik durumların ve davranışların

yoğunluğunu, biçimini ve süresini kontrol etmek için duygusal deneyimleri ve ifadeleri bilinçli veya bilinçsiz olarak izlemeyi, değerlendirmeyi, modüle etmeyi ve yönetmeyi gerektiren (Kok ve Reynolds, 2017) duygu düzenleme; duygusal bir tepki veya yaşantının düşünsel, davranışsal ya da bedensel boyutlardan bir tanesinde veya hepsinde birden yönetilebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bell ve Wolfe, 2004; Campos ve Sternberg, 1981; Feldman-Barrett ve Gross, 2001; Hisli Şahin, 2022; Mauss ve vd., 2006). Carlson ve Wang (2007) ise duyguların farkında olma ve duyguları bilişsel süreçlerle kontrol altına alabilme süreçlerini duygusal düzenleme olarak tanımlamaktadır. Kopp (1989)'a göre duygu düzenleme; mutluluk, neşe, kızgınlık, korku ve öfke gibi olumlu ve olumsuz duyguların artış ve azalışıyla başa çıkma sürecidir. Thompson (1994), bireyin hedefine ulaşmak için duygusal tepkilerini gözlemlemesi, değerlendirmesi ve değiştirme becerisini içeren içsel ve dışsal süreçleri duygu düzenleme olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere duygu düzenleme becerisi, bireylerin yaşadıkları duyguları, bunları ne zaman deneyimlediklerini ve bu duyguları nasıl ifade ettiklerini içeren çok yönlü bir süreçtir (Sloan ve Kring, 2007). Değişen çevresel taleplere uyum sağlamak için duygusal deneyimlerin, ifadelerin ve fizyolojik tepkilerin düzenlenmesini kapsamaktadır (Aldao, 2013). Duygu düzenleme aynı zamanda genel güdülerle uyumlu olarak arzu edilen duygusal durumların arayışıyla da bağlantılıdır (Millgram vd., 2015). Duygu düzenleme, duyguların yönetilmesiyle ilgili içsel bir süreç olarak kabul edilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Bireylerin sosyal alışverişlerin bir parçası olarak duyguları düzenlediği, duyguları yönetmede yardım aradığı veya yardım sağladığı kişilerarası etkileşimlere kadar uzanmaktadır (Messina vd., 2021).

Duygu düzenleme becerisi bireysel refah düzeyinden mesleki başarıya kadar yaşamın çeşitli yönlerinde önemli rol oynamakta ve bireylerin duygusal deneyimlerini ve başkalarıyla olan etkileşimlerini nasıl yönlendirdiklerini etkilemektedir (Tamir vd., 2020).

Duygu düzenleme davranışsal, bilişsel ve fizyolojik değişimlerle ilişkilidir (Bridges vd., 2004) ve duygu düzenlemenin bilişsel boyutu içerisinde algılama becerisi, yönetici işlevler ve dikkat yer almaktadır (Short vd., 2016).

1.2.1. Duygu Düzenleme Becerisinin Kapsamı ve Gelişimsel İşlevi

Duygu düzenleme bireyin bir amaca yönelik davranışlarda duygularını izleyip kontrol edebilme; değerlendirip değiştirebilme yeteneğidir. Bir diğer tanıma göre bireyin farklı

durumlar içerisindeyken duygularının farkına varması, duygularının uzunluk, yoğunluk, gibi durumlara göre bağlantılı bir biçimde tepki geliştirme olarak ifade edilmektedir (Gross, 1998). Duygu düzenleme becerisi bireyin deneyimlediği olaylara yaklaşımını belirler (Gross ve Thompson, 2007).

Bireyin toplum içerisinde davranışlarını kontrol edebilmesinde duygu düzenleme becerisi önemli bir yer kaplamakta ve erken çocukluk döneminde gelişen bir tepki sistemi olarak görülmektedir (Dodge ve Garber, 1991). Bu dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde çocuğun içinde bulunduğu ortamlar (ev-okul-mahalle vb.), ortamların içerisinde bulunan kişilerin duygularını ifade ediş biçimleri, yoğunluğu ve süresi önemli etmenler olarak ifade edilmektedir (Young vd., 2003). Duygu düzenleme becerisi belirli bir sırayla gerçekleşmektedir. Buna yönelik Gökçe (2013) duygu düzenleme adımlarını öncelikle duygunun farkındalığı ve anlaşılması, duygunun kabulü, olumsuz duygular deneyimlerken dürtüsel davranışları kontrol etme ve amaca yönelik davranma ve son olarak duruma uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılması olarak belirtmektedir.

1.2.2. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Duygu düzenleme becerileri yaşam boyu değişiklik göstermektedir. Bu değişimi anlayabilmek için farklı gelişim dönemlerinde duyguların işlev ve özelliklerini ayırt etmek önemlidir. Bu noktadan hareketle izleyen kısımda duygu düzenleme becerilerinin gelişim süreçlerine özgü özelliklerine yer verilecektir.

Doğum sonrası ilk aylarda yenidoğanın duygu düzenleme davranışları oldukça kısıtlıdır ve doğuştan gelen emme refleksi davranışıyla duygularını düzenlemeye çalışırlar (Kopp, 1982). Bu dönemde bebeğe sunulan duyarlı bakım, duygularını düzenlemesine yardımcı olmaktadır. Örneğin, ağlayan bir bebeğin ağlama şiddeti artmadan sakinleştirilmesinin stres hormonun azalmasına yardımcı olduğu ve duygu düzenleme becerisine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Calkins ve Dollar, 2014). Yenidoğan döneminde bebeklerin açlık, uyku ve çevresel uyaranlar dolayısıyla huzursuzlanma, ağlama gibi olumsuz duygu; açlığının giderilmesi sonucunda rahatlama, mutluluk gibi olumlu duygu davranışları gösterdikleri bilinmektedir (Günaydın vd., 2022). Yaşamın 3. Ayından sonra kafayı çevirerek bir yere dikkatini verme, parmak emme gibi kendini sakinleştirmeye yardımcı olan davranışlar ortaya çıkmakta, bu davranışlarla birlikte bebek kendi uyarılmış durumunu kendisi düzenlemeye başlamaktadır (Rothbart vd., 1992). 4. ay itibarıyla bebek kendi duygusunu düzenleyebilecek davranışları başlatabilir hale gelmektedir (Kopp, 1982). Tipik gelişim

gösteren bebekler doğumdan sonra 6 ay içinde neşe, mutluluk, üzüntü gibi birincil duyguları hissetmektedirler. Yaşamın ilk yılı içinde bebeğin sosyal, bilişsel ve motor alanlardaki gelişimlerinin katkılarıyla birlikte duygu düzenleme becerilerinde önemli düzeyde artış görülmektedir (Kopp, 1989).

Yaşamın ilk yılı tamamlandıktan sonra bebeğin kontrollü eylemleri ve motor hareketlerinde artış görülmektedir. Bu artışla birlikte bebek duygu düzenleme becerisinde daha aktif olmaya başlamakta, amaca yönelik davranışlarında artış gözlenmektedir. Örneğin, motor becerilerini kontrol edebilen bebek olumsuz duygu içerden ortamdaki fiziksel olarak uzaklaşma ya da ortamdaki kaçınma gibi çeşitli davranışlar gösterebilir (Kutlu, 2022). Bu dönemde bebeğin çevresinde bulunan yetişkinler ve birincil bakım veren kişiler duygu düzenlemede aracı olarak kullanılmaktadır (Diener vd., 2002). Bu dönemde duygu düzenleme genellikle bakım verenin yönlendirmesi ve aktif katılımıyla gelişmektedir (Günaydın vd., 2022; Kutlu, 2022).

2 yaşından itibaren bebeğin bilişsel, zihinsel, dil ve motor becerilerindeki eş güdümlü artışla beraber duygu düzenleme becerisinde de önemli bir gelişme görülmekte, bebek 2 yaş itibarıyla duygu düzenlemede aktif rol almaya başlamaktadır (Thompson, 1991). “Ben farkındalığı” kazanılarak ortaya çıkan ve öz bilinç duyguları olarak da adlandırılan “utanç, kızgınlık, suçluluk, gurur” gibi duyguları da bu dönemde ortaya çıkmaktadır (Lewis, 2007).

Erken çocukluk dönemi içerisinde önemli bir dönem olarak ele alınan okul öncesi dönem içsel strateji geliştirme, dil becerisini kazanma, duyguyu anlama ve adlandırmada önemli gelişmelerin görüldüğü bir dönemdir. Bu dönem içindeyken çocuk artık durumların sebep olduğu duyguları anlamlandırmaya, hangi durumda ne tür duyguların oluşacağına dair akıl yürütmeye başlar (Kutlu, 2022). Benzer şekilde bu dönemde insanların kendilerine özgü niyet, amaç, inanç ve istekleri olduğu çıkarımını yapmaya başlar ve “zihin kuramı” olarak tanımlanan duygu-olay arasında ilişki kurabilecek bilişsel düzeye gelmiş olur. Bir diğer deyişle bu dönemde çocuk, bireyin istek ve inançlarına göre duygu durumunun etkilenebileceğini artık kavramaya başlamaktadır (Thompson ve Lagattuta, 2006). Bu yaş grubundaki çocuklar dış desteğe bağlı olmadan duygularını içsel olarak düzenlemeye geçiş yapmaya başladığından, okul öncesi yıllar duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için özellikle önemlidir (Alamos vd., 2022). Bu dönemde çocuklar duygu düzenleme becerisiyle ilgili kendilerini mutsuz eden durumdan uzaklaşma veya durumu göz ardı edebilme, zorlayıcı durumlara yönelik daha fazla bilgi alma ve kendini rahatlatmaya çalışma, dikkatini başka bir

yöne verme amacıyla kendi kendine konuşma (özel konuşma) gibi davranışlar göstererek duygularını düzenlemeye çalışmaktadırlar (Kutlu, 2022). Ek olarak, bu dönemde görülen ve okula uyum becerileri içerisinde yer alan sıra bekleme, akran şiddeti veya kriz durumlarıyla baş edebilme becerilerinin ediniminde duygu düzenleme becerilerinin gelişimi önemli rol oynamaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

Çocuklar bu dönemde duyguların nasıl ifade edileceği ya da ne zaman saklanması gerektiğine yönelik anne babasını rol model aldıklarından ebeveynlerin tutum ve davranışlarının etkisi oldukça önem taşımaktadır (Kutlu, 2022). Ebeveynler çocuklarıyla duyguları hakkında onları ne zaman ve nasıl ifade edeceklerine yönelik konuşmalar yaparak kültüre dair sosyal normların aktarılmasında etkin rol almaktadırlar. Dolayısıyla ebeveynler çocuklarının duygularını kendi başlarına kontrol edip düzenlemesine yardımcı olmakta ve kültürel olarak duygusal tepkilerin kazanılmasında da rehberlik etmektedirler (Friedlmeier vd., 2011). Buna yönelik Thompson (2015), çocukların duygularını ifade etmesine yönelik destekleyici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin, çocuğun duygu durumunu görmezden gelen, reddeden ya da yokmuş gibi davranan duygu reddi tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarına göre daha gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak, erken çocukluk döneminde öğretmenler de çocukların duygu düzenlemesini becerisi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır; okul öncesi öğretmenlerinin modelleme, doğrudan müdahale ve sıcak ve şefkatli bir ortam yaratma yoluyla çocukların duygu düzenlemesini olumlu yönde etkilemektedir (Huang vd., 2019). Ayrıca, erken çocukluk eğitimindeki farkındalık uygulamaları gibi programların, küçük çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemek açısından faydalı olduğu bilinmektedir (Dreimane ve Vītola, 2022).

Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenlemeye yönelik ele alınan bir diğer kavram ise “hazı erteleme”dir (Kutlu, 2022). Hazı erteleme; daha büyük ya da arzu edilir bir ödüle ulaşabilmek için dürtüsel davranışları ve ödüle yönelik arzuyu bastırıp bekleyebilmek olarak tanımlanmaktadır (Mischel, 2014). Casey vd. (2011), okul öncesi dönemde daha büyük bir ödül için beklemeyi tercih eden çocukların duygu düzenleme becerisine yönelik, dikkatini başka yöne verme, kendi kendine sesler çıkartma, ya da o andaki durumu oyuna çevirme gibi çeşitli stratejiler geliştirerek hazı ertelediklerini, hazı erteleyebilen çocukların yetişkin yaşamlarında başarılı, uyumlu ve yaşamını iyi yönetebilen bireyler olduklarını ifade etmişlerdir.

Orta ve son çocukluk döneminde çocukların deneyimledikleri duygu süreçlerine yönelik farkındalık düzeyleri artmakta ve var olan duygularıyla nasıl baş edeceklerini öğrenmeye başlamaktadırlar (Thompson, 1991). Bu dönemde gelişimsel olarak çocukların neden sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, sosyal duygusal alanın genişlemesi gibi çeşitli alanlarda gelişmeler gözlemlenmekte, kazanılan bu gelişimsel ilerlemelerle birlikte çocuklar duyguları daha net tanımlamaya, başkalarını duygu durumları hakkında akıl yürütmeye ve duygu durumlarına yönelik neden sonuç ilişkisi kurmaya başlarlar (Kutlu, 2022). Pons vd. (2004), çocukların 7 yaşına geldikleri andan itibaren inançların duygular üzerindeki etkisini ve gerçekte hissedilen ile gösterilen duygu arasında fark olabileceğini; 9 yaşına gelindiğinde, insanların çelişkili duygular yaşayabileceklerini ve çeşitli bilişsel stratejileri kullanarak duygularını düzenleyebileceğinin farkında olduğunu ifade etmektedirler.

Bu dönemde duygusal düzenleme, çeşitli faktörlerden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Daha önceki dönemlerde olduğu üzere orta ve son çocukluk döneminde de duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde ebeveyn-çocuk etkileşimi önemlidir. Çocuğun ebeveyni ile kurduğu olumlu etkileşimler, çocukların duygularını etkili bir biçimde nasıl tanıyacakları ve yöneteceklerini öğrenmesi açısından önemlidir. Ebeveynlerin, çocuklarının duygularına verdiği tepkiler, özellikle orta çocukluk döneminde çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve sosyalleşme davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Hong vd., 2020). Alanyazında, bu dönemde akran etkileşimlerinin de duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Mills vd., 2015).

1.3. İlgili Çalışmalar

Türkiye’de ve Yurtdışında yapılan çalışmalar güncelden geriye doğru olacak biçimde sıralanarak bu bölümde ele alınmıştır.

1.3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ulusal alanyazında öz düzenleme ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Aktaş ve Sop (2022), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileriyle annelerinin ebeveynlik tutumları arasında bulunan ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma Hatay’da yaşayan 4-6 yaş aralığında çocuğa sahip 392 anne ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri

Ölçeği" ve "Ebeveyn Tutum Ölçeği-Anne Formu" kullanılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileriyle annelerin ebeveyn tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ebeveyn tutumlarının 40 yaş ve üzeri annelerde gençlere göre daha olumsuz olduğu, ilköğretim mezunu annelerin lise ve yükseköğretim mezunlarına kıyasla daha düşük düzeyde yeterlilik algısına sahip olduğu ve çocuklarına daha az şefkat gösterdiği görülmüştür. Ayrıca kızların erkeklere kıyasla daha yüksek dikkat ve davranış düzenleme becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Çocukların çalışma belleği yaşa göre değişirken, doğum sırasının öz-düzenleme puanlarını değiştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Özbey (2022), “Mindfulness Temelli Eğitim Programı”nın çocukların (60-72 aylık) yönetici işlev becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma deneysel desende, deney ve kontrol gruplu olarak planlanmıştır. Programın etkililiği ön test, son test ve kalıcılık testiyle değerlendirilmiştir. Örneklem Burdur/Bucak ilçesinde bulunan MEB’e bağlı bağımsız iki anaokulunda eğitim alan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirlenirken tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmaya 35 çocuk dahil edilmiştir. Okulların biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan program uzman görüşü alınarak araştırmacının geliştirmiş olduğu içerisinde 24 bulunan “Mindfulness Temelli Eğitim Programı” kullanılmıştır. Program haftada 3 gün toplam 8 hafta olacak biçimde uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda “Mindfulness Temelli Eğitim Programı”nın deney grubunda bulunan çocukların yönetici işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kalıcılık testi sonucu programın etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Tekin ve Koçyiğit (2020), Öz düzenleme becerilerinin okula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisini değerlendirme amacıyla yürütülen bir çalışma Muğla’da MEB’e bağlı okul öncesi kurumda eğitim alan, tipik gelişim gösteren ve bir sonraki sene birinci sınıfa başlayacak 255 çocukla yürütülmüştür. Çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocukların ve öz düzenleme beceri düzeyleriyle okula hazır bulunuşluk durumları arasında bulunan ilişkiyi değerlendirmek için “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme becerilerinin okula hazırbulunuşluk durumlarını etkilediği görülmüştür (Tekin ve Koçyiğit, 2020).

Ezmeci (2019), “Okul Öncesi Öz düzenleme Programı”nın çocukların öz düzenleme becerileri, sosyal beceriler ve problem davranışlarına olan etkisini incelemek için yaptığı araştırmada Ankara ili Mamak ve Altındağ ilçelerinden öğrenim öğren 26 deney, 26 kontrol olmak üzere toplam 52 okul öncesi çocukla araştırma yürütmüştür. Araştırma kapsamında deney grubuna 7 hafta, hafta 3 gün, 21 oturumdan oluşan program uygulamıştır. Uygulanan öz düzenleme programının; öz düzenleme becerisi ve sosyal becerileri olumlu yönde etkilediği, problem davranışların azalmasına katkıda bulunduğu görülmüştür.

Beyazıt (2019), öz düzenleme ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmada MEB’e bağlı 2 farklı anaokulda 4-6 yaş arasında bulunan 150 çocukla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda 84 erkek, 66 kız çocuğu bulunmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri “Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu)” davranış problemleri “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, her iki ölçek içinde bütün alt boyutlar ve toplam puan arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar (2017) öz düzenlemeleri düşük düzeyde olan okul öncesi çocuklarının davranış modellerini incelemek için karma yöntem kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın nicel bölümü 64 çocuk, nitel bölümü ise öz düzenleme becerisi gelişmemiş 8 çocukla yürütülmüştür. Nicel boyutta “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmış, nitel boyutta ise “Var olmayan Bir Hayvan Çiz” testi ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda nitel çalışma kısmında yer alan 8 öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocuğun 7’sinde çizdikleri resimlerde saldırganlık içeren anlatımlar görülmüştür. Aynı zamanda öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların sınıf içerisindeki düzeni bozma eğiliminde oldukları ve kurallara uymada güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme becerilerine etki eden değişkenleri incelemek amacıyla Ankara- Çankaya’da okul öncesi eğitimden faydalanan 4-6 yaş arasındaki 240 çocuk ve ebeveyniyle bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda aile faktörü ve ebeveyn tutumlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi olduğu bulunmuştur.

Arslan ve Gelişli (2015), “Algılanan Öz Düzenleme Ölçeğini” geliştirmek ve güvenilirliğini incelemek amacıyla 604 ilköğretim öğrencisiyle çalışma yürütmüştür. Araştırmanın geçerliliği için yapı- uyum geçerliği, güvenilirliği için iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Analizlerin sonucunda toplam varyans “%54,3” olarak bulunarak 16 madde ortaya çıkmıştır. Cronbach alfa katsayıları ölçeğin tümü için “,90” açık olma alt ölçeği için “,84”, arayış alt ölçeği için “,82” olarak belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda “Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği” geçerli ve güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemelerine çeşitli değişkenlerin etkisini inceleyen Ertürk Kara ve Gönen (2015), 48-72 aylık 120 çocukla çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda 48-60 aylık çocukların olumlu duygu düzeylerinin 60-72 aylık çocuklara oranla daha yüksek düzeyde görülmüştür. Aynı zamanda babanın eğitim düzeyinin çocukların dikkat ve olumlu duygu puanlarını etkilediği görülmüştür. Bu kapsamda babanın eğitim düzeyinin yüksek olduğu durumlarda çocukların da yüksek düzeyde olumlu duygu ve dikkat puanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda anne eğitim seviyesi arttıkça çocukların da dikkat ve dürtü kontrolünün arttığı bulunmuştur.

Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler yıldız (2014), Türkçeye uyarlamasını yaptıkları “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek amacıyla 233 çocukla (48-72 aylık) çalışma yürütmüştür. Analizler sonucunda ölçeğin çift faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Test- tekrar test güvenilirliği korelasyon katsayısı “0,86” olarak ifade edilmiştir. Buna göre söz konusu ölçek belirtilen yaş grubu için geçerli ve güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Öğretmen ve çocuk etkileşim niteliğinin çocukların öz düzenlemelerine etkisini değerlendirmek için Yıldız vd., (2014) araştırma yapmıştır. Araştırmaya Ankara ve ilçelerinde ikamet eden 72 ay yaş grubunda bulunan 80 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların öz düzenlemelerinin değerlendirilmesinde “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşim niteliğinin çocukların yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Adagideli (2013), okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarının matematik becerilerinde öz düzenleme ve üst biliş yetenekleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 4 yaş grubundan 16, 5 yaş grubundan ise 17 çocuk katılmıştır. Araştırmada matematik becerilerinden sınıflama becerisi gerektiren taşıt ve hayvanları sınıflama; ölçme

becerisi gerektiren ev inşa etme ve örüntü oluşturma becerisi gerektiren tren rayları oluşturma olmak üzere üç etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikler uygulanırken ilgili literatür kullanılarak bir gözlem şeması oluşturulmuş ve gözlem şemasıyla çocukların öz düzenleme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların matematik becerileri, üst bilişsel becerileri ve öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yürütücü işlevler, çalışma belleği, zihin kuramı ve dil becerileri arasındaki gelişimsel ilişki incelemek amacıyla Karakelle ve Ertuğrul (2012)'un yaptıkları araştırmada, 36-48 ay ve 53-72 aylık 201 çocukla çalışmıştır. Araştırmada üç yaş çocukları için, çalışma belleği, dil ve zihin kuramı arasındaki ilişki örüntüsünün beş yaş çocuklarından farklılaştığı görülmüştür. 3 yaş grubu çocuklarında zihin kuramı becerisi için çalışma belleğinin, beş yaş çocuklarında ise dilin yordayıcı rolüne vurgu yapılmıştır.

1.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alanyazında öz düzenleme ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Šūmane ve Āboltiņa (2021), okul öncesi eğitim ortamında öz-düzenlemeli öğrenmenin çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma yöntemleri arasında pedagojik ve psikolojik alanyazın ve kaynakların analizi, pedagojik gözlem ve verilerin istatistiksel analiz yer almaktadır. Çalışmaya 5- 6 yaşlarında 41 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öz-yönelimli öğrenmenin 5 ila 6 yaşındaki çocuklarda öz-düzenleme becerilerinin gelişimini önemli ölçüde destekleyebileceği görülmüştür. 5-6 yaş arası çocuklarda öz-düzenleme sürecini daha iyi geliştirmek için, öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin anlaşılması daha kolay hale getirilmesi, öğrenilen içeriğin güncellenmesi aynı zamanda beklenen sonuçların açıkça ifade edilmesi ve geri bildirim sağlanmasına vurgu yapılmıştır.

Howard vd. (2018), okul öncesi dönemde öz düzenleme gelişimini desteklemeyi amaçlayan “Okul Öncesi Durumsal Öz Düzenleme Araç Seti” programının faydalarını değerlendirmek için bir çalışma protokolü önermişlerdir. Bu araştırmanın çalışma grubu Avustralya, Yeni Güney Galler'deki okul öncesi eğitim merkezinde bulunan 25 deney 25 kontrol olmak üzere okul öncesi eğitime devam eden 50 çocukla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma protokolü, küçük çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimini kolaylaştırmak

için okul öncesi ortamlarda yapılandırılmış programların uygulanmasının önemini vurgulamaktadır.

Solomon vd. (2018) Zihin Araçları Müfredatının Kanadalı okul öncesi çocuklarda öz düzenleme üzerindeki etkisini değerlendirmek için, okul öncesi müfredatın öz düzenlemeyi desteklemedeki potansiyel faydalarını gösteren bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya 3-4 yaş arasında bulunan 162 çocuk dahil edilmiştir. Öz düzenlemenin bilişsel ve sosyo-duygusal yönlerindeki gelişimi yakalamak için iki yürütme işlevi görevi, evde ve okuldaki davranışlarla ilgili iki anket kullanarak müdahale öncesi, ortası ve sonrasında öz düzenlemeyi değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi çocuklar arasında öz düzenlemeyi geliştirmede belirli müdahalelerin ve müfredatların etkinliğini destekleyen kanıtlar sunulmuştur.

Robinson vd. (2016), Head Start okul öncesi çocuklarında motor beceri müdahalesinin öz düzenleme üzerindeki etkinliğini araştırmışlardır. Araştırmada teorik olarak Başarı Hedefi Teorisine dayanan bir motor becerileri müdahalesinin Head Start okul öncesi çocuklarında motor beceri performansı ve öz düzenleme üzerindeki etkinliğini incelenmiştir. Araştırmaya Head Start okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 68 deney 45 kontrol grubu olmak üzere 113 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerini geliştirmede hedefe yönelik müdahale programlarının çocukların gelişimine olumlu yönde etkisi olduğunu vurgulanmaktadır.

Cadima vd. (2015), sosyal açıdan dezavantajlı okul öncesi dönemde bulunan 206 çocukla öz düzenlemenin yordayıcıları olarak sınıf içi etkileşimlerin kalitesini ve öğretmen-çocuk ilişkilerini incelemiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri güz dönemi başında ve bahar dönemi sonunda gözlemlenmiştir. Dönem ortasında ise bu konuda eğitim almış olan uygulayıcılar tarafından sınıf içi etkileşim gözlemleri yapılmış, öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimler değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen ve çocuk arasındaki olumlu iletişimin çocukların öz düzenleme becerilerindeki gelişmeleri yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin daha yakın ilişki kurduğu çocuklarda öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf içi etkileşimler ile gözlenen öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiş; başlangıçta düşük öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların sınıf içi etkileşimlerden en fazla yarar sağladığı gözlenmiştir.

Bohlmann vd. (2015), Los Angeles'taki karma gelir grubundan ailelerden gelen tek dilli (ingilizce) ve çift dilli 250 okul öncesi çocukla İngilizce ifade edici sözcük dağarcığı ile öz düzenleme becerileri arasındaki çift yönlü ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileriyle sözcük bilgisi edinimi gelişiminde güçlü bir bağlantı olduğunu ifade etmişlerdir.

Becker vd. (2014), okul öncesi çocuklarda fiziksel aktivitelerin öz düzenleme ve akademik başarılarına etkisini inceledikleri çalışmayı Head Start okullarına devam eden sosyo ekonomik olarak düşük seviyede bulunan 51 çocukla yürütmüştür. Araştırmada değerlendirme aracı olarak HTKS (Head-Toes-Knees- Shoulders Task) kullanılmıştır. Değerlendirmede beklenen çocukların söylenenlerin tersini yapmasıdır. Örneğin uygulayıcı çocuklara başlarına dokunmalarını söylediğinde ayaklarına; ayaklarına dokunmalarını söylediğinde başlarına dokunmaları gerekmektedir. İlerleyen aşamalarda yönergeler git gide zorlaşmaktadır. Çocukların görevlerde verdikleri tepkilere göre puanlama yapılmıştır. Değerlendirme sonuçlarında fiziksel aktivitelere katılan çocukların matematik ve okuma becerilerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu çocukların öz düzenleme ve sorun çözme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Montroy vd. (2014), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceriler ve problem davranışlarının öz düzenleme becerileri ile matematik ve okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 118 çocuk katılım sağlamıştır. Öz düzenleme becerisi iyi olan çocukların çevresiyle daha iyi etkileşim kurdukları, daha az saldırgan ve dürtüsel davranış gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının okuryazarlık becerisiyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Williford vd. (2013), okul öncesi dönemde öğretmen ve akran ilişkilerinin çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini incelemek amaçlı bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmaya 341 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların sınıf içi etkileşimlerinin değerlendirilmesi için Bireyselleştirilmiş Sınıf Değerlendirme Puan Sistemi kullanılmıştır. Aynı zamanda güz ve bahar döneminde öğretmenlerden alınan raporlarda araştırmanın değerlendirme bölümüne dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerden alınan raporlarda çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu olumlu etkileşimlerin çocukların etkinliklere katılımını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çocukların öğretmenlerine pozitif bakış açısıyla yaklaşmaları duygusal düzenleme becerilerinde artış olmasını sağlamıştır.

Genç erişkinlerde dürtüsellik ve duygu düzenleme becerileri arasında bulunan ilişkinin incelendiği araştırmaya 194 yetişkin katılmıştır. Yetişkinler duygu düzenleme düzeylerine göre düşük-orta- yüksek olarak sınıflandırılmış ve grupların dürtüsellik düzeyleri, dürtüsel davranışları ve bilişsel dürtüsellik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygu düzenlemesi düşük olan grubun dürtüsellikle ilgili bölümde yüksek puan aldığı görülmüştür (Schreiber vd., 2012).

Skibbe vd. (2011), kronolojik olarak aynı yaşta fakat farklı sürelerde okul öncesi eğitim almış (bir sene ve iki sene olmak üzere) çocukların ilköğretim birinci ve ikinci sınıfa geçtiklerinde aldıkları eğitimin öz düzenleme, kodlama, harf ve sözcük bilgisine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 76 çocuk katılmıştır. Çocukların öz düzenleme, kodlama, harf ve sözcük bilgileri güz ve bahar döneminde değerlendirilmiştir. Değerlendirme yöntemi olarak Hiyerarşik doğrusal modelleme (HDM) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu okul öncesi bir programda geçirilen zamanın süresi öz düzenleme, okuryazarlık ve dil gelişimi becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Alanyazında özellikle Türkiye’de yapılan ilgili araştırmalara bakıldığında, okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri açısından yapılan çalışmaların çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmeye yönelik genel olarak, ebeveyn ya da öğretmenlerden görüş alınarak gerçekleştirildiği program uygulamaya yönelik çalışmaların da kısıtlı olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışma da ise çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik felsefesi Düzenleme Bölgeleri (The Zones Of Regulation) yaklaşımına dayanan öz düzenleme programı oluşturulması ve programının on hafta boyunca uygulanması, çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik değerlendirmelerin “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılarak bizzat çocuklarla görüşülerek duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinin yapılması ve “Öz Düzenleme Ölçeği (öğretmen formu)” ile çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik değerlendirmeyi öğretmenlerden almanın yanı sıra ebeveynlerle de görüşülüp programın etkililiğinin değerlendirmesinin yapılması, özgün değer oluşturan önemli bir unsur olarak düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, “Öz Düzenleme Programının 60-72 aylık çocukların Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesidir”.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmaya yönelik “araştırmanın amacı, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz yöntemleri” hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öz düzenleme becerilerinden duygu düzenleme becerisini temel alan Öz Düzenleme Programının çocukların (60-72 ay) öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların “Engelleyici Kontrol, Dikkat, Çalışma Belleği ve Öz Düzenleme” becerileri arasında istatistiksel olarak fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak fark var mıdır?
- Uygulanan Öz Düzenleme Programı’nın etkililiğine ilişkin ebeveyn görüşleri nasıldır?

2.2. Araştırmanın Deseni

Yapılan araştırmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını kapsayan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem; nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak araştırmaların etkililiğini derinlemesine ve geniş bir şekilde doğrulamak için birleştiren araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Clark ve Creswell, 2015). Bu araştırmanın nicel boyutunu, deney grubunda bulunan katılımcılara on hafta süre ile Öz Düzenleme Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test, 10 hafta boyunca uygulanan öz düzenleme programı, program uygulandıktan sonra her iki grupta gerçekleştirilen son test ve deney grubuna uygulanan kalıcılık değerlendirmesi oluşturmaktadır. Bu süreçte araştırmanın yarı deneysel kısmını oluşturan gruplar arası değişkeni deney ve kontrol grupları; gruplar içi değişkeni ise ön test ve son test uygulamaları kapsamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Yarı deneysel desende bağımlı değişken çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme beceri düzeyleri, bağımsız değişken çocukların öz

düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla uygulanan Öz Düzenleme Programı'dır. Araştırmanın nicel boyutu içerisinde yer alan ön test-son test-kalıcılık testlerinde test aracı olarak “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılmıştır.

Yarı Deneysel sürecin sembolik gösterimi Çizelge 2.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1. Deneysel desenin sembolik gösterimi

	Ön Test	İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	➤ <i>Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği</i> ➤ <i>4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu</i>	<i>Öz Düzenleme Programı (10 hafta)</i>	➤ <i>Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği,</i> ➤ <i>4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu</i>	➤ <i>Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği,</i> ➤ <i>4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu</i>
Kontrol Grubu	➤ <i>Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği,</i> ➤ <i>4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu</i>	-	➤ <i>Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği ,</i> ➤ <i>4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu</i>	-

Çizelge 2.1’de gösterilen “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği”, “4-6 yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu”, deney ve kontrol grubuna uygulanmak üzere araştırmanın ön test- son test- kalıcılık testi aşamalarında kullanılmıştır. “Öz Düzenleme Programı” ise yalnızca deney grubunda uygulanan on haftalık programdır.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ise on hafta boyunca yapılan uygulamaların etkisini derinlemesine incelemek amacıyla deney sürecinin sonunda deney grubunda bulunan çocukların ebeveynleriyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemi, araştırmacı ve araştırmaya konu olan bireyler arasında gerçekleşen amaçlı ve kontrollü iletişim şekli olarak ifade edilmektedir (Cohen ve Manion, 1994). Görüşme yöntemindeki temel amaç araştırmanın hipotez ya da amacını kanıtlamak değil, bireylerin davranışları ile ilgili görüş almaktadır. Görüşme yöntemi; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak üç alt başlıkta ele alınmaktadır (Patton, 1987). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde, araştırmacı sorulacak soruları önceden hazırlar ve görüşmenin gidişatına uygun biçimde sorar. Aynı zamanda sorulan soruların içerik ve kapsamını genişletmek amacıyla sorulan soruyla benzer ve ilişkili yan sorular sorabilir (Türnüklü, 2000).

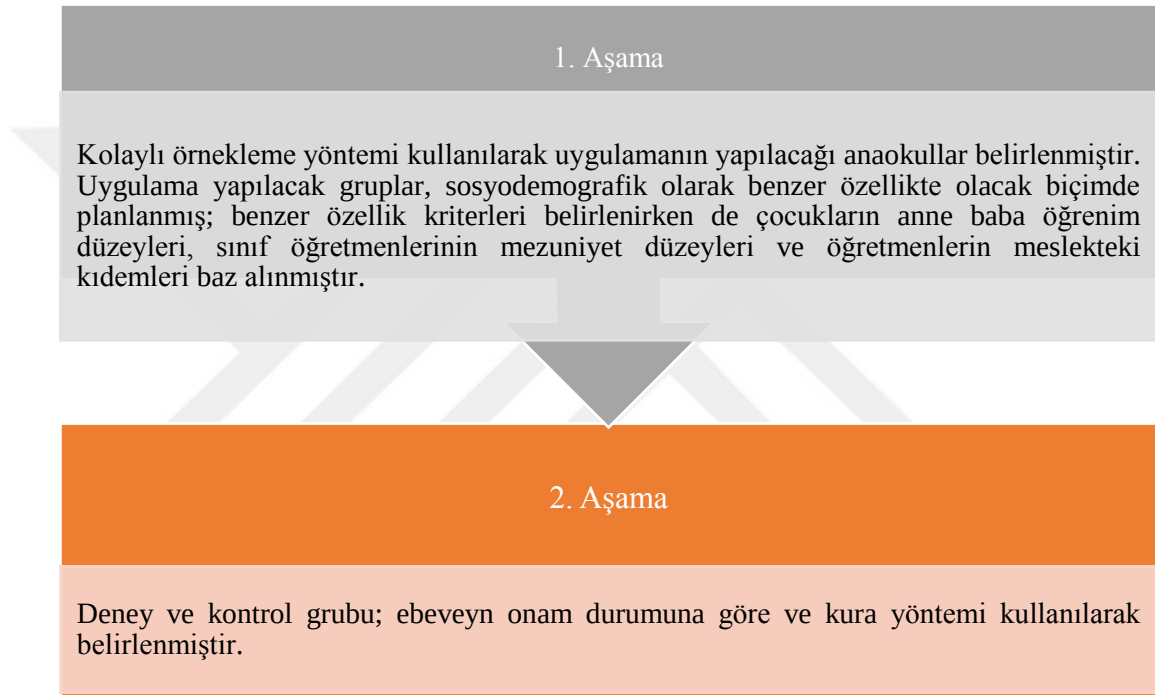
Görüşmeler bireysel ya da odak grup görüşmeleri şeklinde yapılabilir. Odak grup görüşmesi, bireylerin düşüncelerini serbest bir biçimde ifade edebileceği bir ortamda dikkatli ve planlanmış bir şekilde tartışma ortamı oluşturulması olarak ifade edilmektedir (Krueger, 1994). Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak da ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2011). Bu kapsamda yapılan odak grup görüşmesiyle uygulanan öz düzenleme programının çocuğun tutum, davranış ve aile içerisindeki iletişime yansımalarına dair ebeveynlerden görüş alınmıştır.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna İstanbul'un Çekmeköy ilçesinde yer alan MEB'e bağlı özel anaokullarında eğitim alan ve ebeveynlerinden onam alınan 60-72 ay grubu çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenleri dâhil edilmiştir. Çalışmanın örneklem büyüklüğünü belirlemek için G*Power (Versiyon 3.1) uygulaması kullanılmıştır. Yapılan güç analizinde 0.8 etki büyüklüğü, istatistiksel güç %80, anlamlılık düzeyi 0.05 (%5) ve 2 grup için Wilcoxon- Mann-Whitney test ile işlem yapılmış ve en az örneklem büyüklüğü her bir grup için 18 olmak üzere toplam 36 olarak hesaplanmıştır (Faul vd., 2007). Araştırmanın yapılacağı sınıfların mevcudu 19 olması dolayısıyla araştırmaya 19 deney, 19 kontrol olmak üzere 38 çocuk dahil edilmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar ve öğretmenleri iki ayrı özel anaokulundan olup, demografik özellikler açısından birbirine benzer şartlara sahip olan çocuklar ve öğretmenlerin

olması temel alınmıştır. Kolaylı örnekleme yöntemi baz alınarak sosyokültürel olarak benzer özelliklere sahip çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. İki bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 ay yaş grubunda bulunan dört sınıftan, ebeveyn onam durumuna göre iki sınıf belirlenmiştir. Onam formunu imzalayan ebeveynlerin çocukları arasından kura yöntemi ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Çalışma grubu 2 aşamadan geçerek belirlenmiştir. Çalışma grubu belirleme aşamalarına dair bilgiler Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Çalışma grubu belirleme aşamaları

Çizelge 2.2. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

		Deney Grubu (n = 19)		Kontrol Grubu (n = 19)	
		Ort.	Ss	Ort.	Ss
Çocuk Yaş (yıl)		4,74	0,45	4,84	0,37
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	14	73,68	9	47,37
	Erkek	5	26,32	10	52,63
Anne Öğrenim	Lise	8	42,11	8	42,11
	Üniversite	11	57,89	11	57,89
Baba Öğrenim	Lise	5	26,32	5	26,32
	Üniversite	14	73,68	14	73,68

Çizelge 2.2 incelendiğinde çocukların yaş ortalaması deney grubunda 4,74 ($S_s = 0,45$), kontrol grubunda ise 4,84 ($S_s = 0,37$) olarak hesaplanmıştır. Cinsiyet dağılımına göre, deney grubundaki çocukların 14'ü kız (%73,68), 5'i erkek (%26,32); kontrol grubunda ise 9'u kız (%47,37), 10'u erkektir (%52,63). Öğrenim durumu incelendiğinde ise her iki grupta da annelerden 8'inin lise mezunu (%42,11), 11'inin üniversite mezunu (%57,89); babaların ise 5'inin lise mezunu (%26,32), 14'ünün üniversite mezunu (%73,68) olduğu belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanılmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocukların öz düzenleme becerilerini ön test- son test ve kalıcılık testi aşamalarında değerlendirmek amacıyla “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu)” (İvrendi ve Erol, 2018), çocukların duygu düzenleme becerilerini ön test- son test ve kalıcılık testi aşamalarında değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” (Yılmaz, 2020) kullanılmıştır. Araştırmacının hazırladığı Yarı Yapılandırılmış Öz Düzenleme Programı Etkililiğini Değerlendirmeye Yönelik Görüşme Formu ise nitel bölümünde kullanılmıştır.

2.4.1. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği

Okul öncesi duygu düzenleme ölçeği çocukların (48-72 ay) duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla Yılmaz (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach alpha değerleri ön test için 0.77, son test için 0.83 olarak belirlenmiştir. Ölçek öyküleme tekniği kullanılarak tasarlanmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda ölçek içerisinde yer alan öyküler belirlenmiştir. Günlük yaşantılar içerisinde çocukların karşılaşılabilecekleri durumlar göz önüne alınarak mutlu, şaşkın, üzgün, kızgın ve korkmuş olmak üzere beş temel duyguyu içerisinde barındıran öyküler oluşturulmuştur. Çocuklardan öykü içerisinde belirtilen durumda öykülerin ana kahramanının (Tavşan Dodo) anlık duygusu ve tepkilerini ifade etmeleri istenmektedir. Ölçek 15 kısa öykü ve her öykü için iki soru olacak şekilde 30 madde içermektedir. Ölçek materyalleri içerisinde iki maskot (Tavşan Dodo-Tavşan Zeze), öykülerle ilişkili materyaller, beş temel duygunun yer aldığı görsel kart bulunmaktadır. Çocuklara her hikâyenin sonunda maskotun (Tavşan Dodo) ne hissettiği ve ne yapacağı sorulmaktadır. Ölçek değerlendirmesi her bir soru için 0-2 puan aralığında değerlendirilmektedir. Puanlama verilen yanıt Hatalı/Eksik ise 0 puan, Kısmi bilgi içeriyorsa 1 puan, Tam bilgi içeriyorsa 2 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınan puanın

düzeyinin yüksekliği duygu düzenleme becerisinin yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçeğin ortalama uygulanma süresi 12 dakika olarak belirlenmiştir.

