

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**PDR HİZMETLERİ AÇISINDAN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN HIGH/SCOPE VE MEB PROGRAMI AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Gülizar ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL-2019

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**PDR HİZMETLERİ AÇISINDAN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN HIGH/SCOPE VE MEB PROGRAMI AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Gülizar ŞAHİN
(Yüksek Lisans Tezi)**

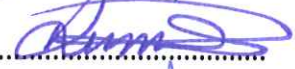
**Danışman
Dr. Osman SEZGİN**

İSTANBUL-2019

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Gülizar Şahin tarafından hazırlanan “PDR Hizmetleri Açısından 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin High/Scope ve MEB Programı Açısından Karşılaştırılması” konulu bu çalışma, 04.09.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Dr. Erolin Uğur Örmüçer	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Durmuş Ümmet	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Duygu Dincer	

ÖZGEÇMİŞ

2003	Bafra Kızılırmak Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olma
2007	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalından mezun olma
2011	MEB Vali Nafiz Kayalı İlköğretim Okulu'nda rehber öğretmenlik
2012	TSK Rehberlik Danışma Merkezlerinde psikolojik danışmanlık
2013	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş
2018	Özel Eğitim Adası İlkokul/Anaokulu'nda rehber öğretmen/psikolojik danışmanlık

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum:

E-Posta:

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde isimlerini burada tek tek sayamayacağım kadar çok kişinin katkısı oldu. Kâh ağladım, kâh güldüm onlarla ve nihayet bu önsözü yazacağım gün geldi. Her birine ayrı ayrı hayatımdaki varlıkları için teşekkür ederim.

Veri toplama aşamasında yardımcı olan gelecek nesillerin umudu öğretmenlerime; tez sürecinde tanıştığım “Nasıl akademisyen olunur?” sorusuna en güzel cevap olan ve değerlendirmeleriyle tezime çok önemli bir katkı sunan Dr. Duygu Dinçer’e ve kıbarlığı ile işlerimi kolaylaştıran Doç. Dr. Durmuş Ümmet’e; başından beri uzaktan da olsa desteklerini esirgemeyen annem, babam ve kardeşime; daha ruhu benimle aynı bedeni paylaşıyorken derslerime başladığım, sonrasında kucağımda derslere ve seminerlere katılıp asla devamsızlık göstermeyen, “Sen biraz ders çalış, ben oynuyorum anne...” diyerek yaşının çok üstünde bir olgunluk gösteren biricik emanetim oğluma; yüksek lisans sürecimin her aşamasında desteğini kalbimde hissettiğim yol arkadaşım eşime; bir babaya nasıl evlat olunacağını en harika örneği, çalışma hayatımda da kendisinden ilham aldığım, en özel zamanlarımda bir telefon mesafesinde duygularımı paylaşmaya hazır olduğunu bildiğim biricik ablam A. Sena Sezgin’e, asla pes etmeden sabırla ve sükûnetle yola devam etmemi öğütleyen, sonsuz müsamaha ile muamele eden, yaşadığım her iniş-çıkışın şahidi biricik rehberim, varlığı şükür sebebim kıymetli hocam Dr. Osman Sezgin’e; teşekkürlerimi sunarım...

Gülizar Şahin

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, çocukların öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim programına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İstanbul ili Avrupa yakasında okul öncesi kurumlarda eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri (düzenleme ve kontrol becerileri), High/Scope eğitim programı ile MEB okul öncesi eğitim programında eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Düzenleme becerileri, demografik özelliklere (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı ve anne-baba öğrenim durumu) göre farklılık göstermekte midir?
3. Kontrol becerileri, demografik özelliklere (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı ve anne-baba öğrenim durumu) göre farklılık göstermekte midir?

High/Scope Okul Öncesi Eğitim Programı ile MEB Okul Öncesi Eğitim Programına devam eden özel ve devlet okullarındaki çocuklarla çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan üç ilçede toplam 7 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık 198 çocuk ve bu çocukların öğretmenlerinden elde edilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerilerine ait veriler, öğretmenlerin gözlemlerinden yola çıkılarak toplanmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin belirlenmesinde “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada çocukların öz düzenleme becerilerinin okul öncesi program türüne göre bir farklılık gösterip göstermediği SPSS Statistics 20 programında çözümlenerek Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim programı türüne göre farklılaşmadığı; ancak yaşla birlikte çocukların öz düzenleme düzeylerinin arttığı; ayrıca öz düzenleme becerilerinde cinsiyet, babanın öğrenim durumu, babanın yaşı,

ailenin gelir durumu, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Annenin öğrenim durumu, annenin yaşı, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve okul türünün öz düzenleme becerilerini etkilemediği görülmüştür.

Bulgular araştırmanın konusu kapsamında tartışılmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: öz düzenleme becerileri, high / scope

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate whether the self-regulation skills of children differ according to the pre-school education program. The following questions were sought in the research:

1. Do the self-regulation skills (regulatory and control skills) of 48-72 months old children attending preschool institutions on the European side of Istanbul differ according to whether they are educated in the High/Scope preschool education program or MEB preschool education program?
2. Do regulatory skills differ according to demographic characteristics (gender, socioeconomic level, age, type of school, number of siblings, birth order, parental age, and parental educational status)?
3. Do control skills differ according to demographic characteristics (gender, socioeconomic level, age, type of school, number of siblings, birth order, parental age and parental education status)?

High/Scope Preschool Education Program and MEB Preschool Education Program were conducted with children in private and public schools. The data of the study were obtained from 198 children and their teachers from 48-72 months of age who attended 7 preschool education institutions in three districts in the European side of Istanbul in the 2018-2019 academic year. Data on children's self-regulation skills were collected from teachers' observations. "Self-Regulation Skills Scale" was used to determine the children's self-regulation skills. Demographic information about children and their families was obtained through the personal information form prepared by the researcher. In the study, whether the self-regulation skills of the children showed a difference according to the type of preschool program was analyzed by SPSS Statistics 20 program and analyzed with Mann Whitney-U Test and Kruskal Wallis-H Test. As a result of the analysis, it is seen that self-regulation skills do not differ according to the type of pre-school education program; however, self-regulation of children increased with age; In addition, significant differences were found in self-regulation skills according to variables such as gender, father's educational status,

father's age, family income, number of siblings. It was seen that mother's educational status, age of mother, birth order, duration of attendance to preschool education institution and type of school did not affect self-regulation skills.

The findings were discussed within the scope of the research subject, and recommendations were made for researchers and practitioners.