2.4.2. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu)

İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilen ölçekte 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach alpha değerleri ön test için 0.97, son test için 0.94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına dair ön test Cronbach Alpha değerleri Engelleyici Kontrol için 0,95; Dikkat için 0,97; Çalışma Belleği için 0,96 olarak belirlenmiştir. Son test Cronbach alpha değerleri Engelleyici Kontrol için 0,97; Dikkat için 0,91; Çalışma Belleği için 0,95 olarak belirlenmiştir. Ölçek 5'li Likert tipinde ve 22 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek Engelleyici Kontrol- Dikkat- Çalışma Belleği olmak üzere 3 alt boyut içermektedir. İlk 8 madde Engelleyici Kontrol, sonraki 9 madde Dikkat, son 5 madde Çalışma Belleği alt boyutlarını kapsamaktadır. 110 ölçekten alınabilecek en yüksek puan, 22 en düşük puan olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ortalama uygulama süresi 15 dakikadır.

2.4.3. Öz Düzenleme Programı

Araştırmanın deneysel bölümünde uygulanan Öz Düzenleme Programı Oluşturma Aşamaları Şekil 2.1'deki aşamalar doğrultusunda oluşturulmuştur.



Şekil 2.2. Öz düzenleme programı oluşturma aşamaları

1. Aşama: Literatür Taraması ve Kavramsal Çerçevenin Belirlenmesi

Yapılan araştırmada uygulanan Öz Düzenleme Programı bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olup, Kuypers tarafından (2011) zihinsel ve nörobiyolojik bozukluğu olan çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak üzere geliştirilmiş olan Düzenleme Bölgeleri Programının (The Zones of Regulation Program) felsefesi ve bilimsel sonuçlarından köken almaktadır. Araştırmacı 30.08.2023 tarihinde bu programın beş buçuk saatlik eğitimine katılmış ve sertifikasyon sürecini tamamlamıştır (Ek-3).

Uygulanan Programın Özellikleri: Felsefesinden ve bilimsel dayanaklarından yararlanılmış olan Düzenleme Bölgeleri Programı (The Zones of Regulation Program), öz düzenleme becerilerinin gelişmesi için izlenen tutarlı üst bilişsel bir yol temel almaktadır. Düzenleme Bölgeleri Programına göre duygular karmaşıktır, beyinde ve bedende benzersiz olan farklı boyutlarda, yoğunluklarda ve enerji seviyelerinde gelirler. Duygular hakkında konuşmayı, düşünmeyi ve düzenlemeyi kolaylaştırmak için Düzenleme Bölgeleri Programı, duyguları uyanıklık durumlarını ve enerji seviyelerini dört renkten oluşan bölgelere göre (Mavi, Yeşil, Sarı ve Kırmızı) düzenler. Mavi Bölge, üzgün, yorgun, hasta, incinmiş, yalnız veya sıkılmış hissetmek gibi düşük uyanıklık durumlarını ve keyifsiz duyguları tanımlar. Mavi bölgede, düşük enerji durumları ve vücudun yavaş hareket ettiği durumlar yer almaktadır. Yeşil Bölge, sakin olunan ve ruh halinin uyanık olduğu durumları içermektedir. Yeşil Bölgede mutlu, odaklanmış, halinden memnun, huzurlu veya sakin hissetmek söz konusudur. Yeşil bölgedeyken, sinir sistemi kendini güvende, düzenli ve bağlantılı hissetmekte ve bu durum öğrenmeye hazırlanmaya yardımcı olmaktadır. Sarı Bölge, enerjinin daha yüksek olduğunu ve içsel enerji durumunun yükselmeye başladığını tanımlamaktadır. Sarı Bölge; stres, hayal kırıklığı, kaygı, heyecan, kafa karışıklığı, sinirlilik, bunalmışlık ya da kıpır kıpır olma gibi durumları içinde barındırmaktadır. Kırmızı bölge, son derece yüksek enerji, yoğun, çok bunalıcı duygu durumlarını tanımlamaktadır. Kırmızı Bölge; sevinçli, coşkulu, öfkeli, yıkılmış, kontrolden çıkmış, paniklemiş olmak veya dehşete düşmek gibi durumları içerisinde barındırmaktadır. Bu doğrultuda programın temel felsefesi, tüm bölgelerin normal olduğu, yalnızca yeşil bölge değil bütün bölgelerin farkında olunması ve kabul edilmesinin gerekliliği üzerine kurulmuştur (Kuypers, 2020). Bu felsefeden yola çıkarak hazırlanan Öz Düzenleme Programı duyguların sınıflandırılmasını temel alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Etkinlikler planlanırken duygular, Düzenleme Bölgeleri Program'ında planlandığı gibi mavi, yeşil, sarı ve kırmızı alanlarla sınıflandırılmıştır. Etkinlikler ise bu çerçevede duyguların sınıflandırılması ve deneyimlenen duygu durumuna yönelik farkındalık kazanma ve davranış

geliştirme temelli planlanmıştır. Öz Düzenleme Programı'nın kuramsal felsefesi ise Vygotsky'nin Gelişim Kuramı yaklaşımına dayanmaktadır.

2. Aşama: Etkinlik Havuzunun Oluşturulması

Düzenleme Bölgeleri Programı (The Zones of Regulation) felsefesi temel alınarak, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) yer alan kazanım ve göstergeler temelinde araştırmacı tarafından 10 oturumluk etkinlik havuzu ve uygulama planı hazırlanmıştır. Etkinlikler planlanırken özellikle öz düzenleme becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler temel alınmıştır. Bu yaklaşım biçimi programın güçlü yanları arasında yer almaktadır.

3.Aşama: Etkinlik Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması

Hazırlanan program doğrultusunda okul öncesi dönemde duygu düzenleme üzerine çalışan üç uzmanın görüşüne başvurulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak uygulama planı ve etkinlik havuzuna son şekli verilmiştir.

4. Aşama: Uygulama

Deney grubunda bulunan çocuklara öz düzenleme becerilerini destekleyici etkinlikler, araştırmacı ve kurum tarafından belirlenen gün ve saatte haftada bir gün olacak şekilde uygulanmıştır. Program 10 hafta, haftada bir gün, çocukların dikkat süreleriyle uyumlu olacak şekilde 30-45 dk boyunca sürdürülmüştür.

2.4.4. Yarı Yapılandırılmış Öz Düzenleme Programı Etkililiğini Değerlendirmeye Yönelik Ebeveyn Görüşme Formu

Bu araştırmada nitel yöntem kapsamında Öz Düzenleme Programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış öz düzenleme programının etkililiğini değerlendirmeye yönelik ebeveyn görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular Şekil 2.3’de yer almaktadır.

**YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖZ
DÜZENLEME PROGRAMI
ETKİLİLİĞİNİ DEĞERLENDİRMEYE
YÖNELİK EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU
SORULARI**

Uygulanan öz düzenleme programının çocuğunuz için yararlı gördüğünüz yönleri oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?

Uygulanan öz düzenleme programı kapsamında çocuğunuzun davranışlarında eve yansıyan davranış değişiklikleri oldu mu? Olduysa gözlemlediğiniz davranış değişiklikleri nelerdir?

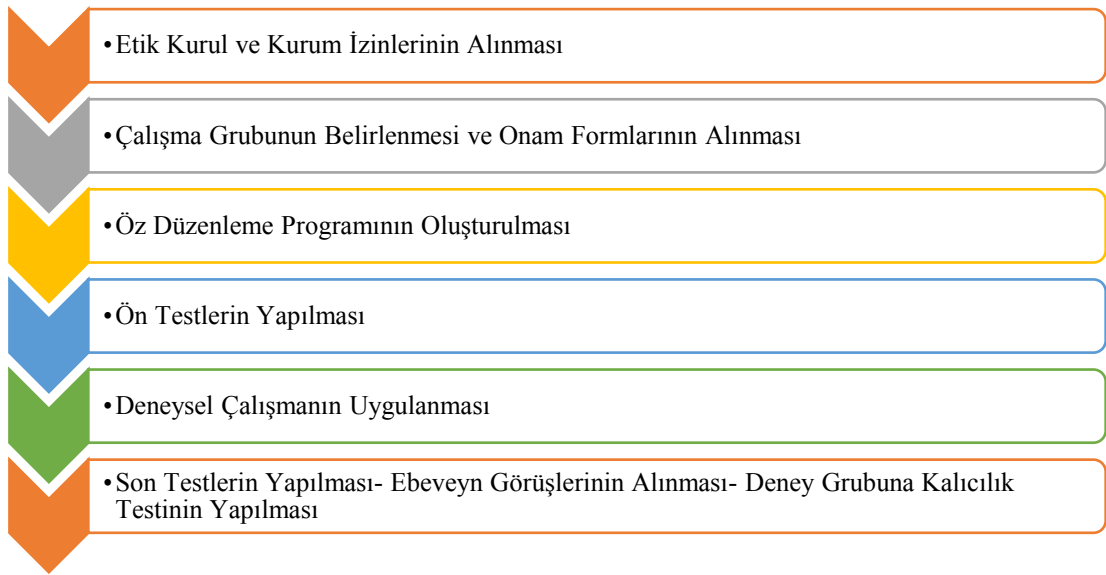
Uygulanan öz düzenleme programının size yansımaları oldu mu? Olduysa sizdeki yansımaları nelerdir?

Şekil 2.3. Yarı yapılandırılmış öz düzenleme programı etkililiğini değerlendirmeye yönelik ebeveyn görüşme formu soruları

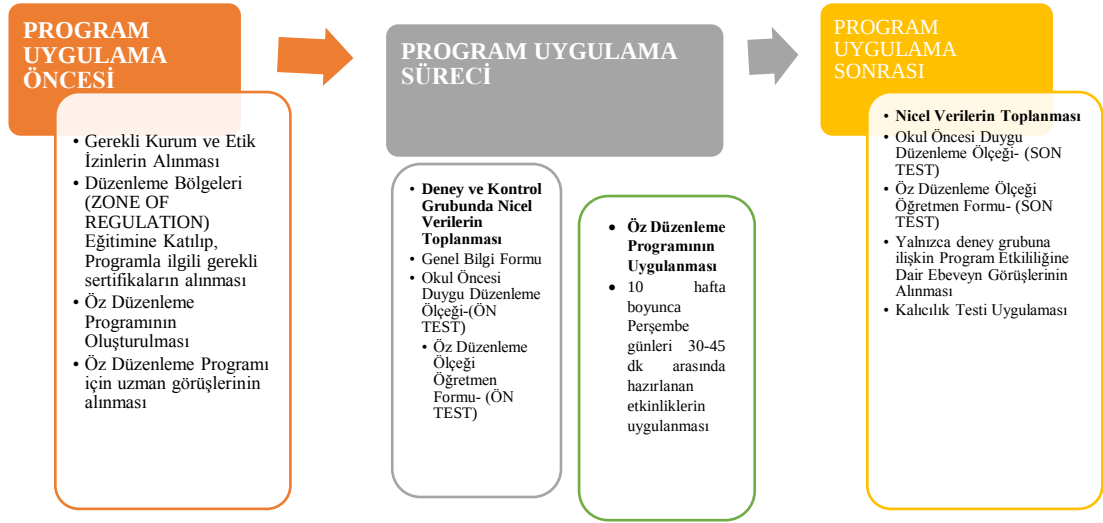
2.5. Veri Toplama Süreci

Yapılan araştırmada, veriler toplanmadan önce çalışmanın amacı, kapsamı ve içeriğini açıklayan başvuru dilekçesiyle birlikte İstinye Üniversitesi Etik Kuruluna başvuru yapılmıştır. Uygulamaların etik açıdan uygunluğuna yönelik Etik Kurul Kararı alınmıştır (Ek-1). Ardından Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması SEGE (2022) raporuna göre, sosyoekonomik olarak gelişmişlik sıralamasında ikinci kademe gelişmiş ilçeler arasında bulunan İstanbul'un Çekmeköy ilçesinde yer alan MEB'e bağlı iki özel anaokulu amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Uygulama yapılacak olan kurumların müdürleriyle yüz yüze görüşme yapılarak uygulamaların kurumlarında yapılmasına yönelik kurum müdürlerinden sözel ve yazılı (Ek-6.) olarak izin alınmıştır. Ardından çalışmaya katılacak olan sınıfların öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak, araştırma ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmenin ardından ebeveyn onam formları öğretmenlere verilmiş, bu formlar öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere iletilmiştir. Ebeveynlerden gelen yazılı onamlar doğrultusunda çalışmaya katılacak çocuklar belirlenmiştir. Onamların tamamlanmasından bir hafta sonra uygulamacı sırasıyla çalışmanın yapılacağı kurumlara gitmiştir. Öncelikle çalışmaya katılacak olan sınıfların öğretmenlerine “4-6 yaş Çocuklarına

Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu’nu ileterek, çalışmaya dahil edilecek olan tüm çocuklar için bu formların doldurulmasını talep etmiştir. Ardından ön-testlerin uygulanması için kurumlarda yer alan Psikolog odasında çocuklarla bireysel olarak tanışmıştır. Çocuklara Tavşan Dodo ve Zeze ile ilgili çeşitli hikâyeler okuyacağını, Tavşan Dodo ve Zeze’nin maceralarıyla ilgili çeşitli sorular soracağını hikâyelerini dinlemeyi isteyip istemediklerini sormuş ve eğer sıkılırlarsa ya da soruları cevaplamak istemezlerse devam etmek zorunda olmadıkları ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirmenin ardından araştırmacı tarafından sırasıyla ön test olarak “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” uygulanmıştır. Genel Bilgi Formu içerisinde yer alan sorular çocukların kuruma kaydolarken alınan bilgiler dokümanlarından yararlanılarak, dokümanlar içerisinde yer almayan bilgiler ise ebeveynlere sorularak alınmıştır. Deney sürecinde ise 10 hafta boyunca haftada bir gün ortalama 30-45 dk. olmak üzere “Öz Düzenleme Programı” uygulanmıştır. Öz Düzenleme Programının uygulanmasının ardından son testler tamamlanmıştır. Programın tamamlanmasının ardından araştırmanın nitel bölümünde yer alan uygulanan programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla deney grubunda bulunan 15 çocuğun ebeveyniyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı önceden hazırlamış olduğu görüşme formunda bulunan soruları ebeveynlere sormuş ve ebeveynlerin görüşlerini almıştır. Program tamamlandıktan 3 hafta sonra programın etkililiğinin değerlendirilmesi için deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır. Araştırmaya yönelik veri toplama süreci Şekil 2.4’de, veri toplama sürecine ilişkin iş akış şeması ise Şekil 2.5’te gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Veri toplama süreci



Şekil 2.5. Araştırma süreci akış şeması

2.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde uygun istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Temel analizler yapılmadan önce veri girişleri araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. 19 katılımcı deney grubunda, 19 katılımcı ise kontrol grubunda bulunmaktadır. Analizler toplam 38 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım durumlarını değerlendirmek amacıyla “Kolmogorov Simirnov” ve “Shapiro Wilk” testleri yapılmıştır. Bunun yanı sıra çarpıklık basıklık değerleri de incelenmiştir. Sonuçlar, incelenen veri setinin normal dağılım özellikleri göstermediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Analizlerin normallik testi sonuçları Çizelge 2.3’ te verilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği (OÖDDÖ)” ve “4-6 yaş arası Çocuklara Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu (ÇYÖDÖ-Öğretmen)” sonuçlarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Aynı grupların ön test ve son test sonuçlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir. Ayrıca gruplar arasında Çalışma Belleği alt boyutunda ön-test verileri arasında fark bulunduğundan, bu alt boyutun son testleri ön testleri kontrol edilerek son testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ön-test ve son-test verilerinin artık-kalıntıları (Residuals) hesaplanarak Quade testi yapılmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda farkın etki büyüklüğü r etki değeri ile hesaplanmıştır. Cohen’in r katsayısının etki düzeylerinin yorumlanmasına ilişkin yaygın olarak kullanılan $r = 0,10$ küçük etki, $r = 0,30$ orta etki, $r = 0,50$ büyük etki sınıflandırmasına göre değerlendirme

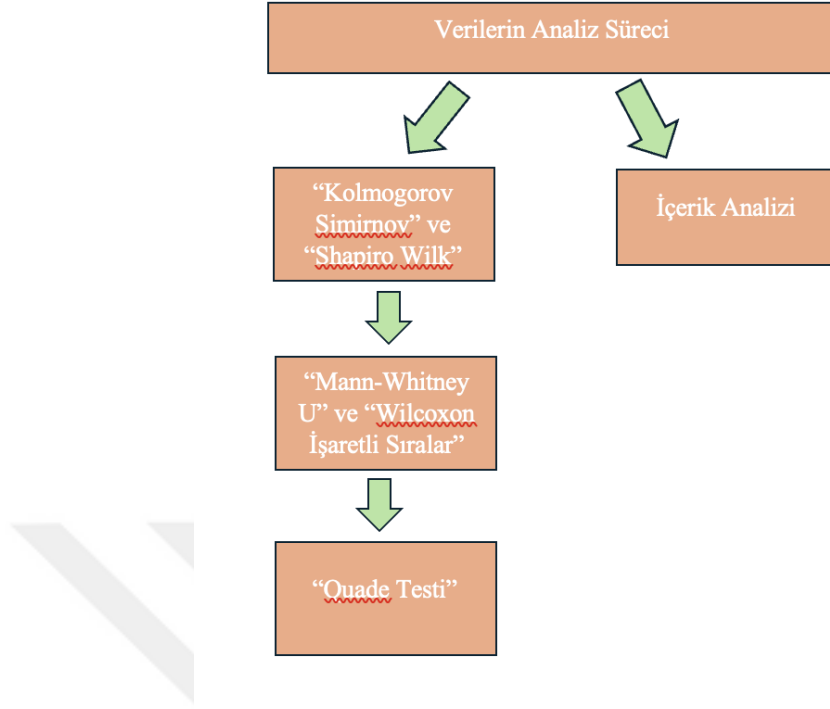
yapılmıştır (Rosenthal ve Rosnow, 2008). Çalışmada, istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ değeri kabul edilmiştir.

Çizelge 2.3. Normallik testi sonuçları

	Deney		Kontrol	
	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Ön test				
Duygu Düzenleme	0,10	0,98	0,15	0,95
Öz Düzenleme	0,17	0,93	0,18	0,89*
Engelleyici Kontrol	0,22*	0,80*	0,20	0,91
Dikkat	0,28*	0,84*	0,15	0,90*
Çalışma Belleği	0,27*	0,67*	0,19	0,85*
Son test				
Duygu Düzenleme	0,20*	0,93	0,19	0,94
Öz Düzenleme	0,34*	0,71*	0,18	0,88*
Engelleyici Kontrol	0,24*	0,84*	0,28*	0,82*
Dikkat	0,26*	0,71*	0,22*	0,81*
Çalışma Belleği	-	-	0,39*	0,59*

Not. * $p < 0,05$

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizine yönelik değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi nesnel, doğrulanabilir ve ölçülebilir bilgiye ulaşmak amacıyla metin, doküman ve evrak gibi çeşitli materyalleri kodlama, kategorize etme ve örnekleme gibi belirli kurallara göre incelemeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemleri içerisinde bulunan bir tekniktir (Fiske, 1996; Akt. Metin ve Ünal, 2022). Araştırmaya yönelik verilerin analiz süreci Şekil 2.6’te verilmiştir.



Şekil 2.6. Verilerin analiz süreci

3. BULGULAR

Bu araştırmada Öz Düzenleme Programının 60-72 aylık çocukların  z Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri  zerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler nicel ve nitel boyutta bulgular olarak sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Araştırmanın nicel bulguları  izelge 3.1- izelge 3.15 ve şekil 3.1-3.5 arasında sunulmuştur.

3.1.1. Katılımcıların  z Düzenleme Düzeylerine İlişkin  n-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, “4-6 yaş çocuklarına Yönelik  z Düzenleme  l eği  ğretmen Formu ( Y D - ğretmen)” ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Betimleyici istatistikler  izelge 3.1’de, analiz sonuçları  izelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.1.  Y D - ğretmen ön test sonuçlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin betimleyici istatistikler

			<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>Q₂</i>
�z Düzenleme Alt Boyutları	Engelleyici Kontrol	Deney Grubu	19	21,00	34,00	30,37	2,91	31,00
		Kontrol Grubu	19	17,00	40,00	31,79	7,04	32,00
	Dikkat	Deney Grubu	19	22,00	44,00	34,84	5,06	36,00
		Kontrol Grubu	19	17,00	45,00	35,42	9,09	36,00
	�alışma Belleği	Deney Grubu	19	18,00	26,00	24,11	1,76	25,00
		Kontrol Grubu	19	10,00	25,00	20,89	4,59	22,00
�z Düzenleme Toplam	�z Düzenleme	Deney Grubu	19	73,00	102,00	89,32	7,08	91,00
			19	48,00	110,00	88,11	19,79	91,00
		Kontrol Grubu						

Çizelge 3.1’de araştırmada kullanılan öz düzenleme  l eğine ait ön test betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Çizelgeye göre deney grubunda bulunan çocukların

engelleyici kontrol alt boyut puan ortalamaları 30,37($Ss= \pm 2,91$), dikkat alt boyut puan ortalamaları 34,84 ($Ss= \pm 5,06$), çalışma belleği alt boyut puan ortalamaları 24,11 ($Ss= \pm 1,76$) ve öz düzenleme puan ortalamaları 89,32 $Ss= \pm 7,08$ 'dir. Kontrol grubunda bulunan çocukların engelleyici kontrol alt boyut puan ortalamaları 31,79 ($Ss= \pm 7,04$), dikkat alt boyut puan ortalamaları 35,42 ($Ss= \pm 9,09$), çalışma belleği alt boyut puan ortalamaları 20,89 ($Ss= \pm 4,59$) ve öz düzenleme puan ortalamaları 88,11 ($Ss= \pm 19,79$)'dir.

Çizelge 3.2. ÇYÖDÖ-öğretmen ön test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

		Sıralar Ortalaması		U	z	p	Etki B.
		Deney Grubu (n=19)	Kontrol Grubu (n=19)				
Öz Düzenleme Alt Boyutları	Engelleyici Kontrol	16,63	22,37	126,00	-1,61	,107	
	Dikkat	18,32	20,68	158,00	-0,66	,507	
	Çalışma Belleği	23,42	15,58	106,00	-2,28	,022*	-0,37
Öz Düzenleme Toplam	Öz Düzenleme	18,71	20,29	165,50	-0,44	,661	

Not. * $p < 0,05$

Çizelge 3.2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Engelleyici Kontrol, Dikkat ve Çalışma Belleği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p > 0,05$). Bu sonuç, deney grubu için Öz Düzenleme, Engelleyici Kontrol ve Dikkat ön test dağılımının kontrol grubunun ön test dağılımından önemli ölçüde farklı olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Çalışma Belleği ön test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U = 106,00$, $z = -2,28$, $p = ,022$, $r = ,37$).

3.1.2. Duygu Düzenleme Düzeylerine İlişkin Ön-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği (OÖDDÖ)” ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Betimleyici istatistikler Çizelge 3.3’te ve analiz sonuçları Çizelge 3.4’te verilmiştir.

Çizelge 3.3. OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ-öğretmen ön test sonuçlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin betimleyici istatistikler

		<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>Q₂</i>
Duygu Düzenleme	Deney Grubu	19	20,00	49,00	35,53	6,90	35,00
	Kontrol Grubu	19	20,00	41,00	31,21	6,21	31,00

Çizelge 3.3’te araştırmada kullanılan duygu düzenleme ölçeğine ait ön test betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Çizelgeye göre deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme puan ortalamaları 35,53 ($Ss = \pm 6,90$), kontrol grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme puan ortalamaları 31,21 ($Ss = \pm 6,21$)’dir.

Çizelge 3.4. OÖDDÖ ön test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

	Sıralar Ortalaması		U	z	p
	Deney Grubu ($n=19$)	Kontrol Grubu ($n = 19$)			
Duygu Düzenleme	22,74	16,26	119,00	-1,80	,072

Not. * $p < 0,05$

Çizelge 3.4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Duygu Düzenleme, ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p > 0,05$). Bu sonuç, deney grubu için Duygu Düzenleme, ön test dağılımının kontrol grubunun ön test dağılımından önemli ölçüde farklı olmadığını göstermektedir.

3.1.3. Öz Düzenleme Düzeylerine İlişkin Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇYÖDÖ-Öğretmen son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Betimleyici istatistikler Çizelge 3.5’te, analiz sonuçları Çizelge 3.6’da verilmiştir.

Çizelge 3.5. ÇYÖDÖ-öğretmen son test sonuçlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin betimleyici istatistikler

			<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>Q₂</i>
Öz Düzenleme Alt Boyutları	Engelleyici Kontrol	Deney Grubu	19	36,00	40,00	38,84	1,26	39,00
		Kontrol Grubu	19	15,00	35,00	29,79	6,23	34,00
	Dikkat	Deney Grubu	19	30,00	45,00	42,21	3,49	43,00
		Kontrol Grubu	19	32,00	45,00	41,11	4,36	43,00
	Çalışma Belleği	Deney Grubu	19	25,00	25,00	25,00	0,00	25,00
		Kontrol Grubu	19	19,00	25,00	23,95	1,99	25,00
Öz Düzenleme Toplam	Öz Düzenleme	Deney Grubu	19	93,00	110,00	106,05	3,67	107,00
		Kontrol Grubu	19	75,00	110,00	99,16	11,12	102,00

Çizelge 3.5’de araştırmada kullanılan öz düzenleme ölçeğine ait son test betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Çizelgeye göre deney grubunda bulunan çocukların engelleyici kontrol alt boyut puan ortalamaları 38,84 ($Ss = \pm 1,26$), dikkat alt boyut puan ortalamaları 42,21 ($Ss = \pm 3,49$), çalışma belleği alt boyut puan ortalamaları 25,00 ($Ss = \pm 0,00$) ve öz düzenleme puan ortalamaları 106,05 ($Ss = \pm 3,67$)’tir. Kontrol grubunda bulunan çocukların engelleyici kontrol alt boyut puan ortalamaları 29,79 ($Ss = \pm 6,23$), dikkat alt boyut puan ortalamaları 41,11 ($Ss = \pm 4,36$), çalışma belleği alt boyut puan ortalamaları 23,95 ($Ss = \pm 1,99$) ve öz düzenleme puan ortalamaları 99,16 ($Ss = \pm 11,12$)’dir

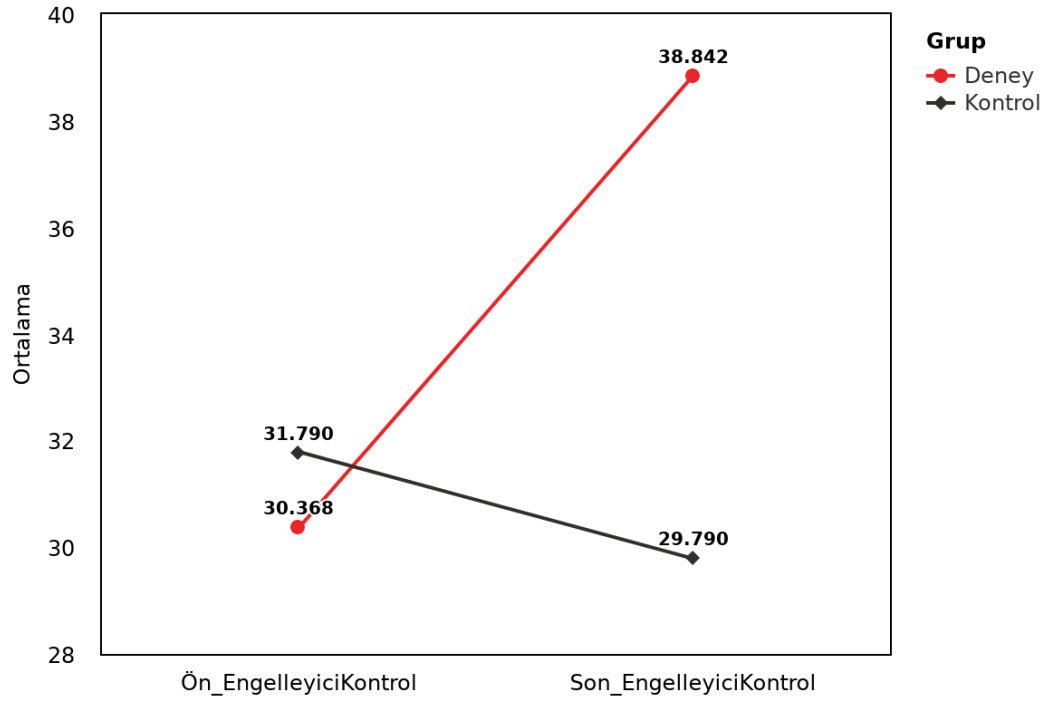
Çizelge 3.6. ÇYÖDÖ-öğretmen son test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

		Sıralar Ortalaması		U	z	p	Etki B.
		Deney Grubu (n=19)	Kontrol Grubu (n=19)				
Öz Düzenleme Alt Boyutlar	Engelleyici Kontrol	29,00	10,00	0,00	-5,33	<,001*	-0,86
	Dikkat	19,95	19,05	172,00	-0,25	,800	
Öz Düzenleme Toplam	Öz Düzenleme	21,55	17,45	141,50	-1,15	,251	

Not. * p<0,05

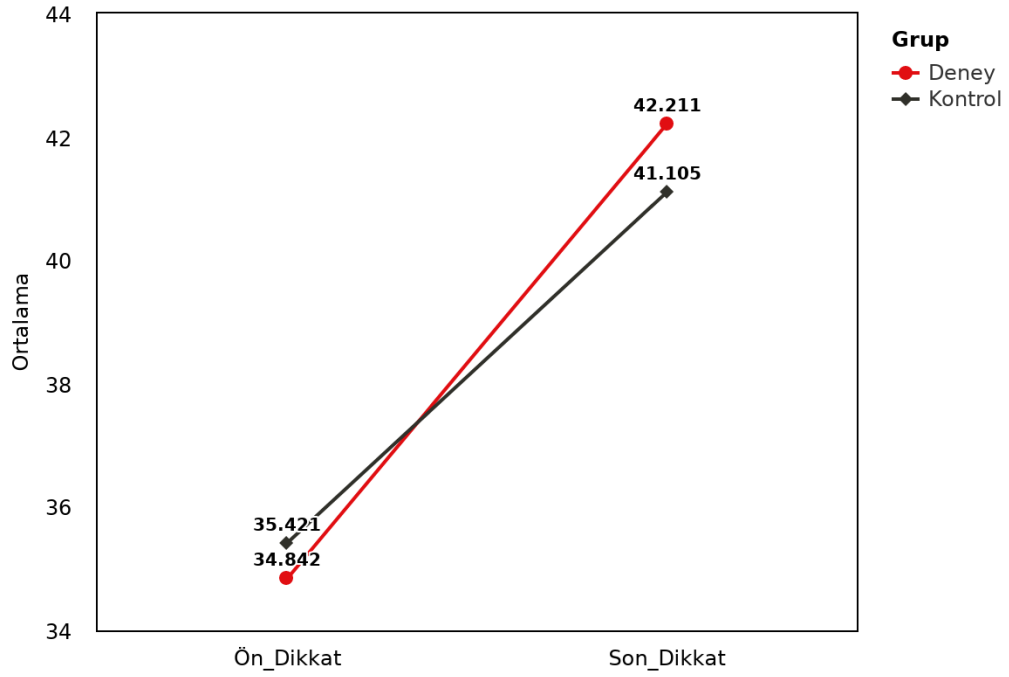
Çizelge 3.6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Engelleyici Kontrol son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U = 0,00$, $z = -5,33$, $p < ,001$, $r = -,86$). Deney grubunun Engelleyici Kontrol medyan değeri ($Q_2 = 39,00$) kontrol grubunun medyan değerinden ($Q_2 = 34,00$) anlamlı derecede yüksektir. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0,86 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Dikkat ve Öz Düzenleme alt boyutu son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).



Şekil 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların engelleyici kontrol ön test ve son test puan ortalamaları

Şekil 3.1 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların Öz düzenleme ölçeği engelleyici kontrol alt boyutu ön testinden 30.386 puan aldığı; kontrol grubunda bulunan çocukların ise 31.790 puan aldığı görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise deney grubunda bulunan çocukların engelleyici kontrol son test puanlarının 38.842'ye yükseldiği; kontrol grubunda bulunanların ise 29.790'a düştüğü görülmektedir.



Şekil 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların dikkat ön test ve son test puan ortalamaları

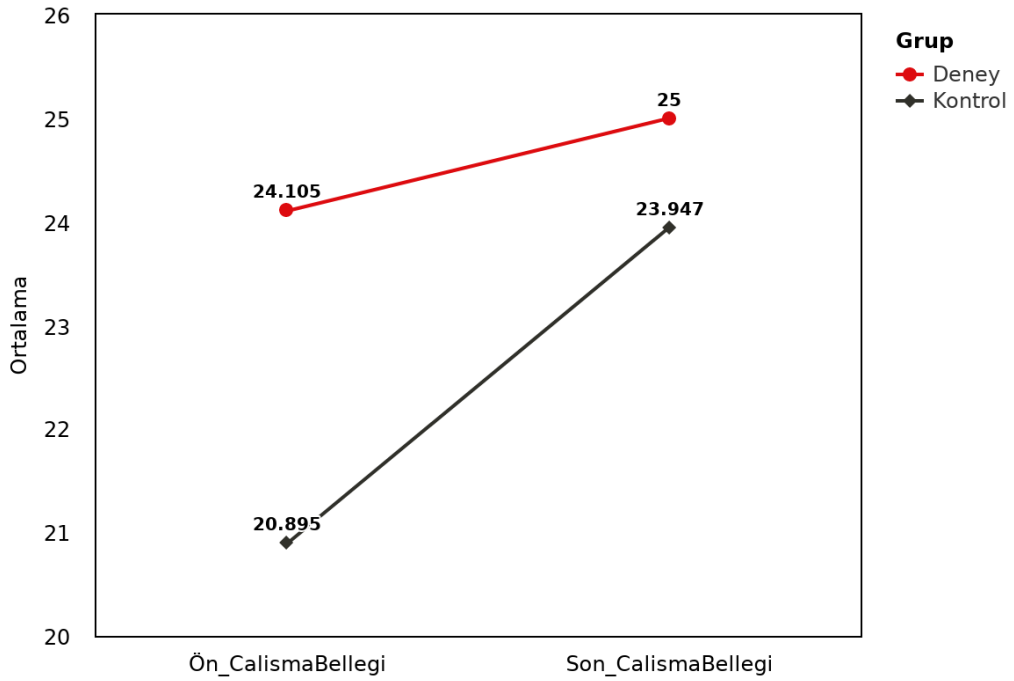
Şekil 3.2 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat alt boyutu ön testinden 34.842 puan aldığı; kontrol grubunda bulunan çocukların ise 35.421 puan aldığı görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise deney grubunda bulunan çocukların dikkat alt boyutu son test puanlarının 42.211'ye yükseldiği; kontrol grubunda bulunanların ise 41.105'e yükseldiği görülmektedir

Gruplar arasında Çalışma Belleği alt boyutunda ön-test verileri arasında fark bulunduğundan, bu alt boyutun son testleri ön testleri kontrol edilerek son testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ön-test ve son-test verilerinin artık-kalıntıları (Residuals) hesaplanarak Quade testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Çizelge 3.7'de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Çalışma belleği son-testlerin karşılaştırılmasına yönelik Quade testi sonuçları

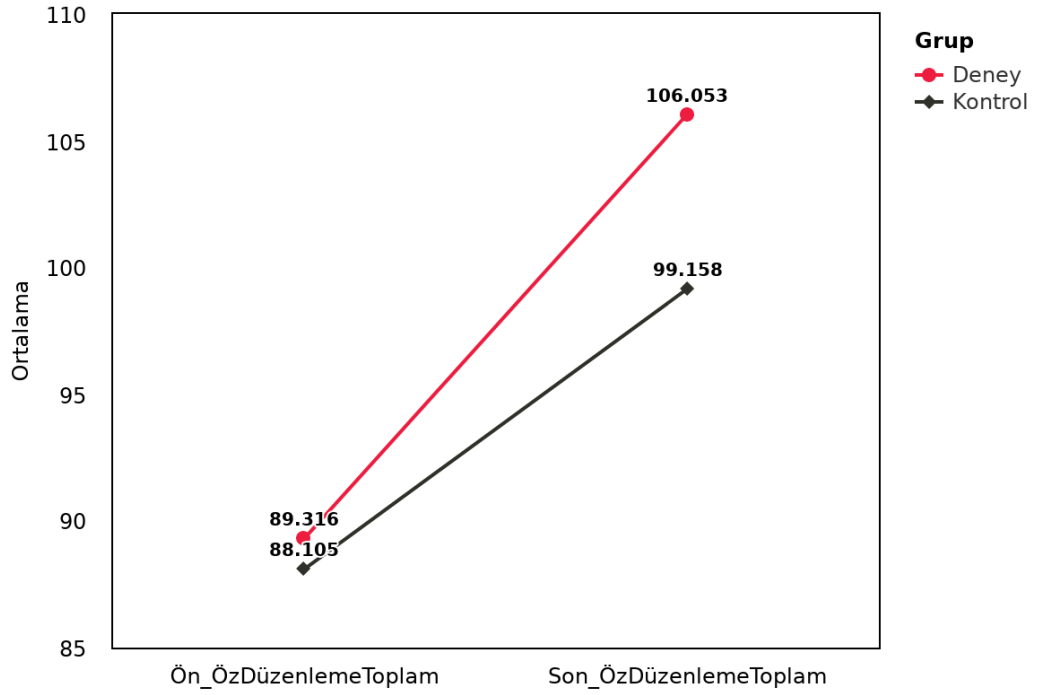
Çalışma Belleği		sd	Kareler Toplamı	F	p
Düzeltilmiş Model	129,122	1	129,122	3,442	,072
Sabit	,000	1	,000	,000	1,000
Grup	129,122	1	129,122	3,442	,072
Hata	1350,613	36	37,517		
Toplam	1479,736	38			

Çizelge 3.7 incelendiğinde Çalışma Belleği alt boyutu ön-testleri kontrol edildiğinde gruba göre katılımcıların son-testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).



Şekil 3.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların çalışma belleği ön test ve son test puan ortalamaları

Şekil 3.3 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların Öz Düzenleme Ölçeği Çalışma Belleği alt boyutu ön testinden 24.105 puan aldığı; kontrol grubunda bulunan çocukların ise 20.895 puan aldığı görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise deney grubunda bulunan çocukların çalışma belleği son test puanlarının 25'e yükseldiği; kontrol grubunda bulunanların 23.947'ye yükseldiği görülmektedir.



Şekil 3.4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme ön test ve son test puan ortalamaları

Şekil 3.4 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların Öz Düzenleme Toplam puan ön testinden 89.316 puan aldığı; kontrol grubunda bulunan çocukların ise 88.105 puan aldığı görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise deney grubunda bulunan çocukların öz düzenleme toplam puan son test puanlarının 106.053'e yükseldiği; kontrol grubunda bulunanların 99.159'e yükseldiği görülmektedir.

3.1.4. Duygu Düzenleme Düzeylerine İlişkin Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OÖDDÖ son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Betimleyici istatistikler Çizelge 3.8'de, analiz sonuçları Çizelge 3.9'da verilmiştir.

Çizelge 3.8. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme ön test ve son test puan ortalamaları

		<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>Q₂</i>
Duygu Düzenleme	Deney Grubu	19	34,00	52,00	44,11	4,90	44,00
	Kontrol Grubu	19	21,00	47,00	33,05	6,83	36,00

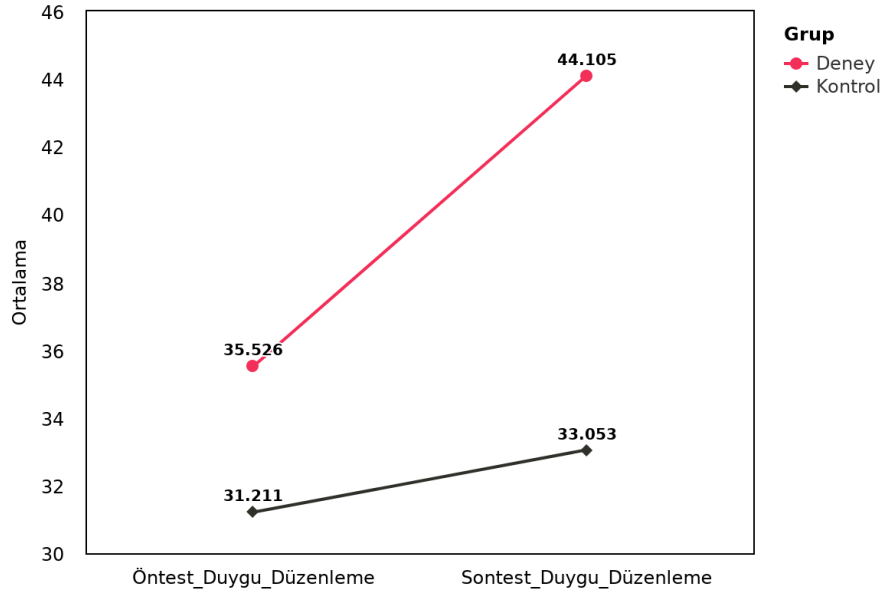
Çizelge 3.8’de araştırmada kullanılan duygu düzenleme ölçeğine ait son test betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Çizelgeye göre deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme puan ortalamaları 44,11 ($Ss = \pm 4,90$), kontrol grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme puan ortalamaları 33,05 ($Ss = \pm 6,83$)’tir.