Keywords: self-regulation skills, high / scope



İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
İLETİŞİM BİLGİLERİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	3
1.2.Amaç	6
1.3.Önem	7
1.4.Sınırlılıklar	8
1.5.Sayıtlar	8
1.6.Tanımlar	9
BÖLÜM II: ALANYAZIN.....	10
2.1.Öz Düzenleme/Self Regulation.....	10
2.1.1. Öz Düzenleme Kuramı	11
2.1.2. Sosyal Bilişsel Kuramda Öz Düzenleme.....	12
2.1.3. Piaget ve Öz Düzenleme	13
2.1.4.Vygotsky ve Öz Düzenleme	14
2.2.Öz Düzenlemenin Gelişimi ve Bazı Kavramlarla İlişkisi	15
2.2.1.Öz Düzenleme ve İrade	17
2.2.2.Öz Düzenleme ve Üst Biliş	18
2.2.3.Öz Düzenleme ve Özerklik	19
2.2.4.Öz Düzenleme ve Öz Kontrol	19
2.3.High/Scope Eğitim Programı	20

2.4.MEB Okul Öncesi Eğitim Programı	24
BÖLÜM III: YÖNTEM	27
3.1.Araştırma Modeli	27
3.2.Evren ve Örneklem	27
3.2.1.Evren.....	27
3.2.2.Örneklem	27
3.3.Verİ Toplama Araçları	30
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	30
3.3.2.Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	30
3.4.Verilerin Toplanması	31
3.5.Verilerin Çözümlemesi	31
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	34
4.1. Okul Öncesi Program Türüne Göre Öz Düzenleme Beceri Düzeyine Dair Bulgular	34
4.2. Çocuklar ve Ailelerin Demografik Bilgilerine Dair Bulgular.....	35
4.2.1. High/Scope Eğitim Programına Dâhil Olan Çocukların Demografik Bilgilerine Dair Bulgular	35
4.2.2. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Dâhil Olan Çocukların Demografik Bilgilerine Dair Bulgular	45
BÖLÜM V: SONUÇ	64
5.1.Yargı ve Tartışma.....	64
5.1.1. Öz Düzenleme Becerilerinin Demografik Özelliklere Göre Tartışılması	65
5.2.Öneriler	72
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	72
5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler	73
KAYNAKÇA.....	74
EKLER	80
EK 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	80
EK 2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Kullanımı İzni.....	81
EK 3. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Örnek Maddeler.....	82
EK 4. Kişisel Bilgi Formu.....	83

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	288
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Çocukların Doğum Yılına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	299
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	299
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Toplam Gelir Düzeyi Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	30
Tablo 3.5. Öz Düzenleme Becerileri Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	32
Tablo 4.1. ÖDBÖ Puanlarının Okul Öncesi Program Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	34
Tablo 4.2. ÖDBÖ Alt Boyutlarının Okul Öncesi Program Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	34
Tablo 4.3. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	35
Tablo 4.4. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	36
Tablo 4.5. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	36
Tablo 4.6. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları ...	37
Tablo 4.7. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	388
Tablo 4.8. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	388
Tablo 4.9. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	39
Tablo 4.10. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	40

Tablo 4.11. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	41
Tablo 4.12. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Kontrol Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	42
Tablo 4.13. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	42
Tablo 4.14. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	43
Tablo 4.15. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	44
Tablo 4.16. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	45
Tablo 4.17. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	46
Tablo 4.18. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	46
Tablo 4.19. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	47
Tablo 4.20. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	48
Tablo 4.21. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	49
Tablo 4.22. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	50
Tablo 4.23. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre	

Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	50
Tablo 4.24. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	51
Tablo 4.25. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	52
Tablo 4.26. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	52
Tablo 4.27. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	53
Tablo 4.28. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	54
Tablo 4.29. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..	55
Tablo 4.30. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	56
Tablo 4.31. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Ailenin Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	57
Tablo 4.32. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Ailenin Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	57
Tablo 4.33. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Ailenin Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	58
Tablo 4.34. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	59

Tablo 4.35. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	60
Tablo 4.36. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.37. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.38. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	62
Tablo 4.39. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	62
Tablo 4.40. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	63
Tablo 4.41. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. High/Scope Diyagramı.....	23
------------------------------------	----



BÖLÜM I: GİRİŞ

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yoluyla kazandırılacak niteliklerin önemli bir kısmı ilköğretim ve daha ziyade okul öncesi dönem içerisinde yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri; öğrencinin kendisi, öğretmeni/öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesine, öğrencinin yetiştiği ortamın iyileştirilmesine, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesine, etkili öğrenme ve çalışma becerileri ile motivasyonlarının artırılmasına yöneliktir ve dolayısıyla çocuğun tüm yönleriyle (davranış, düşünce, duygu, değerler) gelişmesine yardımcı olmaya da aittir. Okul öncesinde çocukların bu döneme ilişkin gelişim görevlerini başarıyla yerine getirmesi, kendini koruması, özgüvenini geliştirmesi, benlik kavramını oluşturabilmesi, sosyalleşmesi, okula uyum sağlaması ve sosyal-duygusal açıdan ilköğretime hazır hale gelmesi de okul öncesi dönemde psikolojik danışma ve rehberliğin amaçlarındandır. (MEB, 2001; Gültekin ve Arıcıoğlu, 2009). Bu dönem içerisinde rehberlik hizmetlerinin gelişimsel özelliklere uygun yürütülmesi gerektiğinden gelişim psikolojisine hakim olmak önemli bir husustur.

Gelişim bilimi fiziksel, duygusal, sosyal ve duygusal gelişim olmak üzere dört temel boyuttan oluşmakta ve psikolojinin bir alanı olarak görülmektedir, bunun yanında biyoloji, nöroloji, antropoloji, sosyoloji ve eğitim alanlarından da yararlanır ve onlarla iç içedir. Bu yönüyle gelişim psikolojisi disiplinler arası bir bilim dalı olma özelliği göstermektedir. Gelişim psikolojisinin amacı, gelişimi etkileyen değişkenleri belirlemek ve söz konusu değişkenlerin insanın yaşamını nasıl etkilediğini açıklamaktır. Bir diğer deyişle davranış, duygu, düşünce ve toplumsal ilişkilerde görülen yaşa bağlı değişimleri incelemekte ve açıklamaktadır. Ayrıca her insanın genetik, anatomik, fizyolojik olarak insan türünü ve aynı zamanda kendi genetik, anatomik, fizyolojik biricikliğini (tekilliğini); ayrıca zihinsel, psikolojik, duygusal, öznel, beyinsel olarak ortak temel nitelikleri ve bunlarla ilgili biricik (tekil) özelliklerini kendinde taşımakta olduğu da gelişim psikolojisinin incelediği bir husustur (Bee ve Boyd, 2009; Morin, 2013; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015). Çok uzun bir süredir psikolojinin her alanında içsel durumlara dair bilimsel çalışmalar artmış ve

davranışların iç mekanizmalarla olan ilişkisine ulaşmayı sağlayan yeni yöntemlerin gelişmesine olanak yaratılmıştır (Schoore, 2013). Peki, her insanda var olan mekanizmalar niçin farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır? Potansiyel olarak var olan özellikleri kimileri çok iyi kullanıyor ve geliştireyorken kimileri bunu ömrü boyunca ortaya çıkaramamaktadır. Zekâ, yetenek vs. potansiyelleri ortaya çıkarabilmek için ne yapılması gerekmektedir? İnsan yaşamının erken dönemindeki müdahalelerin, aile ve öğrenme çevresinin bundaki etkisi aşîkârdır.