Çizelge 3.9. OÖDDÖ son test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

	Sıralar Ortalaması		<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	Etki B.
	Deney Grubu (<i>n</i> =19)	Kontrol Grubu (<i>n</i> = 19)				
Duygu Düzenleme	27,13	11,87	35,50	-4,24	< ,001*	-0,69

Not. * $p < 0,05$

Çizelge 3.9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Duygu Düzenleme son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U = 35,50$, $z = -4,24$, $p < ,001$, $r = -,69$). Deney grubunun Duygu Düzenleme medyan değeri ($Q_2 = 44,00$) kontrol grubunun medyan değerinden ($Q_2 = 36,00$) anlamlı derecede yüksektir. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0,69 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.



Şekil 3.5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme ön test ve son test puan ortalamaları

Şekil 3.5 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği ön testinden 35.526 puan aldığı; kontrol grubunda bulunan çocukların ise 31.211 puan aldığı görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise deney grubunda bulunan çocukların son test puanlarının 44.105'e yükseldiği; kontrol grubunda bulunanların 33.053'e yükseldiği görülmektedir.

3.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Ön-test ve Son-test Ölçümlerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ'ne ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.10. Deney grubunun OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ-öğretmen ön test ve son test sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler

			<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>Q₂</i>
Öz Düzenleme Alt Boyutları	Duygu Düzenleme	Ön test	19	20,00	49,00	35,53	6,90	35,00
		Son test	19	34,00	52,00	44,11	4,90	44,00
	Engelleyici Kontrol	Ön test	19	21,00	34,00	30,37	2,91	31,00
		Son test	19	36,00	40,00	38,84	1,26	39,00
	Dikkat	Ön test	19	22,00	44,00	34,84	5,06	36,00
		Son test	19	30,00	45,00	42,21	3,49	43,00
	Çalışma Belleği	Ön test	19	18,00	26,00	24,11	1,76	25,00
		Son test	19	25,00	25,00	25,00	0,00	25,00
	Öz Düzenleme Toplam	Öz Düzenleme	19	73,00	102,00	89,32	7,08	91,00
		Son test	19	93,00	110,00	106,05	3,67	107,00

Çizelge 3.10’da araştırmada kullanılan, deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme ölçeğine ait ön test- son test betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Çizelgeye göre deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme ön test puan ortalamaları 35,53 ($Ss = \pm 6,90$), son test puan ortalamaları 44,11 ($Ss = \pm 4,90$)’dir. Ön test engelleyici kontrol alt boyut puan ortalamaları 30,37 ($Ss = \pm 2,91$), son test puan ortalamaları 38,84 ($Ss = \pm 1,26$), ön test dikkat alt boyut puan ortalamaları 34,84 ($Ss = \pm 5,06$), son test puan ortalamaları 42,21 ($Ss = \pm 3,49$)’dir. Çalışma belleği alt boyut ön test puan ortalamaları 24,11 ($Ss = \pm 1,76$), son test puan ortalamaları 25,00 ($Ss = \pm 0,00$) ve ön test öz düzenleme puan ortalamaları 89,32 ($Ss = \pm 7,08$), son test puan ortalamaları 106,05 ($Ss = \pm 3,67$) ’tir.

Çizelge 3.11. Deney grubunun ön test ve son test puanlarını karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

			<i>N</i>	<i>Sıralar Ort.</i>	<i>Sıralar Top.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	Etki B.
Öz Düzenleme Alt Boyutları	Duygu Düzenleme	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00			
		Pozitif Sıra	18 ^b	9,50	171,00	-3,73	<,001*	-0,86
		Eşit	1 ^c					
	Engelleyici Kontrol	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00			
		Pozitif Sıra	19 ^b	10,00	190,00	-3,84	<,001*	-0,88
		Eşit	0 ^c					
	Dikkat	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00			
		Pozitif Sıra	18 ^b	9,50	171,00	-3,74	<,001*	-0,86
		Eşit	1 ^c					
	Çalışma Belleği	Negatif Sıra	1 ^a	3,00	,00			
		Pozitif Sıra	8 ^b	5,25	171,00	-2,35	,019*	-0,54
		Eşit	10 ^c					
Öz Düzenleme Toplam	Öz Düzenleme	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00			
		Pozitif Sıra	19 ^b	10,00	190,00	-3,83	<,001*	-0,88
		Eşit	0 ^c					

Not. a. Son test < ön test, b. Son test> ön test, c. Son test = ön test * $p < 0,05$

Çizelge 3.11 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların Duygu Düzenleme ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -3,73, p < ,001, r = -,86$). Deney grubunun son test Duygu Düzenleme medyan değeri ($Q_2 = 44,00$), ön test Duygu Düzenleme medyan değerinden ($Q_2 = 35,00$) anlamlı derecede yüksektir. Ön test ile karşılaştırıldığında 18 çocuğun son test Duygu Düzenleme puanlarında artış yaşanmışken 1 çocuğun puanı aynı kalmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0,86 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Engelleyici Kontrol alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -3,84$, $p < ,001$, $r = -,88$). Deney grubunun son test Engelleyici Kontrol medyan değeri ($Q_2 = 39,00$), ön test Engelleyici Kontrol medyan değerinden ($Q_2 = 31,00$) anlamlı derecede yüksektir. Ön test ile karşılaştırıldığında 19 çocuğun tümünün son test Engelleyici Kontrol puanlarında artış yaşanmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0,88 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Dikkat alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -3,74$, $p < ,001$, $r = -,86$). Deney grubunun son test Dikkat medyan değeri ($Q_2 = 44,00$), ön test Dikkat medyan değerinden ($Q_2 = 35,00$) anlamlı derecede yüksektir. Ön test ile karşılaştırıldığında 18 çocuğun son test Dikkat puanlarında artış yaşanmışken 1 çocuğun puanı aynı kalmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0,86 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Çalışma Belleği alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -2,35$, $p = ,019$, $r = -,54$). Deney grubunun son test ve ön test Çalışma Belleği medyan değeri ($Q_2 = 25,00$) sabit kalmıştır. Anlamlı farklılığa rağmen medyan değerinin sabit kalması müdahale programının çalışma belleği alt boyutu açısından çocukların sadece bir kısmını etkilediğini göstermektedir. Ön test ile karşılaştırıldığında 8 çocuğun son test Çalışma Belleği puanlarında artış yaşanmışken 1 çocuğun puanı azalmış, 10 çocuğun da puanı aynı kalmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0,54 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öz Düzenleme ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -3,83$, $p < ,001$, $r = -,88$). Deney grubunun son test Öz Düzenleme medyan değeri ($Q_2 = 107,00$), ön test Öz Düzenleme medyan değerinden ($Q_2 = 91,00$) anlamlı derecede yüksektir. Ön test ile karşılaştırıldığında 19 çocuğun tümünün son test Öz Düzenleme puanlarında artış yaşanmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0,88 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Çizelge 3.12. Kontrol grubunun OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ-öğretmen ön test ve son test sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler

			<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>Q₂</i>
	Duygu	Ön test	19	20,00	41,00	31,21	6,21	31,00
	Düzenleme	Son test	19	21,00	47,00	33,05	6,83	36,00
Öz Düzenleme Alt Boyutlar	Engelleyici Kontrol	Ön test	19	17,00	40,00	31,79	7,04	32,00
		Son test	19	15,00	35,00	29,79	6,23	34,00
	Dikkat	Ön test	19	17,00	45,00	35,42	9,09	36,00
		Son test	19	32,00	45,00	41,11	4,36	43,00
	Çalışma Belleği	Ön test	19	10,00	25,00	20,89	4,59	22,00
		Son test	19	19,00	25,00	23,95	1,99	25,00
	Öz Düzenleme Toplam	Ön test	19	48,00	110,00	88,11	19,79	91,00
		Son test	19	75,00	110,00	99,16	11,12	102,00

Çizelge 3.12’ de araştırmada kullanılan, kontrol grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme ölçeğine ait ön test- son test betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Çizelgeye göre deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme ön test puan ortalamaları 31,21 ($Ss = \pm 6,21$), son test puan ortalamaları 33,05 ($Ss = \pm 6,83$)’dir. Ön test engelleyici kontrol alt boyut puan ortalamaları 31,79 ($Ss = \pm 7,04$), son test puan ortalamaları 29,79 ($Ss = \pm 6,23$), ön test dikkat alt boyut puan ortalamaları 35,42 ($Ss = \pm 9,09$), son test puan ortalamaları 41,11 ($Ss = \pm 4,36$)’dir. Çalışma belleği alt boyut ön test puan ortalamaları 20,89 ($Ss = \pm 4,59$), son test puan ortalamaları 23,95 ($Ss = \pm 1,99$) ve ön test öz düzenleme puan ortalamaları 88,11 ($Ss = \pm 19,79$), son test puan ortalamaları 99,16 ($Ss = \pm 11,12$)’dir.

Çizelge 3.13. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarını karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

			<i>N</i>	<i>Sıralar Ort.</i>	<i>Sıralar Top.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	Etki B.
Öz Düzenleme Alt Boyutları	Duygu Düzenleme	Negatif Sıra	5 ^a	8,50	42,50			
		Pozitif Sıra	12 ^b	9,21	110,50	-1,61	,107	
		Eşit	2 ^c					
	Engelleyici Kontrol	Negatif Sıra	13 ^a	9,92	129,00			
		Pozitif Sıra	5 ^b	8,40	42,00	-1,90	,057	-
		Eşit	1 ^c					
	Dikkat	Negatif Sıra	2 ^a	6,00	12,00			
		Pozitif Sıra	14 ^b	8,86	124,00	-2,82	,005*	-0,65
		Eşit	3 ^c					
	Çalışma Belleği	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00			
		Pozitif Sıra	8 ^b	4,50	36,00	-2,52	,012*	-0,58
		Eşit	11 ^c					
Öz Düzenleme Toplam	Öz Düzenleme	Negatif Sıra	2 ^a	6,00	12,00			
		Pozitif Sıra	14 ^b	8,86	124,00	-2,90	,004*	-0,66
		Eşit	3 ^c					

Not. a. Son test < ön test, b. Son test > ön test, c. Son test = ön test * $p < 0,05$

Dikkat alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -2,82$, $p = ,005$, $r = -,65$). Kontrol grubunun son test Dikkat medyan değeri ($Q_2 = 43,00$), ön test Dikkat medyan değerinden ($Q_2 = 36,00$) anlamlı derecede yüksektir. Ön test ile karşılaştırıldığında 14 çocuğun puanlarında artış yaşanmışken 2 çocuğun puanı azalmış, 3 çocuğun da puanı aynı kalmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0,65 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Çalışma Belleği alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -2,82$, $p = ,005$, $r = -,58$). Kontrol grubunun son test Çalışma Belleği medyan değeri ($Q_2 = 43,00$), ön test Çalışma Belleği medyan değerinden ($Q_2 = 36,00$) anlamlı derecede yüksektir. Ön test ile karşılaştırıldığında 8 çocuğun puanlarında artış yaşanmışken 11 çocuğun puanı aynı kalmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0,58 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Çizelge 3.13 incelendiğinde, kontrol grubunun Öz Düzenleme ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -2.90$, $p = ,004$, $r = -,66$). Kontrol grubunun son test Öz Düzenleme medyan değeri ($Q_2 = 102,00$), ön test Öz Düzenleme medyan değerinden ($Q_2 = 91,00$) anlamlı derecede yüksektir. Ön test ile karşılaştırıldığında 14 çocuğun puanlarında artış yaşanmışken 2 çocuğun puanı azalmış, 3 çocuğun da puanı aynı kalmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü 0.66 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Kontrol grubunun Duygu Düzenleme ve Engelleyici Kontrol alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

3.1.6. Deney Grubunun Son-test ve Kalıcılık Testi Ölçümlerinin Karşılaştırılması

Deney grubunda yer alan çocukların OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ'ne ilişkin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi betimsel istatistik sonuçları Çizelge 3.14'te, verilmiştir. Anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi test sonuçları Çizelge 3.15'te verilmiştir.

Çizelge 3.14. Deney grubunun OÖDDÖ ve ÇYÖDÖ-öğretmen son test ve kalıcılık testi sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler

			<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>Q₂</i>
Öz Düzenleme Alt Boyutları	Duygu Düzenleme	Son test	19	34,00	52,00	44,11	4,90	44,00
		Kalıcılık testi	19	38,00	54,00	48,21	3,82	48,00
	Engelleyici Kontrol	Son test	19	36,00	40,00	38,84	1,26	39,00
		Kalıcılık testi	19	38,00	40,00	39,05	0,78	39,00
	Dikkat	Son test	19	30,00	45,00	42,21	3,49	43,00
		Kalıcılık testi	19	37,00	45,00	44,00	2,11	45,00
	Çalışma Belleği	Son test	19	25,00	25,00	25,00	0,00	25,00
		Kalıcılık testi	19	25,00	25,00	25,00	0,00	25,00
	Öz Düzenleme Toplam	Son test	19	93,00	110,00	106,05	3,67	107,00
		Kalıcılık testi	19	100,00	110,00	108,05	2,30	109,00

Çizelge 3.14'te araştırmada kullanılan, deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme ölçeğine ait son test- kalıcılık testi betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Çizelgeye göre deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme son test puan ortalamaları 44,11 (Ss= $\pm 4,90$), kalıcılık testi puan ortalamaları 48,21 (Ss= $\pm 3,82$)'dir. Engelleyici kontrol alt boyutu son test ortalamaları 38,84 (Ss= $\pm 1,26$), kalıcılık testi puan ortalamaları 39,05 (Ss= $\pm 0,78$)'tir. Dikkat alt boyutu son test puan ortalamaları 42,21 (Ss= $\pm 3,49$), kalıcılık testi puan ortalamaları 44 (Ss= $\pm 2,11$)'dir. Çalışma belleği alt boyutu son test puan ortalamaları 25,00 (Ss= $\pm 0,00$), kalıcılık testi puan ortalamaları 25,00 (Ss= $\pm 0,00$), son test puan ortalamaları 106,05 (Ss= $\pm 3,67$), kalıcılık testi puan ortalamaları 108,05 (Ss= $\pm 2,30$)'tir.

Çizelge 3.15. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarını Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

			<i>N</i>	<i>Sıralar Ort.</i>	<i>Sıralar Top.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	Etki B.
Öz Düzenleme Alt Boyutları	Duygu Düzenleme	Negatif Sıra	2 ^a	5,50	11,00			
		Pozitif Sıra	14 ^b	8,93	125,00	-2,95	,003*	-0,67
		Eşit	3 ^c					
	Engelleyici Kontrol	Negatif Sıra	4 ^a	6,50	26,00			
		Pozitif Sıra	7 ^b	5,71	40,00	-,64	,52	-
		Eşit	8 ^c					
	Dikkat	Negatif Sıra	1 ^a	5,50	5,50			
		Pozitif Sıra	12 ^b	7,13	85,50	-2,81	,005*	-0,64
		Eşit	6					
	Çalışma Belleği	Negatif Sıra	0 ^a	0,00	0,00			
		Pozitif Sıra	0 ^b	0,00	0,00	0,00	1,00	-
		Eşit	19 ^c					
Öz Düzenleme Toplam	Öz Düzenleme	Negatif Sıra	2 ^a	2,50	5,00			
		Pozitif Sıra	13 ^b	8,85	115,00	-3,14	,002*	-0,72
		Eşit	4 ^c					

Not. a. Kalıcılık testi < Son test, b. Kalıcılık testi > Son test, c. Kalıcılık testi = Son test

Çizelge 3.15 incelendiğinde, deney grubunun Duygu Düzenleme son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -2,95$, $p = ,003$, $r = -0,67$). Deney grubunun son test Duygu Düzenleme medyan değeri ($Q_2=44,00$), kalıcılık testi Duygu Düzenleme medyan değerinden ($Q_2=48,00$) anlamlı derecede düşüktür. Son test ile karşılaştırıldığında 14 çocuğun kalıcılık testi Duygu Düzenleme puanlarında artış yaşanmışken 2 çocuğun puanı azalmış ve 3 çocuğun puanı aynı kalmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü $-0,67$ olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Engelleyici Kontrol alt boyutunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0,5$). Deney grubunun son test Engelleyici Kontrol medyan değeri ($Q_2=39,00$), kalıcılık testi Engelleyici Kontrol medyan değerinden ($Q_2=39,00$) farklılık göstermemiştir. Son test ile karşılaştırıldığında 7 çocuğun kalıcılık testi Engelleyici Kontrol puanlarında artış yaşanmışken 4 çocuğun puanı azalmış ve 8 çocuğun puanı aynı kalmıştır.

Dikkat alt boyutunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -2,81$, $p = ,005$, $r = -0,86$). Deney grubunun son test Dikkat medyan değeri ($Q_2=43,00$), kalıcılık testi Dikkat medyan değerinden ($Q_2=45,00$) anlamlı derecede düşüktür. Son test ile karşılaştırıldığında 12 çocuğun kalıcılık testi Dikkat puanlarında artış yaşanmışken 1 çocuğun puanı azalmış ve 6 çocuğun puanı aynı kalmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü $-0,64$ olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

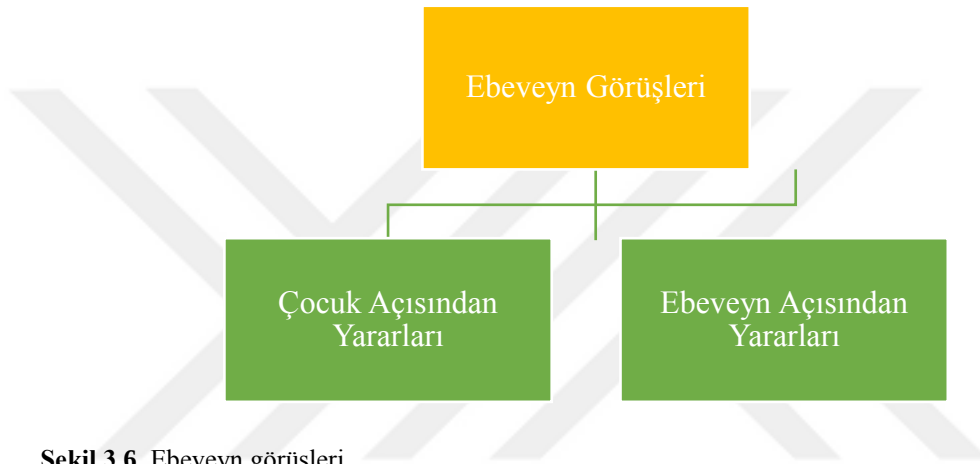
Çalışma Belleği alt boyutunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0,5$). Deney grubunun son test ve kalıcılık testi Çalışma Belleği medyan değeri ($Q_2=25,00$) sabit kalmıştır. Son test ile karşılaştırıldığında hiçbir çocuğun kalıcılık testi Çalışma Belleği puanlarında artış yaşanmazken, 19 çocuğun puanı aynı kalmıştır.

Öz Düzenleme son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -3,14$, $p = ,002$, $r = -0,72$). Deney grubunun son test Öz Düzenleme medyan değeri ($Q_2 = 107,00$), kalıcılık testi Öz Düzenleme medyan değerinden ($Q_2 = 109,00$) anlamlı derecede düşüktür. Son test ile karşılaştırıldığında 13 çocuğun kalıcılık testi Öz Düzenleme puanlarında artış yaşanmışken 2 çocuğun puanı azalmış ve 4 çocuğun puanı

aynı kalmıştır. Farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, r etki büyüklüğü -0,72 olarak hesaplanmış ve bu farka ait etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

3.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Yapılan araştırmada, katılımcıların ebeveynlerine (annelerine) Öz Düzenleme Programının Uygulama sonrası çocuklarında gözlemledikleri olası değişime yönelik 3 adet soru yöneltilmiştir. Sorulan sorular doğrultusunda ebeveynlerin (annelerin) verdikleri yanıtlar 2 başlık altında belirtilmiştir.



Şekil 3.6. Ebeveyn görüşleri

3.2.1. “Çocuk Açısından”

Uygulama sonrasında ebeveynlere uygulanan “Öz Düzenleme Programı” kapsamında çocuğunuzun davranışlarında eve yansıyan davranış değişiklikleri ve çocuğunuz için yararlı gördüğünüz yanları oldu mu? Olduysa gözlemlediğiniz davranış değişiklikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerden alınan yanıtlar doğrultusunda deney grubunda bulunan çocuklarda gözlenen eve yansıyan davranış değişikliklerine dair görüşler bu bölümde yer almaktadır.

E14: Evet oldu. Davranışlarının sebeplerini ve sonuçlarını çok daha iyi idrak etmesi ve bunun üzerine düşünüp bizi şaşırtacak şekilde geri dönüş yapıyor olması.

E8: Kesinlikle oldu. Bunlar pozitif yönde önceden istediği bir şeyi ifade ederken anlık yüksek tepkiler verirken şimdi empati yönünün güçlendiğini ve verdiği tepkinin hem bizde hem

de çevresindeki diğer kişilere olan etkisini düşünüp gözlemleyerek yorum yapma yetisinin geliştiğini gözlemledim.

E4: Kişisel alanına özellikle odasına saygı duyulması gerektiği, kendisi istemedikçe alanına kimsenin girmesine izin vermeyeceği, duygularını daha açık bir şekilde ifade ettiği, kusurlu olduğu durumlarda ise bunu telafi ettiğini gözlemlemekte olup ne kadar küçük görsek de artık bir birey olduğunu bize göstermiş durumda.

E10: İsteddiği olmayınca daha kırılğan ve agresif davranışlar içindeydi. Şimdi bu konuda daha sakin. Kardeşiyle ilişkilerinde daha problemi çözmeye odaklı. İletişim becerisi daha gelişti. Kendini daha iyi ifade ediyor.

E2: Öz Düzenleme programı sonrasında çocuğum davranışlarında fazla bir farklılık olmadı ama ona bu programla ilgili programın nasıl geçtiği ile ilgili sorular sorduğumda programla ilgili duygularını daha çok net bir şekilde ifade edebildiğini fark ettim.

E7: Yardım ve yönlendirme ile yaptığı şeyleri artık tek başına, yönlendirme olmadan yapar hale geldi. Kendini daha iyi ifade ediyor. İstemediği ya da hoşuna gitmeyen her şeyi daha iyi ifade eder oldu. Kendini ifade ediş biçiminde gözle görülür bir rahatlama olduğunu ifade edebilirim.

E8: Evet oldu. İlgili programa katılım sağladığı sürede ve sonrasında kızımın duygu kavramlarına karşı farkındalığının arttığını, duygu ve tepkilerinin daha içselleştiğini ve dışarı yansıyan kısmının kabulle birlikte gelen bir denge içerisinde olduğunu gözlemledim.

E14: Evet oldu. Kendini tanıyıp ifade ediş biçimi çok daha anlaşılır ve net oldu.

E9: Evet, kendi duygu ve düşüncelerini aile bireylerinin duygularından etkilenmeden net bir kararlılıkla ifade edip arkasında durması.

E10: Duygularını daha iyi kontrol ediyor. Çevresiyle iletişimi daha iyi. Yaptığı işe daha iyi odaklanıyor daha sorumluluklarının bilincinde.

3.2.2. “Ebeveyn Açısından Yararları”

Uygulama sonrasında ebeveynlere uygulanan “Öz Düzenleme Programı”nın size yansımaları oldu mu? Olduysa sizdeki yansımaları neler oldu?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerden alınan yanıtlar doğrultusunda programın ebeveyne yansıyan yönüne dair görüşler bu bölümde yer almaktadır.

E5: Kızım kendisini daha iyi ifade edebildiği için hızlı bir iletişimimiz oldu. Dolayısıyla ikimiz de öz düzenleme programından memnun kaldık.

E8: Çocuğumun kendini daha iyi anlayıp öz kontrol yetisinin arttığını gözlemliyorum. Bu gözlem benim de onunla daha kaliteli bir iletişim kurmam yönünde pozitif etki sağladı. İletişimimizin daha da güçlenmesi birbirimizi daha iyi anlamamızı ve daha dingin bir konuşma sürecinde olmamıza olanak sağladı. Bu durumda kendimi daha yeterli bir anne olarak hissetmem konusunda olumlu bir etki bıraktı.

E11: Çocuğumla daha iyi iletişim kurma, kurallara uymasında gelişme ve duygularını ifade etmesinde gelişme oldu

E14: Kendini duygu ve düşüncelerini iyi ifade ettiği için bizde artık daha kolay iletişim kuruyoruz çocuğumla.

E13: Bize yansımaları çocuğun o anki ruh halini daha kolay anlamamı sağladı.

4. TARTIŞMA

Öz düzenleme becerilerinin alt boyutları içerisinde yer alan ve duygu düzenleme becerisini temel alan “Öz Düzenleme Programının” okul öncesi dönem çocuklarının (60-72 ay) öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada 38 çocuk ve ebeveynleri(anneleri) yer almıştır. Karma desende yürütülen araştırmanın nicel bulgularına ilişkin tartışmanın ardından nitel bulgular tartışılmış ve genel değerlendirme yapılmıştır.

Nicel Bulguların Tartışılması

Araştırmanın nicel bulguları sırasıyla Öz Düzenleme Ölçeği ön testlerin tartışılması, Duygu Düzenleme Ölçeği ön testlerin tartışılması, Öz Düzenleme Ölçeği Engelleyici Kontrol alt boyutu, Dikkat alt boyutu, Çalışma belleği alt boyutu, Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanları ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarına ait başlıklar altında tartışılmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Öz Düzenleme Ölçeği Ön Testlerin Tartışılması

Öz Düzenleme Programı uygulamasından önce 60-72 aylık çocukların “Öz Düzenleme Ölçeği” ön test sonuçlarına bakıldığında engelleyici kontrol alt boyutu, dikkat alt boyutu ve öz düzenleme toplam puanları arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmezken çalışma belleği alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. (Çizelge 3.2. ve Çizelge 3.7). Bu doğrultuda deney ve kontrol grupları kura ile belirlenmiş olup, gruplar belirlenirken demografik açıdan benzer özelliklere göre seçim yapılmış olmasına rağmen çalışma belleği alt boyutunda anlamlı farklılık çıkmasında müdahale programının doğası, çevresel koşullar, durumsal faktörler gibi çeşitli değişkenlerin etkisinin olabileceği düşünülebilir. Nitekim Rezaee vd. (2014), geliştirdikleri bir eğitim müdahale programı çalışmasında müdahale programının doğasının her iki grup arasında ön test puanlarında anlamlı farklılıklara yol açabileceğini ifade etmektedirler.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Ön Testlerinin Tartışılması

Öz Düzenleme Programı uygulamasından önce 60-72 aylık çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği” ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu belirlenirken çocukların aynı ilçede bulunan anaokullarına devam etmesi, anne baba öğrenim durumlarının benzer olması gibi faktörler bu bulguyu destekler niteliktedir. Çeşitli araştırmalarda çocukların duygu düzenleme becerilerinin ebeveyn özellikleri ve okul yaşantılarından etkilendiği bulunmuştur (Vardi ve Demiriz, 2021; Cadima vd., 2015).

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Öz Düzenleme Ölçeği Engelleyici Kontrol Alt Boyutu Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Öz Düzenleme Programının tamamlanmasının ardından 60-72 aylık çocukların “Öz Düzenleme Ölçeği- Engelleyici Kontrol” alt boyutu son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizde iki grup arasında bulunan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ve farkın deney grubunun lehine sonuçlandığı, etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Çizelge 3.6). Gruplar kendi içinde incelendiğinde de deney grubunda bulunan çocukların engelleyici kontrol alt boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu, farka dair etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan çocukların ise ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar uygulanan Öz Düzenleme Programının çocukların engelleyici kontrol becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda öz düzenleme programında sıra bekleme, duygu ve düşünceleri sırayla aktarma, söz alarak konuşma, arkadaşını dinleme gibi becerilere yönelik etkinliklerin bulunmasının bu bileşenin gelişimini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç alanyazında yer alan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Rezaei Niyasar vd. (2022) çocuklarda bilişsel öz düzenleme eğitime dayalı bir müdahale programının etkililiği incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, bilişsel öz düzenleme eğitiminin çocukların engelleyici kontrol becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Hentgens vd. (2020), aile kontrolü müdahale programının çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinde engelleyici kontrol becerisini inceledikleri araştırmada aile müdahale programının uygulandığı çocukların program sonrasında engelleyici kontrol becerilerinin içselleştirme ve

dışsallaştırma problemlerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka araştırmada ise Lawler vd. (2019), 6-10 yaş arasındaki çocuklar için geliştirilen farkındalık temelli ve yürütücü işlev eğitimlerinin çocukların engelleyici kontrol, dikkat, hazzın geciktirilmesi ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek için gerçekleştirdikleri araştırmada verilen on iki haftalık eğitimin çocukların engelleyici kontrol becerisini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka araştırmada Cleary ve Zimmerman (2004), çocukların engelleyici kontrol becerisi de dahil olmak üzere çocukların öz düzenleme işlevlerini geliştirmek için bir öz düzenleme güçlendirme programı geliştirmişlerdir. Yaptıkları araştırmanın sonucunda öz düzenleme eğitim programının çocukların engelleyici kontrol becerisi, öz düzenleme becerileri ve çeşitli davranış düzenleme becerileri geliştirme üzerindeki olumlu etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan araştırmanın alanyazındaki sonuçlar ile benzerlik göstermesi programın etkililiğinin desteklenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat Alt Boyutu Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Öz Düzenleme Programının tamamlanmasının ardından 60-72 aylık çocukların “Öz Düzenleme Ölçeği- Dikkat” alt boyut son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların dikkat alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır (Çizelge 3.6). Bu kapsamda program içerisinde yer alan etkinlikler her ne kadar dikkat, dikkati sürdürme ve odaklanma becerilerine yönelik planlanmış olsa da dikkat becerisinin dışsal faktörlerden kolaylıkla etkilenebilen bir beceri olmasının bu sonucu etkileyebileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki bazı çalışma bulguları bu bulguyla paralellik göstermektedir. Robinson vd. (2016), Çocuk Sağlığı Aktivite Motor Programında Head Start okul öncesi çağındaki çocuklarda öz düzenlemenin dikkat alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Ma vd. (2018) çevrimiçi farkındalık temelli müdahale programının etkililiğini inceledikleri araştırmada geliştirilen müdahale programının dikkat alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın mevcut bulgularından farklı olarak Çelik ve Kamaraj (2020) 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programının etkisini incelenmek amacıyla yaptıkları araştırmada geliştirdikleri çocuk katılımlı eğitim programının, çocukların öz düzenleme dikkat alt boyutunda olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gruplar kendi içinde incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların dikkat alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubundaki ilerlemede, öz düzenleme programı içerisinde yer alan dikkat becerisini destekleyici etkinliklerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Kontrol grubundaki ilerlemede ise devam etmekte olan okul öncesi eğitim yaşantıları ve olgunlaşma faktörlerinin etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Öz Düzenleme Ölçeği Çalışma Belleği Alt Boyutu Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Öz Düzenleme Programının tamamlanmasının ardından 60-72 aylık çocukların “Öz Düzenleme Ölçeği- Çalışma Belleği” alt boyut son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizde, iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır (Çizelge 3.7). Çalışma belleğindeki gelişmenin, gözlemlenmesi en zor alanlardan biri olmasının bu sonucu etkileyebileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar genel olarak doğrudan çalışma belleğini desteklemeyi hedefleyen müdahale programlarında dahi çalışma belleğindeki gelişmenin net bir şekilde gözlenemeyebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, geliştirilen eğitim programının içerisinde yer alan etkinliklerin yalnızca çalışma belleğini değil, bilişsel, davranış ve duygu düzenleme olmak üzere öz düzenlemenin tüm alt boyutlarını hedef alarak geliştirilmiş olmasının çalışma belleği puanlarında belirgin bir artışın gözlenememesine neden olabileceği düşünülmektedir. Henshaw vd. (2022), doğrudan çalışma belleğine yönelik geliştirilen müdahale programlarında gözlenen gelişmelerin doğrudan değil, belirli durumlar ve sonuçlarla sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Hudes vd. (2019), yaptıkları araştırmada bellek müdahale programlarının öz yeterlilik ve bellek gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olabileceğini fakat gözlenen gelişmelerin her zaman doğrudan bir biçimde çalışma belleğinde olumlu gelişmelere dönüşemeyebileceğini vurgulamışlardır.

Gruplar kendi içinde incelendiğinde ise deney grubunda yer alan çocukların çalışma belleği ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu fakat anlamlı farklılığa rağmen medyan değerinin sabit kaldığı görülmektedir. Bu sonuca göre uygulanan Öz Düzenleme Programının çalışma belleği alt boyutu açısından bireysel farklılıklara dayalı çocukların yalnızca bir bölümünü etkilediğini düşünülebilir. Buna yönelik, Unsworth ve Engle (2007), çalışma belleği kapasitesindeki bireysel farklılıkların çalışma belleğinin gelişimini etkilediğini ifade etmektedirler. Wood vd. (2020)’e göre, öz düzenlemenin bilişsel düzenleme

alt boyutunu hedef olarak geliştirilen müdahale programlarının dikkat ve çalışma belleğine etkisi olabileceği gibi, çalışma belleği üzerindeki etkiler de bireysel farklılıklar dolayısıyla değişkenlik gösterebilmektedir. Kontrol grubu kendi içinde incelendiğinde çalışma belleği alt boyutu açısından ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farkta olgunlaşma faktörünün etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Öz Düzenleme Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Öz Düzenleme Programının tamamlanmasının ardından 60-72 aylık çocukların “Öz Düzenleme Ölçeği” son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizde deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların öz düzenleme ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (Çizelge 3.6). Alanyazın incelendiğinde çeşitli konularda müdahale programı uygulanmasına rağmen müdahale programındaki hedeflerin tümünün gerçekleşmediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Cleary vd., 2008; McClelland ve Cameron, 2019; Williams ve Berthelsen, 2019). Cleary vd. (2017), birçok öz düzenleme müdahale programının, her zaman hedeflenen becerilerde iyileşmeye dönüşmeden yalnızca hedef belirleme veya kendini izleme gibi belirli süreçlere odaklandığını vurgulamıştır. Williams ve Berthelsen (2019), öz düzenleme ve yürütücü işlev becerilerini geliştirmek amacıyla müzik eşliğinde ritmik hareketlere odaklanan ve 8 hafta boyunca uygulama yapılan müdahale programının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda müdahale programının araştırmaya katılan erkek çocuklar etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalar doğrultusunda müdahale programları geniş çapta çalışılsa da hedeflenen becerileri geliştirmedeki etkililiğin farklı bağlamlarda ve popülasyonlarda her zaman tutarlı olamayacağı yorumu yapılabilir. Aynı zamanda bilişsel yeteneklerdeki bireysel farklılıkların öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahale programlarının sonuçlarını etkileyebileceği öne sürülmektedir (McCoy ve Raver, 2011). Bierman vd. (2008), öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal problem çözmeye odaklanan müdahale programlarının yürütücü işlev becerilerinde değişikliklere yol açabileceğini öne sürerek bu faktörler ile müdahale sonuçları arasındaki karmaşık ilişkiye işaret etmişlerdir. Alanyazında da ifade edildiği üzere bireysel farklılıklar, cinsiyet, çeşitli bağlam ve durumlar uygulanan müdahale programının tüm hedeflerine ulaşmasını etkilemektedir.

Gruplar kendi içinde incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların öz düzenleme toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Her iki grup içinde puan ortalamalarında artış olduğu, özellikle deney grubunda bulunan tüm çocukların puanlarında ilerleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda deney grubu için geliştirilen öz düzenleme programının etkili olduğu, kontrol grubunda bulunan çocuklar için aldıkları okul öncesi eğitimin etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Duygu Düzenleme Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Öz Düzenleme Programının tamamlanmasının ardından 60-72 aylık çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği” son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analizde deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çizelge 3.8). Farkın etki büyüklüğüne bakıldığında yüksek düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda geliştirilen Öz Düzenleme Programı çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda program içerisinde yer alan duyguları tanıma, tanımlama, ifade etme, duygulara yönelik davranış geliştirme gibi etkinliklerin yer almasının, deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerisini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Alanyazında yer alan yakın tarihli araştırmalarda da benzer sonuçlar olduğu görülmüştür. Cummings vd. (2023), riskli davranışlar açısından risk altında bulunan çocuklar arasında duygu düzenleme gelişimini olumlu yönde etkilemeyi amaçladıkları müdahale programının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Atalay ve Kağan (2022), “Diyalektik Davranış Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Program”ının duygu düzenleme becerisinde yaşanan güçlükleri azaltmada etkili olduğunu bulmuşlardır. Barkus (2020), çalışma belleği müdahale programının duygu düzenleme üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada, çalışma belleği müdahalelerinin farklı gruplarda duygu düzenlemeyi olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Gruplar kendi içinde değerlendirildiğinde deney grubundaki çocukların duygu düzenleme ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, kontrol grubunda bulunan çocukların ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda program içerisinde yer alan kazanım göstergeler ve etkinlik planlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Benu vd. (2021), duygu düzenleme müdahale programının yaygın anksiyete

bozukluğunu azaltmadaki etkililiğini vurgularken, Fischer vd. (2021), farkındalık ve bilişsel stratejileri birleştiren müdahalelerin duygu düzenleme güçlükleri üzerindeki olumlu etkisini vurgulamışlardır.

Deney Bulunan Çocukların Son Test- Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın kalıcılık testi sonuçları son test sonuçlarıyla karşılaştırıldığında deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme becerisi, öz düzenleme becerisi ve dikkat becerisinde anlamlı farklılık olduğu görülürken, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır (Çizelge 3.15). Farkın etki büyüklüklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda Öz Düzenleme Programının uzun vadede çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çocukluk döneminde engelleyici kontrol bileşeninin içsel motivasyon ile ilişkili olmasına rağmen toplumumuzda ebeveyn ya da öğretmenlerin dışsal motivasyonu destekleyici davranış ve tutumlarının daha fazla olması, engelleyici kontrol alt bileşeninde anlamlı farklılık görülmemesinin sebebi olarak düşünülebilir. Çalışma belleğinde anlamlı farklılık olmamasında doğrudan çalışma belleğini geliştirmek amacıyla oluşturulan müdahale programları ile ilgili yapılan çalışmalarda çocukluk döneminde çalışma belleğinin gelişiminin oldukça zor bir alan olduğu ifade edilmektedir (Henshaw vd., 2022). Bu ifadeler araştırmanın çalışma belleği bileşeninde anlamlı farklılık görülmemesini destekler niteliktedir.

Nitel Bulguların Tartışılması

Bu bölümde program sonunda deney grubunda bulunan çocukların ebeveynlerinin (annelerinin) Öz Düzenleme Programının etkilerini değerlendiren görüşleri tartışılmıştır.

Programın Çocuk Açısından Yararlarının Tartışılması

Deney grubunda bulunan çocukların ebeveynleri, programın çocuklarına yararları hakkında davranışların sebep ve sonuçlarını değerlendirebilme, empati ve iletişim becerisinin gelişmesinde faydalı olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda programın yardım becerileri, duygularını ifade ve kontrol etme becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm bu görüşler doğrultusunda programın çocukların kendilerine yönelik farkındalıklarının artmasında, çocukların davranış değişikliği geliştirmesi üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda programda yer alan duyguları tanıma, tanımlama, ifade

etme etkinliklerinin bu becerilerin desteklenmesini etkilediği yorumu yapılabilir. Öz düzenleme müdahale programlarının çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda etkili olduğuna yönelik çeşitli araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir. Silva vd. (2021), öz düzenleme müdahale programlarının çocukların davranış ve öz düzenleme becerilerinde iyileşmeler görülmesine olanak sağladığını ifade etmektedir. England-Mason ve González (2020), duygu düzenlemeye odaklanan müdahale programlarının çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını öne sürmektedirler. Blewitt vd. (2018), öz düzenleme müdahale programları gibi müdahale programlarına katılımın sosyal yeterlilik, duygusal yeterlilik, öz düzenleme ve erken öğrenme becerilerinde dikkate değer gelişmeler sağladığını, aynı zamanda davranışsal ve duygusal zorlukları azalttığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde duygu düzenleme müdahale programlarına katılan çocukların duygusal yeterlilik, sosyal beceriler, davranış düzenleme becerilerinde gelişmeler gözlemlendiği bilinmektedir (Haas vd., 2016).

Programın Ebeveyn Açısından Yararlarının Tartışılması

Deney grubunda bulunan çocukların ebeveynleri program sonrasında programın kendilerine yansıyan yararlarına yönelik çocuklarıyla aralarında olan iletişimlerini olumlu yönde etkilediğine dair görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda programın hedeflerinden biri olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine, kendilerini, isteklerini ve onları rahatsız eden şeyleri daha iyi ifade etmeleri yoluyla ebeveynleriyle olan iletişimlerini olumlu yönde etkilemesine olanak sağladığı düşünülebilir. Havighurts vd. (2009), duygusal sosyalleşmeyi hedefleyen müdahale programlarının çocukların duygu düzenlemesine ilişkin ebeveynlik davranışlarını geliştirerek ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde de çeşitli duygu düzenleme programlarının ebeveyn çocuk iletişimini olumlu yönde etkilediği gösterilmektedir (Havighurst vd., 2013; Mason ve González, 2020; Samuelson vd., 2012).