Beyin gelişiminin, dolayısıyla bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimin oldukça hızlı olduğu okul öncesi dönem çocuğun çevresel etkilere de en açık olduğu dönemdir. Çocuğun bu dönemde keşfettikleri, öğrendikleri kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bir bireyi olmasının da yolunu açacaktır. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilişkilidir. Bu dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk; kendine (özüne), kendi becerilerine ve öğrenmeye dair olumlu tutumlar geliştirirken aksi durumda ise çocuğun hem gelişim alanlarında gecikmeler görüldüğu hem de düşük öz değeri, düşük başarı gösterdiği ve davranış problemleri sergilediği bilinmektedir (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013).

Okul öncesi dönem, çocuğun davranışlarını ve duygularını kontrol edebilme, arzularını erteleyebilme ya da bastırabilme, kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve dikkatini yönetebilme becerileri kazanmasını sağlayan öz düzenlemenin gelişiminde de temel dönem olduğundan (Aydın ve Ulutaş, 2017) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminin okullarda uygulanan programın niteliğiyle ilişkisini görmek eğitim programlaması yaparken fayda sağlayacaktır. Ayrıca okul öncesi dönemde uygulanan ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiğini savunan gelişimsel rehberlik yaklaşımı, psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının, akademik programdan kopuk olmadığını birbiri ile etkileşim halinde ve tamamlayıcı olduğunu ifade etmektedir (Myrick, 1988). Bu bağlamda okul öncesi müfredatı ile etkileşim halinde olan rehberlik programının

düzenlenmesini sağlamak açısından da uygulamada olan programın öz düzenleme ile ilişkisini görmek fayda sağlayacaktır.

1.1.Problem Durumu

Okul ve çalışma hayatında başarılı olabilmenin yolları üzerine yapılan araştırmalar; zekâdan başka şeylerin de gerekli olduğunu; çalışmalarında başarılı olabilmek için kişinin dikkat, irade ve karaktere bağlı nitelikleri (dikkat, alışkanlıkların düzenliliği ve çabaların sürekliliği) olması gerektiğini göstermektedir (Duckworth ve Carlson, 2013).

Okul psikolojik danışma ve rehberliğinde, kişisel sosyal rehberlik çalışmaları kapsamında, öğrencilerin sosyal duygusal beceriler, kendini tanıma ve anlama, gelişim dönemi ve görevleri, kendine karşı olumlu tutum, özerk kimlik gelişimi, duygu düzenleme becerileri gibi alanlarda gelişim sağlamak üzere çalışılmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012). Bunlardan, duygu düzenleme olarak adlandırılan beceriler alanyazında öz düzenleme çatısı altında yer almakta iken, kendine karşı olumlu tutum, özerk kimlik gelişimi de öz düzenleme ile yakın ilişkide olan gelişim alanları olarak anılmaktadır (Sokol, Grouzet ve Müller, 2013).

Öz düzenleme, gelişim psikolojisinin zihinsel ve duygusal gelişim boyutlarından ayrı düşünülmemektedir. Zihinsel gelişim, çocuğun sembolik düşünme kabiliyetiyle, dış dünyayı zihnine taşımasıyla başlamaktadır. Bu gelişimin tamamlayıcısı olarak çocukta ‘ben’ duygusu kuvvetlenir ve kendi bilincinin sadece kendisine ait olduğunu anlar. Dış dünyayı zihninde temsil eder ve hareket etmeden önce, yapacaklarını tasarımlar ve eyleme geçmeden önce olası sonuçlarını deneyimlerine dayanarak muhakeme eder. Yani zihinsel temsil için artan kapasite, çocukların harekete geçmeden önce plan yapmalarını sağlar; etkinlikleri daha amaçlı bir hedefe yönelik (düzenleyici etki) karakter alır (Friedman, Scholnick ve Cocking, 1987’den akt. Copple, 2003). Kendi zihinsel süreçlerinin daha fazla farkına varması, çocuğun bilgiyi işleme sürecindeki önemli değişimlerden biridir. Ben duygusu, bilincinde olduğunun bilincinde olma, dış dünyayı zihninde temsil etme, kendi zihninde tasarımıladığı eylemleri dış dünyada yaptığı davranışlara dönüştürme, çocukta iradenin gelişmesine yol açmaktadır. Bilmeyi bilmek olarak da nitelendirilen üst biliş ve

anımsamayı bilmek de denebilecek üst bellek, bilgi işleme kuramcılar tarafından yönetsel işlevler (yapılacakların planlanması ve farklı stratejiler üzerinde düşünebilmek) olarak adlandırılan daha geniş bir ailenin parçalarıdır. Araştırmalara göre bu beceriler çocukluğun erken döneminde ortaya çıkmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Özakpınar, 2010). Duygusal gelişim ise kişiliğin ilk yıllarında, çocuğun kendi duygusal dışavurumlarını anlama ve düzenleme yeteneği ile belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Ketleyici denetim olarak da adlandırılan ve itki denetiminin, yani ağlamak yerine beklemeyi, vurmak yerine konuşmayı, koşmak yerine yavaşça ilerlemeyi tercih etmek gibi bir tepkiyi ketleme yeteneğinin gelişmesi bu sürecin bir parçasıdır ve öz düzenlemenin duygu düzenleme boyutu ile ilgilidir (Bee ve Boyd, 2009; Schore, 2013).

İlk olarak Bandura tarafından ortaya atılan bir kavram olarak öz düzenleme; irade, istekleri erteleyebilme, duyguları kontrol etme ve düzenleme, benlik esnekliği, dikkat etme ve dikkati sürdürebilme kapasitesi gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Vohs ve Baumeister, 2011). Sosyal bilişsel bakış açısıyla, öz düzenleme süreçleri ve buna eşlik eden inançlar üç döngüsel aşamada incelenmektedir: öngörü (forethought), performans veya irade kontrolü (performance or volition al control), kendini yansıtma (self reflection) (Zeidner, Pintrich ve Boekaerts, 2005).

Öz düzenleme; birden fazla farklı psikolojik süreç içermesi anlamında çok boyutlu (bilişsel, motivasyonel, sosyal, davranışsal) olmakla beraber, tutarlı bir üst düzey yapı ve bileşimindeki diğer süreçlerle (öz yeterlik, öz kontrol, motivasyon, irade, sebat vs.) birlikte faydalı bir çalışma hedefidir (Zeidner, Pintrich ve Boekaerts, 2005; Duckworth ve Carlson, 2013).

Öz düzenleme ile ilgili yapılan ilk çalışmalar, bu becerilerin ileri yaşlarda kazanıldığı savunsa da yeni araştırmalar öz düzenleme becerilerinin, duygusal karar vermenin okul öncesi dönemde hızla geliştiğini göstermektedir (Kerr ve Zelazo, 2004; akt. Bayındır ve Ural, 2016). Okul öncesi dönemde olumlu bir benlik algısı ile birlikte çocuğa kazandırılacak öz saygı, öz disiplin, öz değerlendirme, öz denetim, duygu kontrolü, irade, sebat ve tüm bunların düzenleyicisi konumunda olan öz düzenleme hayatının geri kalanını

başarılı ve verimli bir insan olarak geçirmesi için oldukça önemli bir kazanç sağlamaktadır. Erken yaşlarda kazandırılan bu beceriler daha kalıcı ve verimli olacaktır.

Öz disiplin açısından, bazı bireyler, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar tutarlı bir şekilde kendi kendini düzenleme konusunda güçlü bir yetenek sergilerken, bazıları ise kendi kendini düzenlemede sürekli olarak daha az başarılıdır (Gailliot ve Baumeister, 2007). Araştırma, okul öncesi çağı çocuklarda öz disiplin eksikliği gözleminden yola çıkarak; çocukların var olan potansiyellerini daha iyi kullanmaları adına bu mekanizmanın geliştirilmesinin ve okul programlarının önemini vurgulamak istemiştir. Alanyazın incelemesi esnasında düzenleme fonksiyonunun gelişimle ilgilenen her disiplin tarafından faydalanılan bir kavram olduğu (Schoore, 2013) ve ‘öz düzenleme’nin daha kapsamlı bir incelemeye imkân sağlayacağı anlaşılmıştır. Öz düzenleme, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını amaçlı bir şekilde yönlendirmelerini sağlamaktadır. Hedefe yönelik davranış ve tutum geliştirebilme için oldukça önemlidir ve fiziksel sağlık, psikolojik iyi olma (öznel iyi oluş), etik karar verme ve güçlü kişilerarası ilişkiler dâhil olmak üzere hayattaki birçok varoluşsal alana katkıda bulunmaktadır. Gelişim psikologları, düzenleyici kontrolün farklı yönlerini ve bunların zaman içinde nasıl değiştiğini belirlerken, sosyal psikologlar sağlıklı psiko-sosyal işlevsellik ve akademik başarı için özerklik ve öz düzenlemeli hedef belirlemenin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, eğitim psikologları da akademik uyumla ilgili dürtüleri, dikkatleri, bilişi ve duyguları kontrol etmek için başarılı bir öz düzenlemenin hayati olduğunu düşünmektedir (Sokol, Grouzet ve Müller, 2013).

Okul başarısı için öz düzenlemenin faydalarına ilişkin artan kanıtlar, okul kültürünü, sınıf müfredatını ve ortamını, üst biliş stratejilerini düzenlemeyi hedef alan okul temelli müdahale programlarını motive etmiştir. Okul öncesi dönem eğitim programları çocukların sembolik zihin kapasitelerinin gelişimine ve bunun pedagojik stratejilere uygulanmasına önem verirken, eğitim ortamını da düzenlemektedir (Coppie, 2003). High/Scope okul öncesi programı da bunlardan biridir ve Türkiye’de bazı okullarda uygulanmaktadır. Piaget’in yapısalcı gelişim ve öğrenme kuramına dayalı olan programda bir müfredat(konu, tema) yoktur. Uygulamada “düşün/planla/yap/gözden geçir” sıralamasıyla çocuklardan

kendi öğrenme planlarını yapmaları ve gerçekleştirmeleri, ayrıca deneyimlerini gözden geçirmeleri beklenir. Bu döngünün, çocukların öngörü ve analitik yeteneklerini geliştirdiği, öz düzenleme mekanizmalarını harekete geçirdiği, kendileri hakkında ve yaptıkları seçimlerle ilgili olarak sorumluluk duygusu geliştirdiği ifade edilmektedir (Copple, 2003). MEB okul öncesi programının ise çocuk merkezli, eklektik ve gelişimsel özellikler gösterdiği, ayrıca bazı uluslararası programlardan esinlenilerek oluşturulan öğrenme merkezlerinin çocuğa öğrenme alanını belirlemede tercih fırsatı sunduğu, öğrenme değerlendirmesi kısmında ise öğretmenin sorduğu betimleyici, duyuşsal ve kazanımlara yönelik sorularla (öz düzenlemeyi ortaya çıkaracak nitelikte) çocuğun kendini ifade etmesine olanak sunduğu görülmektedir (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013). Her iki programda da açıkça öz düzenleme becerisine atıf olmamakla beraber, öz düzenlemeyi teşvik eden yönelimler söz konusudur. Ayrıca uygulayıcı olarak öğretmenin rolü ve çocuklarla etkileşimi önemli görünmektedir.

Bu bağlamda 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri, High/Scope okul öncesi eğitim programı ile MEB okul öncesi programında eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı; High/Scope okul öncesi eğitim programı ile MEB okul öncesi eğitim programına göre faaliyet göstermekte olan okul öncesi kurumlarına devam eden 48-72 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesidir.

1. İstanbul ilindeki okul öncesi kurumlarda eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri (düzenleme ve kontrol becerileri), High/Scope eğitim programı ile MEB okul öncesi eğitim programında eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Düzenleme becerileri, demografik özelliklere (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı-baba yaşı ile anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu) göre farklılık göstermekte midir?

3. Kontrol becerileri, demografik özelliklere (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı-baba yaşı ile anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu) göre farklılık göstermekte midir?

1.3.Önem

Okul öncesi dönemde küçük dokunuşlarla düzenlenebilecek pek çok davranış kalıbı yanlış şekillendiği takdirde sonrasında düzeltilmesi zor davranış bozukluklarına dönüşebilmektedir. Öz düzenleme düzeyi yüksek bireylerin, uyuşturucu kullanımı, antisosyal davranışlar gösterme, uygun olmayan yeme alışkanlıkları ve obezite gibi olumsuz durumlara dair daha az risk taşıyor olmaları (Posner ve Rothbart, 1998; Herman ve Polivy, 2011) buna kanıt olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların davranışlarını, duygularını kontrol etmede, dikkatini toplama ve hedefe odaklama konusunda yaşlılarına göre daha başarılı oldukları görülmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Okul ve hayat başarısının yalnızca zeka (IQ) ile ilgili olmadığı aynı zamanda dikkat, irade ve karaktere (düzenli alışkanlıklar, çabanın devamlılığı) bağlı olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuş ve başka araştırmalara yön vermiştir. Önemli deneysel kanıtlar, çocukların dikkat, davranış ve duygusal dürtüleri düzenleme yeteneğinin okuldaki başarının önünü açtığını göstermektedir (Duckworth ve Carlson, 2013). Bu durum eğitim hayatında öz düzenlemenin okul öncesi seviyesinden itibaren üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğunun göstergesidir. Birçok eğitimci ve gelişim psikoloğu, sadece okuma, matematik ve diğer disiplin öğreniminin temelini oluşturan değil, aynı zamanda çocukların öz düzenleme, problem çözme, planlama ve daha üst seviye düşünce süreçlerini geliştirmelerini mümkün kılan bir dizi temel kapasiteye işaret etmektedir (Coppie, 2003).

Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili çalışmalar önemi anlaşılmakla birlikte oldukça sınırlıdır. High/Scope okul öncesi programı çocukların kendi öğrenme süreçlerini planlamaya olanak sunan bir program, MEB okul öncesi programı da çocuk merkezli ve kazanım odaklı bir program olarak ön plana çıkmaktadır. Mevcut programların hedeflerine uygun olarak uygulandığı varsayılarak öz düzenleme açısından bir farklılık oluşturma durumuna

bakılması, program geliştirme çabalarında öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hususların dikkate alınmasında; eğitimcilere uygulamada mevcut programın öz düzenleme odaklarını fark edebilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, öz düzenleme becerilerinin okul programı bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak, MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun program geliştirme faaliyetlerine katkı sağlayacak; ayrıca genel olarak çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini görmek okullarda rehberlik servislerinin okul öncesi öğretmenleri işbirliğiyle öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bireysel veya grup çalışmaları ile aile eğitimleri planlamasına rehberlik edebilecektir. Bu durum da ailelerin öz düzenleme konusunda farkındalık sağlaması bakımından önemlidir.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırma,

- Konu ve ölçme araçları açısından, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
- Örneklem açısından, İstanbul'un Silivri, Küçükçekmece, Beşiktaş ve Başakşehir ilçelerindeki yedi okul öncesi kurum ve sınıf ile sınırlıdır.
- Zaman açısından, 2018-2019 yılı ile sınırlıdır.

1.5.Sayıtlar

1. Kişisel Bilgi Formu'ndaki bilgiler sınıf dosyalarından elde edilmiştir. Dosya bilgilerinin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Araştırmanın ölçek ve formlarındaki maddelere katılımcıların samimi ve doğru cevaplar verdikleri ve “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” gözleme dayalı bir ölçek olduğundan, öğretmenlerin gözlemlerinin doğru olduğu varsayılmıştır.
3. Örneklem evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Öz Düzenleme: Bir kişinin kendi dikkatini, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini iradî olarak kontrol etmek suretiyle düzenlemesidir (Zimmerman, 1990; Fox ve Riconscente, 2008; Budak, 2009).

High/Scope Eğitim Programı: 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde dezavantajlı bölgelerdeki ailelerin çocukları için geliştirilmiş bir okul öncesi müdahale programıdır (Pound, 2017; High/Scope Curriculum, 2019).

High/Scope: Programın yüksek beklentileri ve uzun vadeli amaçlarına, geniş ve kapsamlı hedef oluşturmaya işaret eder (Pound, 2017; High/Scope Curriculum, 2019).

BÖLÜM II: ALANYAZIN

Çalışmanın bu kısmında öz düzenleme, MEB programı ve öz düzenlemeye ilişkin hedefleri ile High/Scope programı ve öz düzenlemeye ilişkin hedefleri hakkında bilgi sunulmaktadır.

2.1.Öz Düzenleme/Self Regulation

Öz düzenleme/self regulation tamlamasındaki “self”; öz, benlik, şahsiyet olarak anlam bulmaktadır. Ayrıca kişinin diğerlerinden farklı olan temel varlığı ve bir kişinin belirli bir yönü, kişisel refahı olarak da açıklanmaktadır. “Regulation” ise düzenleme faaliyeti; bir ilke, kural veya yasa kullanarak davranışı yönlendirme veya kontrol etme olarak açıklanmaktadır (Webber, 1984; Tureng, 2019). Türkçe etimolojisine bakıldığında ise; öz kelimesinin Eski Türkçe ö- “düşünmek, bilincinde olmak” fiilinden Eski Türkçe –uz ekiyle türetildiği, felsefi olarak; bir kimsenin benliği, kendi manevi varlığı, ben, tin, iç, nefis, derun, varoluş anlamına geldiği, bir şeyi o yapan, onu başkalarından ayıran şey olarak açıklandığı görülmektedir. Divan-ı Lûgati’t Türk’te kendi, nefis, can, ruh, gönül manalarına geldiği görülen öz; bir şeyin temel ögesi, künh, zübde anlamına da gelmekte, zamir olarak ise kendi ve zat kelimeleri ile karşılık bulmaktadır. Düzenleme kelimesi ise Eski Türkçe tüz- kelimesinden türeyerek, düzenlemek işi, doğrultmak, tanzim etmek, tertiplemek kelimelerine karşılık gelmektedir (Ayverdi, 2011; Eyüboğlu, 2018; TDK, 2019).

Düzenleme fonksiyonunun gelişimle ilgilenen tüm disiplinlerin faydalandığı ortak bir yapı olduğunu söyleyen Schore (2013); düzenlemeye karşı artan ortak ilgi nedeniyle, onun gelişimdeki gizli süreçleri aydınlatma potansiyeline sahip güçlü bir kavram olabileceğine de işaret etmektedir. Bu bağlamda öz düzenleme; öz ile ilgili tüm süreçleri yönetebilir bir nitelik kazanmaktadır. Bir diğer bakış açısına göre ise; öz düzenleme denilen yapının (duygu düzenleme boyutuyla) coşkulu davranışları ya da tutumları açıklama arayışı vardır, ancak uygulanabilir bir yapı olup olmadığı konusunda da ihtiyatlı bir endişe vardır (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Öz düzenleme; biliş, algı ve sosyal ilişkiler ile biçimlenmektedir. Başlangıçta dış çevresindekiler tarafından kontrol edilen çocuk, dil ile kendini ifade edebilmeye başladıkça

kendini kontrol etme ve düzenleme açısından uzmanlaşmaya çalışmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Öğrencilerin kişisel hedeflere ulaşmak amacıyla bilişleri, duyguları ve davranışları harekete geçirmek ve sürdürmek için kullandıkları süreçler; öz düzenleme süreçleri olarak ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle öz düzenleme; kişinin kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını izlemek ve sonuçları hedeflerine göre karşılaştırmak, buna göre mevcut tutum ve davranışları sürdürmeye veya düzeltmeye karar vermek, böylece hedefleri daha etkin şekilde yerine getirmek için bir araçtır (Zimmerman ve Kitsantas, 2014).

Öz düzenleme “kendine yönelik (içsel) konuşma”, “diğerlerini (nesneleri) düzenleme” ve “kuralları içselleştirme” süreçlerini takip ederek ortaya çıkmaktadır. Kendine yönelik konuşmaya öz düzenleyici yorumlar da denilmektedir (Aydın ve Ulutaş, 2017). Entelektüel dünyada, öz düzenleme; niyet, düşüncelerin iradî bir şekilde yönetilmesi ve problem çözme eylemleri şeklini alırken, duygu dünyasında öz düzenleme; irade ya da arzu ve hislerini kontrol edebilme olarak tezahür etmektedir (Fox ve Riconscente, 2008).

Schunk ve Zimmerman (2007) öz düzenlemede rol oynayabilecek farklı motivasyonlardan söz etmektedir. Bunlar; ilgi alanları (interests), öz yeterlik (self efficacy), irade (volition), nedensel öz nitelikler (causal attributions), görev değerleri (task values) ve gelecek zaman perspektifi (future time perspective) olarak özetlenmektedir. Deci ve Ryan (2013) sosyal etkilerin kendi içinde yer aldığı farklı dereceler arasında ayırım yapan bir öz düzenlemenin içe dönük (introjected), tanımlanmış (identified) ve entegre (integrated) düzenleme olarak kavramsallaştırılmasını önermektedir. Bu öz düzenleme biçimleri, farklı özerklik derecelerinin yanı sıra farklı derecelerde içselleşme türlerini de yansıtmaktadır.