Genel Değerlendirme

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanan “Öz Düzenleme Programı”nın çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu düşünülmüştür. Gruplar kendi aralarında incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme ölçeği dikkat, çalışma belleği ve öz düzenleme toplam puanı ön test ve son testleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmış, etki büyüklüklerinin yüksek

olduğu görölmüştür. Bu sonuç var olan Milli Eğitim Bakanlığı müfredatının içerisinde de öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik program hedeflerinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sürecinde Duygu Düzenleme ölçeği uygulaması yapılırken ön test ve son testlerde davranış geliştirme sorularına cevap verilirken bazı çocukların sessiz kaldığı ya da cevap vermek istemediği için soruları geçmek istediği gözlenmiştir. Kalıcılık testi uygulanırken aynı çocukların davranış geliştirme sorularından tam puan alacak şekilde yanıtlar verdiği araştırmacı tarafından gözlenmiş ve ölçek üzerinde kayıt altına alınmıştır. Bu gözlem doğrultusunda programın uzun dönemde çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyebilme potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir. Ek olarak, araştırmada programın öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini temel alan bir program olarak geliştirilmesinin ve uygulanan program sonucunda çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinde artış gözlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, araştırmada öz düzenleme ölçeğinin öğretmenler tarafından doldurulması ve katılımcı sayısı araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma Öz Düzenleme Programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Öz Düzenleme Programı Kuypers (2011) tarafından geliştirilen “Düzenleme Bölgeleri Programı (The Zones of Regulation)”, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ilkeleri ve felsefesi, 60-72 aylık çocukların gelişim özellikleri temel alınarak hazırlanmış ve bu doğrultuda on haftalık bir program oluşturulmuştur. Programın etkililiğini belirlemek amacıyla ön test son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Aynı zamanda programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla ebeveyn görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında;

- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Öz Düzenleme ölçeği engelleyici kontrol alt boyutu ön test son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Öz Düzenleme ölçeği dikkat alt boyutu ön test son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Öz Düzenleme ölçeği çalışma belleği alt boyutu ön test son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Öz Düzenleme ölçeği toplam puanı ön test son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Duygu Düzenleme son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çalışmanın nicel sonuçlarına göre Öz Düzenleme Programı uygulanmasının ardından deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların öz düzenleme ölçeği engelleyici kontrol ve duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık görülmüş, her iki beceri için de etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, uygulanan Öz Düzenleme Programının okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre aşağıda belirtilen önerilerde bulunulabilir;

Araştırmacılara öneriler;

- Bu araştırma 38 çocukla yürütülmüştür. Sonraki araştırmalarda daha fazla sayıda çocuk gruplarıyla araştırma yapılabilir.
- Ülkemizde Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme becerilerini temel alan programların kısıtlılığı dikkat çekmektedir. Bu alanda daha çok araştırma yapmak bu kısıtlılığın azalmasında etkili olabilir.
- Araştırmada 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Sonraki araştırmalarda doğrudan performansı değerlendirmeye yönelik ölçekler kullanılabilir.
- Araştırmada uygulanan eğitim programı süresi 10 hafta ile sınırlandırılmıştır. Sonraki araştırmalarda bu süre daha uzun olabilir.

Öğretmenlere öneriler;

- Öğretmenler müfredat içerisinde yer alan becerilerden öz düzenleme becerilerine yönelik etkinlik planlarını ayrıntılı inceleyerek, günlük etkinlik planları hazırlayıp sınıf içerisinde uygulamalar yaparak çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyebilirler.
- Öğretmenler sınıf içerisinde öz düzenleme etkinlikleri planlarken etkinlik planına akran öğretimini ekleyip özümseme sürecini destekleyebilirler.
- Yapılan araştırmada çocukların oyun yoluyla öğrenmeden daha fazla keyif aldıkları gözlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler öz düzenleme becerilerine yönelik etkinlik planları yaparken oyun temelli yaklaşımları benimseyerek öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebilirler.
- Öz düzenleme becerilerini destekleyen etkinlik planları aile katılımı ile gerçekleştirilerek daha etkili bir öğrenme süreci oluşturulabilir.
- Yapılan araştırmada kontrol grubunda bulunan çocukların da kendi içinde öz düzenleme ve duygu düzenleme puanlarında artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç var olan müfredat içerisinde de bu becerilerin desteklendiğine bir kanıt oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin var olan müfredata yönelik farkındalıklarını artırmaları günlük müfredat planı içerisinde çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yardımcı olacaktır.

Ebeveynlere Öneriler;

- Çocukların öz düzenleme becerileri evde oyun yoluyla desteklenebilir.
- Çocukların öz düzenleme becerileri öz düzenleme becerilerine yönelik kitap seçimleriyle etkileşimli kitap okuma etkinlikleriyle desteklenebilir.
- Çocuklarla farklı duygular, bu duygulara sebep olan durumlar ve sonuçları hakkında sohbet edilebilir.
- Ebeveynler duygu düzenlemeye yönelik kendi farkındalık düzeylerini artırıcı programlara dahil olabilirler. Böylelikle çocuklarını desteklemeleri de kolaylaşabilir.

Çocuk Gelişimcilere Öneriler;

- Çocuk Gelişimciler ebeveynlere öz düzenleme becerilerine yönelik eğitim verebilirler.
- Öz düzenleme becerileri doğum anından itibaren gelişmeye başladığından çocuk gelişimciler gebelik dönemindeki annelere, öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine yönelik eğitim verebilirler.
- Gelişimsel değerlendirme yapılırken öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi de sağlanabilir.
- Gelişimsel değerlendirme yapılırken duygu düzenleme değerlendirilmesi de sağlanabilir.
- Gelişimsel destek/müdahale programlarının içine duygu düzenleme ve öz düzenlemeye ilişkin çeşitli uygulamalar eklenebilir.
- Çocuk Gelişimciler öğretmenlerle iş birliği içine girerek öz düzenleme ve duygu düzenlemede güçlük yaşayan çocuklarla çalışabilirler.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi* [Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Ahmed, S., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006>
- Akoğlu, G., Aral, N., Ceylan, Ş., Metin, E., Tepeli, K., Turan, F., ... & Yüksel Doğan, R. (2023). *Çocuk Gelişimi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aktaş, Ö.İ. ve Sop, A. (2022). The relationship between preschool children's self-regulation skills and their mothers' parental attitudes. *Theory and Practice in Child Development*, 2(2), 72-95. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2022.18>
- Alamos, P., Williford, A. P., Downer, J. T., & Turnbull, K. L. (2022). How does inhibitory control predict emotion regulation in preschool? The role of individual children's interactions with teachers and peers. *Developmental psychology*, 58(11), 2049.
- Albadareen, R., Gronseth, G., Landazuri, P., He, J., Hammond, N., & Uysal, U. (2016). Postictal ammonia as a biomarker for electrographic convulsive seizures: a prospective study. *Epilepsia*, 57(8), 1221-1227.
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. perspectives on psychological Science. *Applied Psychology*, 8(2), 155-172.
- Amalia E. R. ve Khoiriyati, S. (2018). Effective learning activities to improve early childhood cognitive development. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, 4(1), 103-111.
- Anderson, J.R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. 6th. New York: Worth.
- Arslan, S. ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74.
- Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207.
- Atalay, M. ve Kağan, M. (2022). Investigation of the effect of a psychoeducation program on high school students' emotion regulation skills and mindfulness levels. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(67), 669-686.
- Aydın, A. ve Özbey, S. (2022). Bilinçli farkındalık (Mindfulness) temelli eğitim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 441-465.
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Aydın, M. S. ve Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 205-226.
- Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Behavior and Human Decision Processes*, 50(2):248-287.

- Barkus, E. (2020). Effects of working memory training on emotion regulation: Transdiagnostic review. *PsyCh Journal*, 9(2), 258-279.
- Bauer, I. M. ve Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. K. Vohs, ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (ss. 64–82). New York: The Guilford.
- Beard, R. W., Lawton, J., & Hadaegh, F. Y. (2001). A coordination architecture for spacecraft formation control. *IEEE Transactions on control systems technology*, 9(6), 777-790.
- Beck, S. J., Hanson, C. A., Puffenberger, S. S., Benninger, K. L., & Benninger, W. B. (2010). A controlled trial of working memory training for children and adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 825-836.
- Becker, R. D., McClelland, M. M., Loprinzi, P. ve Trost, G. S. (2014). Physical activity, self- regulation and early academic achievement in preschool children. *Early Education and Development*, (25), 56-70.
- Behjame, F., Gharayagh Zandi, H., & Khabiri, M. (2021). The role of cognitive emotion regulation strategies on Predicting Aggression and competitive anger among athletic students. *International Journal of Motor Control and Learning*, 3(4), 19-26.
- Bell, M. A. ve Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(5), 409-420.
- Bell, M. A. ve Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75(2), 366-370.
- Benu, J. M. Y., Manafe, R. P., & Nabuasa, E. (2021). Beta Rasa: Emotion regulation program to reduce young offenders anxiety in LPKA Kupang. *Gadjah Mada Journal of Professional Psychology*, 7(1), 13-23.
- Beyazıt, U. (2019). Mediterranean journal of educational research. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (30)13, 42-57.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821-843.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111.
- Blair, C. ve Razza, R. A. (2007). Relating effortful control, executive function and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2):647-63. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190(7), 991–1004. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028>
- Bodrova, E. ve Leong, D. (2017). Zihnî araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vgotsky yaklaşımı (Ed. T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan). *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Boekaerts, M., Maes, S. & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 149-154.

- Bohlmann, N. L., Maier, M. F., & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development*, 86(4), 1094-1111.
- Bozkurt Yükü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (44).
- Bridges, L. J., Denham, S. A. & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345.
- Bronson, M. B. ve Bronson, M. (2001). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford press.
- Bronson, M. B. (2000). Recognizing and Supporting the Development of self-regulation in young children. *Young Children*, 6.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme: Doğası ve gelişimi*. (E. Sezgin ve M. Kir Yiğit, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134-148.
- Bryce, D. ve Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7, 197-217.
- Burgdorf, J. S., Panksepp, J. ve Moskal, J. R. (2014). Animal Neuroscience of Positive Emotion. *Handbook of Positive Emotions*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, (32), 1-12.
- Calkins, S. D. ve Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*, 14(3), 477-498.
- Calkins, S. D. ve Dollar, J. M. (2014). Emotion: Commentary: A biopsychosocial perspective on maternal psychopathology and the development of child emotion regulation. *Journal of personality disorders*, 28(1), 70-77.
- Calkins, S. D. Ve Leerkes, E. M. (2004). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 324-339.
- Campos, J.J. ve Sternberg, C.R. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. In M.E.L.L.R. Sherrod (Ed.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations* (ss.273-314). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Can Gözü, A. İ. C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100.
- Can Gözü, A. İ. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarında çalışma belleği ve engelleyici kontrol: Dikkatin aracı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 609-638.

- Carlson, S. M. ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Carpenter, P. A. ve Just, M. A. (2013). The role of working memory in language comprehension. In Complex information processing (ss. 51-88). Psychology Press.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2004). Self-regulation of action and affect. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, (2), 3-21.
- Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K.,.....ve Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Psychological and Cognitive Sciences*, 108(36), 14998-15003.
- Clark, V. L. P. ve Creswell, J. W. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Cleary, T. J. ve Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Cleary, T. J., Velardi, B. ve Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of school psychology*, 64, 28-42.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th Ed.). London: Routledge.
- Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Progress in brain research*, 169, 323-338.
- Cranwell, J., Benford, S., Houghton, R. J., Golembewski, M., Fischer, J. E., & Hagger, M. S. (2014). Increasing self-regulatory energy using an Internet-based training application delivered by smartphone technology. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(3), 181-186.
- Cummings, C., Lansing, A. H., Hadley, W., & Houck, C. D. (2023). Intervention impact on the perceived emotion regulation repertoire of adolescents at-risk for risky sexual behaviors. *Emotion*.
- Çelik, B.ve Kamaraj, İ. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1-17.
- Çiftçi, H. A. ve Balat, G. U. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 74-87.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1): 95-107.
- Davenport, E., Yap, M. B. H., Simmons, J. G., Sheeber, L., & Allen, N. B. (2011). Maternal and adolescent temperament as predictors of maternal affective behavior during mother-adolescent interactions. *Journal of Adolescence*, 34(5), 829-839. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.003>.
- Davidov, M. Ve Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child development*, 77(1), 44-58.
- Dearing, E., Berry, D. ve Zaslow, M. (2006). Poverty during early childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*(ss. 399-423). Malden, MA: Blackwell.

- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57- 89.
- Denham, S., Blair, K., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Dennis, T. A., Malone, M. M., & Chen, C. C. (2009). Emotional face processing and emotion regulation in children: An ERP study. *Developmental neuropsychology*, 34(1), 85-102.
- Diener, M. L., Mangelsdorf, S. C., McHale, J. L. ve Frosch, C. A. (2002). Infants' behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expression and attachment quality. *Infancy*, 3(2), 153-174.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20, 391-409.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20, 391-409.
- Dreimane, L. F., & Vitola, E. (2022). Development of emotion regulation by integrating mindfulness praxis in early childhood education. *Human, technologies and quality of education*, 738.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N. ve Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77-83.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development*, 68(4), 642-664.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development*, 68(4), 642-664.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28).
- England-Mason, G. ve Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion*, 20(1), 98.
- Ertürk Kara, H. G. (2018). The Role of In-Class Physical Arrangements in Supporting Preschool Children's Behavior Regulation Skill. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 14-29.
- Ertürk Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Examination of children's self-regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1224-1239.
- Etkin, J. (2018). Understanding Self-Regulation in Education. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(1), 35-39.

- Ezmeci, F. (2019). *Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı'nın Çocukların Özdüzenleme, Problem Davranışları ve Sosyal Becerilerine Etkisi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Feldman-Barrett, L. ve Gross, J.J. (2001). Emotion intelligence: A process model of emotional representation and regulation. In T.J.M.G.A. Banno (Ed.), *Emotions: Current issues and future directions* (ss. 286-310). New York: The Guilford Press.
- Fischer, R., Scheunemann, J., & Moritz, S. (2021). Coping strategies and subjective well-being: Context matters. *Journal of Happiness Studies*, 22(8), 3413-3434.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. Irvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Flak, M. M., Hol, H. R., Hernes, S. S., Chang, L., Engvig, A., Bjuland, K. J., ... & Løhaugen, G. C. (2019). Adaptive computerized working memory training in patients with mild cognitive impairment. A randomized double-blind active controlled trial. *Frontiers in psychology*, 10, 807.
- Fox E, Riconscente M. Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, (20)373-389, 2008.
- Freud, B. S. (2002). Psikoanalisis sigmund freud. *Filsafat Keseharian*, 291.
- Freud, S. (2016). Introductory lectures on psycho-analysis. In *Myths and Mythologies* (pp. 158-166). Routledge.
- Friedlmeier, W., Çorapçı, F. ve Cole, P. M. (2011). Socialization of emotions in cross-cultural perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(7), 410-427.
- Garber, J. ve Dodge, K. A. (Ed.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31.
- Garon, N., Bryson, S.E. & Smith, I.M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychol Bull*, 134(1),31-60. doi: 10.1037 / 0033-2909.134.1.31
- Gibson, E. ve Rader, N. (1979). Attention: The perceiver as performer. In *Attention and cognitive development* (pp. 1-21). Boston, MA: Springer US.
- Goldstein, S. ve Schwebach A.J. (2004) The comorbidity of pervasive developmental disorder and attention deficit hyperactivity disorder: results of a retrospective chart review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 329-339.
- Goldstein, S. ve Naglieri, J. A. (2014). *Interventions for autism Spectrum disorders*. Springer.
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Grolnick, W. S., ve Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's selfregulation. Mahwah, NJ: Erlbaum. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.3309&rep=rep1&typ e=pdf> sayfasından erişilmiştir
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J.Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (ss.3-24). New York: Guilford Press.

- Günaydın, N., Kaşko Arıcı, Y., Kutlu, F. Y. & Yancar Demir, E. (2022). The relationship between problematic Internet use in adolescents and emotion regulation difficulty and family internet attitude. *Journal of community psychology*, 50(2), 1135-1154.
- Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Gürel, T. Y., Barutcu, C. D., & Mert, H. (2019). Hemşirelik doktora öğrencilerinin araştırma etiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 12(4), 234-242.
- Haas, K., Costley, D., Falkmer, M., Richdale, A., Sofronoff, K. & Falkmer, T. (2016). Factors influencing the research participation of adults with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 1793-1805.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Prior, M. R. (2009). Tuning in to kids: an emotion-focused parenting program initial findings from a community trial. *Journal of community psychology*, 37(8), 1008-1023.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013). "Tuning into kids": Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44, 247-264.
- Healey, D. ve Halperin, J. M. (2014). Enhancing neurobehavioral gains with the aid of games and exercise (engage): initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers' self-regulation. *Child Neuropsychology*, 21(4), 465-480. <https://doi.org/10.1080/09297049.2014.906567>
- Henshaw, H., Heinrich, A., Tittle, A., & Ferguson, M. (2022). Cogmed training does not generalize to real-world benefits for adult hearing aid users: Results of a blinded, active-controlled randomized trial. *Ear and Hearing* 43(3), 741-763.
- Hentges, R. F., Krug, C. M. W., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Dishion, T. J., & Lemery-Chalfant, K. (2020). The long-term indirect effect of the early Family Check-Up intervention on adolescent internalizing and externalizing symptoms via inhibitory control. *Development and psychopathology*, 32(4), 1544-1554.
- Hildayani, R., Sugianto, M., Tarigan, R. ve Handayani, E. (2014). Psikologi perkembangan anak. Khadijah. Perkembang Kognitif Anak Usia Dini. Perdana Publishing: Medan.
- Hisli-Şahin, N. (2022). Duygularımız ve düzenlenmesi. G. Cesur-Soysal, E. Öncel-Arı (Ed.), *Duygu düzenleme* (ss.3-20) içinde. Nobel Yayıncılık.
- Hong, Y., McCormick, S., Deater-Deckard, K., Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2020). Household chaos, parental responses to emotion, and child emotion regulation in middle childhood. *Social Development*, 30(3), 786-805. <https://doi.org/10.1111/sode.12500>
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., & Cliff, K. (2018). Evaluation of the Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST) Program for Supporting children's early self-regulation development: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 19(1), 1-9.
- Huang, F. Y., Hsu, A. L., Hsu, L. M., Tsai, J. S., Huang, C. M., Chao, Y. P., ... & Wu, C. W. (2019). Mindfulness improves emotion regulation and executive control on bereaved individuals: An fMRI study. *Frontiers in human neuroscience*, 12, 541.
- Hudes, R., Rich, J. B., Troyer, A. K., Yusupov, I., & Vandermorris, S. (2019). The impact of memory-strategy training interventions on participant-reported outcomes in healthy older adults: A systematic review and meta-analysis. *Psychology and aging*, 34(4), 587.

- Işıksolu Ayşel, Y. ve Tok, E. (2022). 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*.
- İvrendi, A. ve Erol, A. (2018, Mart, 29-31). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen Formu). *1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- İvrendi, A. ve Erol, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Öğretmen Formu). *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK) 1*.
- Jennings, J. L., ve Diprete, T. A. (2010). Teachers effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 82, 135-159.
- Jones, S.M. ve Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 26(4), 3-28.
- Karakelle, S. ve Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi? *Turkish Journal of Psychology/Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70).
- Krueger, J. E. (2011). Integrating self-regulation activities into the instructional design of online learning courses [Doktora Tezi]. Capella University
- Karoğlu, H., ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254.
- Khadijah (2016). *Perkembang Kognitif Anak Usia Dini*. Perdana Publishing: Me- dan
- Khasanah, A. N., Widoretno, S., & Sajidan, S. (2017). Effectiveness of critical thinking indicator-based module in empowering student's learning outcome in respiratory system study material. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(1).
- Kogler, L., Gur, R. C., & Derntl, B. (2015). Sex differences in cognitive regulation of psychosocial achievement stress: brain and behavior. *Human brain mapping*, 36(3), 1028-1042.
- Kok, R. M. ve Reynolds, C. F. (2017). Management of depression in older adults: a review. *Jama*, 317(20), 2114-2122.
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: an integrative review. (In J. D. Houwerand ve D. Hermans (Ed.), *Cognition and emotion: reviews of current research and theories* (pp. 128-167). New York: Taylor & Francis Group.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Köksal, N. (2005). Beyin temelli öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kutlu, F. (2022). Duygularımız düzenlemenin yaşam boyu gelişimsel süreci. G Cesur-Soysal, E Öncel-Arı (Ed.), *Duygu düzenleme* (ss.63-82) içinde. Nobel Yayıncılık.
- Kumkronglek, J., Sirisatayawong, P., & Chupradit, S. (2023). Effects of a Life Skills Enhancement Program on the Life Skills and Risk Behaviors of Social Media Addiction in Early Adolescence. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH*, 19.