2.1.1. Öz Düzenleme Kuramı

Öz düzenleme kuramı (SRT), kişinin isteklerini, düşüncelerini, davranış biçimlerini ve hareket tarzını belirlediği süreç ve bileşenleri basitçe özetlemektedir. Öz düzenleme kuramı, tam tersini yapmak için güçlü bir istek duyulduğunda veya başka türlü yapma dürtüsü hissedildiğinde bile “iyi” bir seçim yapabilme hürriyetini elde etmeye vurgu yapmaktadır. Bandura’nın yaklaşımına göre öze dönük inançlar, tutumlar ve duygular

çocukların davranışlarını şekillendirmekte ayrıca içinde bulunulan çevrenin yeniden şekillendirilmesine etki etmektedir. Davranışların gelişiminde model alınan ve model alan arasındaki etkileşimin de önemi vurgulanmaktadır (Gailliot ve Baumeister, 2007; Schunk ve Zimmerman, 2007).

Baumeister, öz düzenleme kuramının farklı bölümlerini ve kullanımlarını tanımlamaktadır. SRT modeli, bir kişinin iradesini, kişisel standartlarını, motivasyonunu ve düşünce ve olayları izleme ve yorumlama yeteneğini içeren dört aşamalı bir süreçtir (Block, 2002).

Öz düzenleme kuramı, uygun geribildirim mekanizmaları devreye sokulduğunda, karmaşık problemlerin bile nispeten az bir çaba veya mücadele duygusu ile çözülebileceğini ve yeniden düzenlenebileceğini ileri sürmektedir (Carver ve Scheier, 1982'den akt. Kristeller, 2015).

2.1.2. Sosyal Bilişsel Kuramda Öz Düzenleme

Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında sosyal kısım, insan düşüncesinin ve eyleminin çoğunun sosyal kökenlerini (bireylerin toplumun bir parçası olarak ne öğrendiklerini) kabul ederken, bilişsel kısım, düşünce süreçlerinin insan motivasyonunu, tutumlarını ve eylemlerini etkilediğini kabul etmektedir. Sosyal bilişsel kuram, öz düzenleme mekanizmaları gibi bilişsel kurguları içeren ilk kuramdır. Bandura ve arkadaşları öncelikle öz yeterlilik kavramını geliştirmiştir. Bu psikolojik yapı, özellikle insanların çevreyi etkileme yeteneklerine olan inançlarını, eylemlerini istenen sonuçları üretecek şekilde nasıl kontrol ettiklerini ele almaktadır. İnsanlar, herhangi bir görevi başarıyla yürütmek için gerekli davranışsal, bilişsel ve motivasyonel kaynakları bir araya getirebileceklerine inanmadıkça (bir ürün / iş üzerinde çalışmak veya stratejik bir plan geliştirmek olabilir), büyük olasılıkla yetersiz çaba göstermekte ve sonuç olarak başarısız olmaktadır (Stadjkovic ve Luthans, 1998). Görüldüğü üzere öz düzenlemenin bir ön şartı olarak da ifade edilebilecek olan öz yeterlik; çocuğun belli bir performansı göstermesi için gerekli olan faaliyetleri düzenleyip başarılı bir şekilde gerçekleştirme kabiliyetine olan inancıdır (Bandura, 1993; Gökmen ve ark., 2016). Bir kişinin öz yeterliliği, o kişinin davranışı, duyguları ve düşünceleri üzerinde geniş kapsamlı etkilere sahiptir. Genellikle,

daha güçlü öz yeterlilik algıları olan insanlar, daha olumlu bakış açılarına sahiptir, yeteneklerinden emin oldukları için yeni zorluklara karşı koymada daha etkin görünmektedirler. Aksine, öz yeterliliği düşük olan insanlar zorluklardan kaçınmakta, hedeflere ulaşmak için gereken özveriden yoksun hissetmektedirler. Bu olumsuz duygular kişilerin yaşamdaki etkililiklerini azaltmakta ve düzenleme becerilerini düşürmektedir (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007). Buradan yola çıkarak Bandura tarafından bahsedilen öz düzenleme becerisi; kişinin kendi yetenek ve kapasitesini düşünmesinin önemine odaklanmıştır. Bandura'ya (1991) göre, kişisel standartlarına uyup uymadığına bağlı olarak, kişinin kendi davranışlarını bilişsel olarak pekiştirme veya cezalandırma sürecidir. Davranış kontrolü boyutuyla ele alınan öz düzenleme aktif bir süreçtir:

- İstenen ve istenmeyen davranışları yaratan şartların, davranışa olan etkilerinin ve davranışlarının sonuçlarını izlenmesi,
- Arzulanan davranışı kolaylaştıracak koşulların daha geniş bağlamsal standartlarda değerlendirilerek oluşturulması ve istenmeyen davranışı yaratma eğilimi gösteren koşullardan kaçınılması,
- Davranışların değerlendirilmesi (davranış hakkında ne hissedildiği) ve pekiştirilmesini içermektedir.

2.1.3. Piaget ve Öz Düzenleme

Piaget, çocuğun çevresini anlamlandırmak, zihninde yerleştirmek için doğuştan öz düzenleme arzusu olduğunu söylemektedir. Öz düzenlemeyi ötekilere ve nesneye ilişkin bilgi açısından değerlendirmektedir (Fox ve Riconscente, 2008). Biyolojik ve bilişsel gelişimin temellerinde ortak ilkeler olduğunu ortaya koyan Piaget öz düzenlemeyi tamamen bilişsel süreçlerle açıklamıştır. Akıl yürütmeyi duygu ve idrak (affect and intellect) iki bileşene ayırır ve öz düzenleme her ikisi içinde de yer tutmaktadır. Öz düzenlemeyi “dengeleme (equilibrium)” ile iç içe geçmiş biçimde tanımlamaktadır. Dengeleme; bir durumdan ötekine geçişte özümseme ve uyumsama süreçlerinin birbiriyle etkileşimi ile her kısmî yapılanmada gözlenebilen bir içsel öz düzenleme sistemidir. Çevreden gelen uyaranları özümleyen (assimilation) çocuğun, mevcut şemaları uyaranlara uygun değilse

dengesi bozulmaktadır. Öğrenme ve gelişim ancak dengenin yeniden kurulması ile gerçekleşmektedir. Karşılaşılan yeni durumda dengenin bozulması ve uyumsama (accommodation) ile yeniden dengeleme öz düzenlemeyi de geliştirmektedir. Piaget duyguların, davranışların ve kararların varlığını inkâr etmemekte ancak bunların bilişsel süreçler ve düşünce tarafından kontrol edildiğini düşünmektedir. Dolayısıyla, bilişsel gelişim ile birlikte duygu, davranış ve dikkati düzenleme alt boyutlarından oluşan öz düzenleme de nicelik ve nitelik olarak gelişebilmektedir. (Wadsworth, 1971; Sezgin, 2013).

2.1.4.Vygotsky ve Öz Düzenleme

Vygotsky, insanın psikolojik gelişiminde tarihsel ve evrimsel sürecin önemine değinmekte ve gelişimin şu süreçlerle belirlenmiş olduğuna dikkat çekmektedir: Sosyal süreçlerde öteki-düzenlemesi ve içselleştirilmesi (other-regulation and internalization), bilişsel öz kontrolün gelişiminde bilişsel süreçlerin öz düzenlemesi ve bilgisi, ortak-düzenlenmiş (co-regulated) öğrenmede sınıf modelleri ve öteki-düzenlemeden öz-düzenlemeye geçilmesi. Ona göre insanlar sosyal etkileşimle bunları içselleştirebilmektedir. Vygotsky, öz düzenlemeyi dilin kullanımı ve sosyo-kültürel çevre açısından değerlendirmektedir. Öz düzenleme ve üst biliş iç içe geçmiş kavramlardır. Öz düzenleme, bir kişinin kendi dikkatini, düşüncelerini ve eylemlerini iradi olarak kontrol etmesi şeklinde ortaya çıkarken, üst biliş, soyutlama ve kontrollü dikkat gerektiren bilinçlilik olarak ortaya çıkmaktadır. Kişinin kendi düşüncelerine dair farkındalığı ve bunları geliştirmede karşılaştığı işaretleri kullanmasıdır. Bu noktada soyutlama ve dilin gelişimi önemlidir. Kişinin zihinsel güçlerinin farkında olması -ki okul öncesi çocuklarda henüz gelişmemiştir- öz ve özne farkındalığı, öz yönlendirme (self direction) vurgulanan hususlardır. Üst biliş becerisinin soyutlamanın yapılabildiği döneme kadar gelişmediğini söyler (Fox ve Riconscente, 2008). Bu bağlamda üst biliş becerisi de gerektiren öz düzenlemenin yaşla birlikte geliştiği, çocukluk çağlarında (okul öncesi ve soyut düşünmenin yeni yeni geliştiği ilköğretim döneminde) ise davranışa dönük öz düzenleme becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

2.2.Öz Düzenlemenin Gelişimi ve Bazı Kavramlarla İlişkisi

Erken bebeklik ve geç bebeklik dönemi duygusal işlevlerin gelişimi için oldukça kritik bir dönemdir. Sroufe (1979) duygusal sistemlerin ontogenezinin (varoluşsal gelişim) Piaget'nin duyu ve motor aşamalarındaki değişimle paralel olduğunu ayrıca bebeğin diğerleriyle ilişkisiyle de oldukça bağlantılı olduğunu söylemektedir. Bowlby (1969) ise bebeğin annesiyle ilk bağlanma ilişkilerinin onun öz düzenleme dâhil olmak üzere kişilik gelişimindeki temel özelliklerin şekillenmesinde de kritik rol oynadığını söylemektedir (akt. Schore, 2013). Duygu düzenleme boyutuyla öz düzenlemenin gelişimi çok erken yaşlarda başlamaktadır.

Piaget; bilişsel gelişimin dinamik nedenlerinden ikisinin içsel, diğer ikisinin de çevre kaynaklı olduğunu söylemektedir. İçsel kaynaklar dengeleme (equilibrium) ve beynin olgunlaşmasındaki temel örüntü iken, çevre etkileri ise toplumsal aktarım ve deneyimdir. Dolayısıyla öz düzenlemenin bilişsel boyutunun gelişimi zihnin gelişimi ile doğrudan alakalıdır. Çocuklar çalışma hafızasına erişebildiklerinde, zihinsel esneklik gösterebildiklerinde ve davranışlarını kontrol ettiklerinde, kendi kendilerini düzenlemelerini geliştirmelerine yardım edilebilmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Piaget ve Inhelder, 2016).

Vygotsky'ye göre öz düzenlemenin temeli gönüllü/iradî dikkat (voluntary attention) kavramıdır. Dil tabanlı sosyal etkileşimlerin içselleştirilmesi yoluyla, düşünce ve eylemlerin kontrolüyle paralel olark gelişmektedir. Ayrıca okul ödevleri ve tekrarlı pratikler çocuğun kendi düşünmesine dair bilişini ve üst bilişi geliştirirken, önce evde sonra okulda yetişkinlerle iletişim ve oyun öz düzenlemenin gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Çocuğun öz düzenleme yetisinin gelişiminde, akranlarıyla iletişimi ile yetişkinlerle iletişiminin etkileri farklı olmaktadır. Akranlarıyla iletişimi ve etkileşimi çocuğun olgun ve otonom ahlaki değerlerinin gelişimi için oldukça önemlidir. Yetişkinlerle iletişimde ise yetişkinler ahlâki değerleri aktarmak isteseler dahi onların otorite ve gücünden kaynaklı olarak bu zorunlu ve sınırlı bir ahlak olmaktadır (akt. Fox ve Riconscente, 2008).

Öz düzenlemenin gelişimi özetle, üç kategorideki becerileri içermektedir: Bilişsel beceriler, duygusal beceriler ve kişilik faktörleri. Bilişsel beceriler; yönetici işlev becerilerinin yanı sıra seçici dikkat ve meta-bilişsellliği (üst biliş) içermektedir. Yönetici işlev becerileri; insanların eylemlerini düzenlemelerine ve kontrol etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu düzenleme (öz hakkında); önleyici kontrol (otomatik veya tavsiye edilmeyen eylemleri daha uygun davranışlar lehine durdurabilme), çalışma belleği (karmaşık görevleri gerçekleştirirken akılda tutma yeteneği), çok adımlı yönergeleri takip etme ve bilişsel esneklik (bir seferde birden fazla fikir tutma yeteneği ve yeni koşullara uyum sağlamak ve uyum sağlamak için ihtiyaç duyulan görevler veya düşünceler arasında geçiş yapmak) sağlamaktadır. Seçici dikkati yönlendirmek de öz düzenlemenin bir işlevidir. Seçici dikkat; dikkat dağıtıcı şeyleri filtrelerken bir görevin en önemli veya ilgili yönlerine katılma yeteneğidir ve metabiliş (üst biliş) kişinin kendi düşüncelerini ve eylemlerini yansıtmaya yeteneğidir. Kendi kendini düzenleme becerileri ayrıca duyguları anlama ve düzenlemeyi de içermektedir. Duyguların anlaşılması, insanların kendileri ve başkalarının içindeki duyguları tanımlamak için fizyolojik, görsel ve çevresel ipuçlarını kullanmalarını sağlamaktadır. Duyguların düzenlenmesi, duyguları yönetilebilir veya kullanışlı hale getirmek için stratejiler kullanmayı içermektedir. Duygular, dikkat ve eylemi odaklayabilmekte ve yönlendirebilmekte, motivasyon sağlayabilmektedir. Duyguları düzenlemek, birinin ifade şiddetini düşürmeyi (sinirlendiğinde soğuma) veya ifade şiddetini yükseltmeyi (ayrıca düzenleme denir) içermektedir. Kişiliğin bazı yönleri -özellikle motivasyon, tahammül gücü, sebat (grit) ve öz-yeterlilik açısından- duygusal ve bilişsel becerilerle etkileşime girmektedir. Motivasyon, insanları görevleri sürdürmeye, sebat etmeye ve yerine getirmeye zorlamakta, iradeyi güçlendirmektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004; Kerr ve Zelazo, 2004; Budak, 2009; Cavadel ve Kauf, 2018).