- Kuypers, L. (2020). Evidence based practice or practice based on evidence?, The Zones of Regulation. Retrieved from <https://www.zonesofregulation.com/evidence-based-or-based-on-evidence.html>.
- Kuypers, L. M. (2011). The zones of regulation. *Think Social Publishing*, Incorporated.
- Kuypers, L.M. (2013). The zones of regulation: a framework to foster self-regulation. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 36,(4).
- Kwamanakweenda, J., Pino, J., van Hauwermeiren, O., Peacock, C., Tartar, J., & Cuc, A. (2022). The Impact of Emotional Self-Regulation on Performative Success for Professional Fighters. *Research Directs in Psychology and Behavior*, 2(1).
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Los Angeles: University of California Press.
- Larsson, K. H., Andersson, G., Stern, H., & Zetterqvist, M. (2019). Emotion regulation group skills training for adolescents and parents: a pilot study of an add-on treatment in a clinical setting. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25(1), 141-155. <https://doi.org/10.1177/1359104519869782>
- Lawler, J. M., Esposito, E. A., Doyle, C. M., & Gunnar, M. R. (2019). A Preliminary, Randomized-Controlled Trial of Mindfulness and Game-Based Executive Function Trainings to Promote Self-Regulation in Internationally-Adopted Children. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1513–1525. doi:10.1017/S0954579418001190
- Lazar, M. (2017). Working memory: how important is white matter?. *The Neuroscientist*, 23(2), 197-210.
- Lewis, M. (2007). Self-conscious emotional development. J. L. Tracy, R. W. Robins, ve J. P. Tangney (Ed.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (ss. 134.149). New York: Guilford Press.
- Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, prides, shame and guilt. M. Lewis, J. M. Havilland-Jones, L M Barret (Ed.), *Handbook of emotions* (ss.742-758) In. NY: Guilford Press.
- Logue, A. W. (1995). *Self-control: Waiting until tomorrow for what you want today*. Prentice-Hall, Inc.
- Ma, Y., She, Z., Siu, A. F. Y., Zeng, X., & Liu, X. (2018). Effectiveness of online mindfulness-based interventions on psychological distress and the mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02090>
- Mauss, I. B., Evers, C., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2006). How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 589-602.
- McCabe, D. P., Roediger, H. L., McDaniel, M. A., Balota, D. A., & Hambrick, D. Z. (2010). The relationship between working memory capacity and executive functioning: evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*, 24(2), 222–243. <https://doi.org/10.1037/a0017619>
- McClelland, M. M., Cameron, C.E., Wanless, S.B., & Murray, A. (2007b). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho & B. Spodek (Ed.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (ss. 83–107). Charlotte, NC: Information Age.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early childhood research quarterly*, 46, 142-151.

- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*, 1, 113-137.
- McClelland, M.M. ve Cameron, C.E. (2011). Self regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McCoy, D. C. ve Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20(4), 741-761.
- McLaughlin, K. A., Garrad, M. C. & Somerville, L. H. (2015). What develops during emotional development? a component process approach to identifying sources of psychopathology risk in adolescence. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(4), 403-410. <https://doi.org/10.31887/dcns.2015.17.4/kmclaughlin>.
- Melby-Lervåg, M., Redick, T. S., & Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of “far transfer” evidence from a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 512-534.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara. 20/04/2024 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> internet adresinden erişilmiştir.
- Meltzer, L. ve Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities. In L. Meltzer (Ed.), *Executive Function in Education: From Theory to Practice* (ss. 76–104). New York: Guilford Press.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School psychology review*, 41(2), 141-159.
- Messina, I., Grecucci, A., & Viviani, R. (2021). Neurobiological models of emotion regulation: A meta-analysis of neuroimaging studies of acceptance as an emotion regulation strategy. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 16(3), 257-267.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294.
- Miller-Slough, R. L. & Dunsmore, J. C. (2018). Longitudinal patterns in parent and friend emotion socialization: associations with adolescent emotion regulation. *Journal of Research on Adolescence*, 29(4), 953-966. <https://doi.org/10.1111/jora.12434>.
- Millgram, Y., Joormann, J., Huppert, J. D. & Tamir, M. (2015). Sad as a matter of choice? Emotion-regulation goals in depression. *Psychological science*, 26(8), 1216-1228.
- Mills, P., Newman, E. F., Cossar, J., & Murray, G. (2015). Emotional maltreatment and disordered eating in adolescents: Testing the mediating role of emotion regulation. *Child abuse & neglect*, 39, 156-166.
- Mischel, W. (2014). The Marshmallow Test: Mastering self-control. New York: Lie Brown and Cooperation.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
- Miyahara, M., Healey, D. M., & Halperin, J. M. (2014). One-week temporal stability of hyperactivity in preschoolers with ADHD during psychometric assessment. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 68(2), 120-126.

- Mónaco, E., de la Barrera, U., & Montoya-Castilla, I. (2021). The effectiveness of emovere: An emotional education program for young couples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1677.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Moodie, C. A., Suri, G., Goerlitz, D. S., Mateen, M. A., Sheppes, G., McRae, K., ... & Gross, J. J. (2020). The neural bases of cognitive emotion regulation: The roles of strategy and intensity. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 20, 387-407.
- Norton, B. G. (1994). *Toward unity among environmentalists*. Oxford University Press.
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 467-476.
- Parker, B. C. (2001). *The relationship between attention and memory and school readiness in west Virginia preschoolers*. [Master Thesis]. Marshall University, West Virginia.
- Patton QM. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Pub.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pears, K. C., Kim, H. K. & Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 34 (12), 2361-2366.
- Piaget, J. (1978). *Piaget's theory of intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Piñón-Blanco, A., Vergara-Moragues, E., Gutiérrez-Martínez, O., Fernández-Palleiro, P., Rodrigues, S., Rodrigues-Amorim, D., ... & Spuch, C. (2022). Efficacy of the Therapeutic Game "Trisquel" in the Treatment of Patients With Substance-Related Disorders Randomized Clinical Study. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 864511.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- 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.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Pons, F., Harris, P. L. & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychology*, 12 (2000), 427-441.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. ve Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of genetic psychology*, 171(3), 218-250. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1746275>

- Rennie, D. A. C., Bull, R., & Diamond, A. (2004). Executive functioning in preschoolers: Reducing the inhibitory demands of the dimensional change card sort task. *Developmental Neuropsychology*, 26, 423–443.
- Rezaei Niyasar, A., Moradi, A., Radman, N., Sadeghi, M., & Mahmoudi, M. (2022). Is online self-regulatory training effective in weight control? A pilot experiment on adolescence obesity during coronavirus-19 lockdown. *Brain and Behavior*, 12(11), e2772.
- Rezaee, R., Danaei, M., & Askarian, M. (2014). The efficacy of teaching hand hygiene to medical students: an interventional study. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(9). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v4-i9/1138>
- Robert, C., Borella, E., Fagot, D., Lecerf, T., & de Ribaupierre, A. (2009). Working memory and inhibitory control across the life span: Intrusion errors in the Reading Span Test. *Memory & Cognition*, 37(3), 336–345. <https://doi.org/10.3758/MC.37.3.336>
- Robinson, L. E., Palmer, K. K. ve Bub, K. L. (2016). Effect of the children's health activity motor program on motor skills and self-regulation in head start preschoolers: an efficacy trial. *Frontiers in Public Health*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00173>
- Robinson, L. E., Palmer, K. K., & Bub, K. L. (2016). Effect of the children's health activity motor program on motor skills and self-regulation in head start preschoolers: An efficacy trial. *Frontiers in public health*, 4, 215109.
- Rodker, J.D. (2013). *Promoting social-emotional development of children during kindergarten: A Zippy's Friends program evaluation* [Doktora tezi]. Pace University, New York, ABD.
- Rosenblum, K. L., McDonough, S. C., Sameroff, A. J., & Muzik, M. (2008). Reflection in thought and action: Maternal parenting reflectivity predicts mind-minded comments and interactive behavior. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 29(4), 362-376.
- Rosenthal, R. ve Rosnow, R. L. (2008). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis*.
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion review*, 3(2), 207-213.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H. & O'Boyle, C. G. (1992). Self regulation and emotion in infancy. *New directions for child and adolescent development*, 1992(55), 7-23.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and selfregulation. New York, NY: Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/223158707_Attentional_control_and_self-regulation_sayfasından_erişilmiştir.
- Ruff, H. A. ve Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sahin, C. (2018). Social media addiction scale-student form: the reliability and validity study. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(1), 169-182.
- Samuelson, K. W., Krueger, C. E., & Wilson, C. (2012). Relationships between maternal emotion regulation, parenting, and children's executive functioning in families exposed to intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(17), 3532-3550.
- Schreiber, L. R., Grant, J. E., & Odlaug, B. L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal of psychiatric research*, 46(5), 651-658.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (Ed). (2001). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

- SEGE (2022). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Ankara.
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early childhood research quarterly*, 25(4), 464-479.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Sezgin, E. (2004). *Okul öncesi eğitime devam 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi] Selçuk Üniversitesi.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Sezgin, E. ve Demiriz, S. (2019). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1100-1113.
- Sezgin, S. (2016). Öğrenme ve öğretimin oyunlaştırılması: çalışma ve eğitim için oyun tabanlı yöntem ve stratejiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 187-197.
- Shanahan, M. A., Pennington, B. F., & Willcutt, E.W. (2008). Do motivational incentives reduce the inhibition deficit in ADHD? *Developmental Neuropsychology*, 33(2), 137-159.
- Shapiro, B. G., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2015). Emotional reactivity and internalizing symptoms: moderating role of emotion regulation. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 328-340. <https://doi.org/10.1007/s10608-015-9722-4>.
- Shipstead, Z., Lindsey, D. R. B., Marshall, R. L., & Engle, R. W. (2014). The mechanisms of working memory capacity: Primary memory, secondary memory, and attention control. *Journal of Memory and Language*, 72, 116-141. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2014.01.004>
- Shipstead, Z., Lindsey, D. R. B., Marshall, R. L., & Engle, R. W. (2014). The mechanisms of working memory capacity: Primary memory, secondary memory, and attention control. *Journal of Memory and Language*, 72, 116-141. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2014.01.004>
- Short, M. M., Mazmanian, D., Oinonen, K. & Mushquash, C.J. (2016). Executive function and self-regulation mediate dispositional mindfulness and well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 97-103.
- Shweder, R.A., Haidt, J., Horton, R., & Joseph, C. (2008). The cultural psychology of emotions: Ancient and renewed. M Lewis, J M Havilland- Jones, L M Barret (Ed.), *Handbook of emotions* (ss. 409-427). NY: Guilford Press.
- Silva, L., Mendes, A., Gomes, A., Fortes, G., Lam, C. T., & Chan, C. (2021). Exploring the association between self-regulation of learning and programming learning: A multinational investigation. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (ss. 1-8).
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J. & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001>
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early childhood research quarterly*, 26(1), 42-49.
- Sloan, D. M. ve Kring, A. M. (2007). Measuring changes in emotion during psychotherapy: Conceptual and methodological issues. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(4), 307.

- Smith- Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173–187. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.002
- Sniehotta, F. F., Scholz, U., Schwarzer, R., Fuhrmann, B., Kiwus, U., & Völler, H. (2005). Long-term effects of two psychological interventions on physical exercise and self-regulation following coronary rehabilitation. *International journal of behavioral medicine*, 12, 244-255.
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., ... & Tannock, R. (2018). A cluster randomized-controlled trial of the impact of the Tools of the Mind curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in psychology*, 8, 2366.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., ... & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498.
- Šūmane, I. ve Āboltiņa, L. (2021). Promoting self-regulatory skills in self-regulated learning pre-school education stage 3. *Human, technologies and quality of education*, 580.
- Swayze, M. ve Dexter, C. (2017). Working memory and school readiness in preschoolers. *Contemporary School Psychology*, 40688, 1-11.
- Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu ile İlişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(63).
- Tamir, M., Vishkin, A. & Gutentag, T. (2020). Emotion regulation is motivated. *Emotion*, 20(1), 115.
- Tanrıbuyurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Tekin, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırlanışluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945.
- Thompson, R. A. (1991). Emotion regulation and emotion development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25–52.
- Thompson, R. A. (2015). Infancy and Childhood: Emotional Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2.ed.), 12, 1-6.
- Thompson, R. A., ve Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and Understanding: Early Emotional Development. K. McCartney ve D. Phillips (Ed.), *Blackwell handbook of early childhood development* (ss.317-337). Malden: Blackwell Publishing.
- Topçiu, M. ve Myftiu, J. (2015). Vygotsky theory on social interaction and its influence on the development of pre-school children. *European Journal of Social Science Education and Research*, 2(3), 103-110.
- Torres, M. M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children* [Doktora tezi]. The Pennsylvania State University.
- Tozduman-Yaralı, K. T. ve Güngör-Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.

- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Unsworth, N. ve Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological review*, 114(1), 104.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., & Ciarocco, N. J. (2005). Self-regulation and self-presentation: regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *Journal of personality and social psychology*, 88(4), 632.
- Vural, E.D. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Williams, K. E. ve Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*, 47(6), 800-820.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187.
- Wood, G., Vine, S. J., & Wilson, M. R. (2016). Working memory capacity, controlled attention and aiming performance under pressure. *Psychological research*, 80, 510-517.
- Xu, X., Bland, L. C., Kusano, S. M., & Johri, A. (2017) The development of engineering students' metacognitive skills in informal engineering learning activities. ASEE Annual Conference & Exposition.
- Yang, J. (2022). The Impact of Emotional Working Memory on Emotional Regulation and Relevant Interventions. *International Conference on Science Education and Art Appreciation (SEAA 2022)* (ss. 543-551). Atlantis Press.
- Yeo, G. B. ve Frederiks, E. R. (2010). Development and validation of the cognitive and affective regulation scales. In *Academy of Management Proceedings* (ss. 1-6). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu, E. F. ve Gönen M. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerisini Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, (39), 176, 329-338.
- Yılmaz, H. (2020). *Okul öncesi duygu düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, H. ve Zembat, R. (2021). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 526-551.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy*. New York: Guilford, 254, 653-658.

- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain Sciences*, 9(4), 76. <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>.
- Zhang, Y., Koene, M., Reijneveld, S. A., Tuinstra, J., Broekhuis, M., Van Der Spek, S., & Wagenaar, C. (2022). The impact of interventions in the built environment on physical activity levels: a systematic umbrella review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 156.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner MM. Boekaerts, PR. Pintrich, M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self regulation* (ss. 13-39) içinde. Academic Press.
- Zimmermann, P. ve Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul Kararı



T.C.
İSTİNYE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Araştırmanın Başlığı: Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi					
Proje Danışmanı: Prof.Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı					
Sorumlu Araştırmacı: Merve Nur Akoğlu					
Yardımcı Araştırmacı : -					
Toplantı Tarihi:	25.12.2023	Toplantı Sayısı:	2023/10	Karar No:	106

SONUÇ

☒ Uygun:
☐ Düzeltme gereklidir.
☐ Görevsizdir; Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuruda bulunduğunuz başvuru dosyası ve ilgili belgeleri İstinye Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmaları Etik Kurulu tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Prof. Dr. Fahri ERENEL
Etik Kurul Başkanı

Ek-2. Veli Onam Formu

Sayın Veli

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adıyla, Ocak 2024 – Haziran 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul

Araştırma Uygulaması: Anket- Müdahale Programı

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı ve Arş. Gör. Merve Akoğlu

İletişim bilgileri:

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-3. Öz Düzenleme Alan Programı Eğitim Sertifikası

CERTIFICATE OF COMPLETION

THE ZONES 2023 TRAINING

**THE ZONES OF REGULATION
COMPREHENSIVE TRAINING**

Meriç Nur AKOĞLU

Attended the 5.5 clock hours Zones Training
Online via Zoom on August 30, 2023
with Leah Kuypers

Owner/Creator of
The Zones of Regulation Signature

Attendee Signature

THE ZONES

Ek-4. Genel Bilgi Formu

1.Yaşınız:

☐4 ☐5 ☐6

2.Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek

3. Annenizin öğrenim düzeyi:

☐Okur yazar değil

☐ İlkokul

☐Ortaokul

☐Lise

☐Üniversite

4.Babanızın öğrenim düzeyi :

☐Okur yazar değil

☐ İlkokul

☐Ortaokul

☐Lise

☐Üniversite

5.Annenizin mesleği nedir? (ev hanımı, öğretmen vb.)

.....

6.Babanızın mesleği nedir? (emekli, öğretmen, işçi vb.)

.....

7.Anneniz kaç yaşında?

☐18-25

☐26-35

☐36-45

☐46-55

☐55 ve üstü

8.Babanızın kaç yaşında?

☐18-25

☐26-35

☐36-45

☐ 46-55

☐ 55 ve üstü

9.Kardeşiniz var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

10.Kaç tane kardeşiniz var?

☐ Tek çocuk

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 4'ten fazla

11.Siz baştan kaçınıcı çocuksunuz?

☐ Tek çocuk

☐ Birinci çocuk

☐ İkinci çocuk

☐ Üçüncü çocuk

☐ Dördüncü çocuk veya daha küçük

12.Evde anne baba siz ve varsa kardeşlerinizden başka düzenli kalan birileri var mıdır?

☐ Evet ☐ Hayır

12.soruya cevabınız EVET ise kimlerle yaşıyorsunuz

☐ Anneanne/ Babaanne

☐ Dede

☐ Kuzen

☐ Hala/ Teyze

☐ Dayı /Amca

☐ Diğer ...

Ek-5. Ölçek İzinleri

izin formu.docx
Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği.mov.zip
OKUL ÖNCESİ DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ ÖLÇ...

Merhaba Merve,

Elbette kullanabilirsin, ekte gerekli dökümanları gönderiyorum. Formu doldurup bana göndermeni rica ederim.

Başarılar dilerim,
Hilal Yılmaz

Merve AKOĞLU, ISU <[redacted]> 16 Eki 2023 Pzt, 12:09 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hilal Hocam

Ben Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi yüksek lisans öğrencisi Merve Akoğlu, umarım iyisinizdir.

Yüksek lisans tezim kapsamında Amerika'da geliştirilmiş olan bir öz düzenleme (duygu düzenleme alt boyutlu) programından yola çıkarak danışmanımla birlikte geliştirecek olduğumuz bir öz düzenleme programının 4-6 yaş arası çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini incelemek amaçlı bir çalışma yapmayı planlamaktayım. Bu araştırmayı yapabilmek için geliştirdiğiniz duygu düzenleme ölçeğinin maddelerini benimle paylaşabilmeniz uygun olur mu diye sormak istedim. Aynı zamanda geliştirdiğiniz duygu düzenleme ölçeğini kullanabilmek için de izninizi rica ediyorum.

Destüğünüz için şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim
Saygılarımla

Fwd: ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN VE ANNE FORMU

AE

AHMET EROL

Kime Merve AKOĞLU, ISU

öz düzenleme anne f... 16,9 KB

öz düzenleme öğret... 17,1 KB

4-6 Ya... ocuklar... 916,2 KB

ÖĞRETMEN FORMU... 191,6 KB

UTEKZDZENLEMEB... 2,7 MB

Tümünü İndir • Tümünü Önizle

14 Ekim 2023 Cumartesi 13:14

Merhabalar Merve,

Ölçeklerle ilgili bilgiler ektedir. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

AHMET EROL
Panukale University
Education Faculty
Department of Elementary Education
Preschool Education Program
Denizli-Turkey

Ek-6. Kurum İzinleri



T.C
ÇEKMEKÖY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Özel Taşdelen Nasrettin Hoca Anaokulu

11.01.2024

Sayı : 99951036-405.01-01
Konu : Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme
ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI'NA

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisi Merve Nur AKOĞLU'nun "Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında 10 haftalık uygulama programının yapılması ve program öncesi- sonrası, öntest-sontestlerin yapılması için Özel Taşdelen Nasrettin Hoca Anaokulu'nda çalışmanın uygulanması talebi bildirilmiş olup kurum müdürlüğü makamınca uygun görülmüştür.

Rana ÖRMEN

Okul Müdürü

ÖZEL TAŞDELEN NASRETTİN HOCA ANAOKULU
Sultançiftliği, Hürriyet Cd. no:11, 34788 Çekmeköy/İstanbul
Tel: 0 (216) 430 80 21
www.nasrettinhocaanaokullari.com



T.C
ÇEKMEKÖY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Özel Nasrettin Hoca Anaokulu

11.01.2024

Sayı : 99986712-405.01-05
Konu : Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme
ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI'NA

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisi Merve Nur AKOĞLU'nun "Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında 10 haftalık uygulama programının yapılması ve program öncesi- sonrası, öntest-sontestlerin yapılması için Özel Nasrettin Hoca Anaokulu'nda çalışmanın uygulanması talebi bildirilmiş olup kurum müdürlüğü makamınca uygun görülmüştür.

Sibel KARAMIK

Okul Müdürü