Öz düzenlemenin başarısızlığı ya da yeterince gelişmemiş olmasının, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol edemedikleri birçok hastalığın altında yatan süreç olabileceği değerlendirilmektedir. Bunları her türlü bağımlılık davranışı, baskı altında kalan sporcu öyküsü, obsesif-kompulsif bozukluklar, şiddetli suç eğilimi, aile içi şiddet, akademik başarısızlık, obezite vb. düzenleme bozuklukları olarak özetlemek mümkündür (Baumeister ve Heatherton, 1996).

Öz düzenlemenin okul öncesi dönemde desteklenmesi çocukların karşılaştıkları problemlerde, irade gösterilmesi gereken durumlarda, değişen güçlüklerle mücadelenin ve stresle baş etmenin uygun yollarını bulmalarını ve kendilerine daha fazla güvenmelerini sağlayabilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 2001).

2.2.1.Öz Düzenleme ve İrade

Öz düzenleme, özün gelişimi ve daha özel olarak ahlâki benlik ile yakından ilgilidir (Sokol, Grouzet ve Müller, 2013). James (1992) öz düzenlemeyi alışkanlık, irade, öz (üstbilişsel bilginin nesnesi) kavramları bağlamında ele almıştır. Öz düzenleme, ‘öz’ün, dikkati ve davranışları kontrol etmek için içsel olarak yönettiği aktivitelerdir. Bu aktiviteler ya alışkanlık formunda otomatik olarak oluşur ya da irade bağlamında gayret gerektirir. İrade (volition) vasıtasıyla alışkanlıklar gönüllü (voluntary) eylemlere dönüşür. Gönüllü eylemin temeli de dikkat kontrolüdür, gönüllü çaba, dikkat çabasıdır. O halde öz düzenleme, iradeyi aktif hale getirmekle ilgilenmektedir ve ‘öz’ün iradeyi uygun alışkanlıkların seçilip edinilmesine ve uygun alışkanlıkların oluşması için gerekli eylemlere evirmesidir (akt. Fox ve Riconscente, 2008). Bu noktadan hareketle irade kavramının ne ifade ettiğine de bakmak gerekir.

İrade zihnin sembolik etkinlikleriyle bağlantılı dil edinimi, içebakış yapabilme, kendi düşüncelerini inceleyebilme ve varsayımsal düşünebilme yetileriyle birlikte insan özgü bir kabiliyettir (Özarpınar, 2002).

İnsana özgü bir yeti olan (Özarpınar, 2014) iradenin içinde entelektüel hareket, hürriyet, içgüdülerden sıyrılma, benliğinden sıyrılma, niyet, amaç, ideal, duyguların tahakkümünden arındırılmışlık ve duygulara hâkimiyet vardır (Sezgin, 2013). İrade, insan denilen öznel varlığın cevheridir ve kendisinde tam manasıyla öznellik taşıyan varlık, duygu ile iradenin dünyasında kendini göstermektedir. Duygular tabiat ve cemiyetten gelen tesirler iken, irade insanın bu tesirlere ve dış dünyaya karşı koyduğu içsel kuvvettir. Dış dünyadan gelen tesirleri karşılayıştaki farklılıklar ise şahsiyetin gerçek alâmetidir. Bu içsel kuvvetin kaynağı benlik denilen muazzam sırdır. Benliğin farklı varoluşlarıyla ortaya çıkan irade kudreti, dıştan gelen tesirler yani duygularla beslenmekte ve kendini besleyen duygulardan

başka türlü şekillerde kendini göstermektedir. İnsanın bir hareket halinde dış dünyaya yaptığı tesirler, iradeden ibaret olan benliğin duygularla çarpışmasından doğan bir neticedir (Topçu, 2010).

İrade, duygusal bir güçtür ve düşüncelerin irade üzerinde etkili olabilmesi için tutkularla da beslenmesi şarttır. İrade; gösterilen çabanın çokluğundan ziyade tek amaca yönelik olmasıyla ilgilidir. İnsan iradesinin zayıf olması sorununa yönelik çözüm; geliştirilmeye müsait duygu durumlarına dayanır (Payot, 2019). İrade ile ilgili bu tespitlerin ortak noktası amaca yönelik çaba ile duygu kontrolü veya duygu düzenlemesi olarak ortaya çıkmaktadır.

2.2.2.Öz Düzenleme ve Üst Biliş

Üst biliş ve öz düzenleme iç içe geçmiş kavramlar olarak anılmaktadır. Üst biliş; kişinin kendi düşüncelerine dair farkındalığı ve bunları geliştirmede işaretleri kullanması olarak ifade edilmektedir. James üst biliş; içsel bakış ile birlikte anmaktadır. Bunun için dikkat kontrolü elzem, fonksiyonel alışkanlıkların gelişimiyle ilgili davranışlarda ustalaşmak için ise öz farkındalık ve öz ilgi gereklidir. ‘Öz’ü biliş (cognition) üzerinden irdelemiş, "bilinç akışı" (stream of consciousness) ile ‘öz’e vurgu yapmıştır. Bilişsel açıdan aktif özne, içsel gözlem (introspective observation) yaparak kendi zihnini ve orada keşfettiklerini rapor etmektedir. Öz düzenlemeyi de, ‘öz’ün, dikkati ve davranışları kontrol etmek için içsel olarak yönelttiği aktiviteler olarak ele almaktadır. Hedef belirleme sırasındaki bir problemi çözmeye yaklaşımlarını planlamak ve düzenlemek ve bir görevi başlatmak, bir hedefi takip etmek için zamanlarını en verimli şekilde önceliğine göre sıralamak, düzenlemek ve yönetmek için yürütme işlevi ve üst biliş kullanılmaktadır. Özellikle hedefler daha küçük adımlara veya kilometre taşlarına bölündüğünde, hedef belirleme ve takip etme pratiği, öz düzenleme becerilerini desteklemekte ve geliştirmektedir Bu aktivitelerin faydalı alışkanlıklara dönüşebileceği ve erken yaşlarda da olabildiğince arttırılmasının çocukların eğitimine katkıda bulunacağı vurgulanmaktadır (Fox ve Riconscente, 2008; Cavadel ve Kauf, 2018).

2.2.3.Öz Düzenleme ve Özerklik

Öz düzenleme kimi zaman özerklik ile de eş anlamlı kabul edilmekle beraber birbirinden oldukça farklılaşmaktadır. Özerklik teriminin etimolojisi; auto (öz) ve nomy (egemenlik), özerkliğin öz düzenlemeye eşdeğer olarak kavramsallaştırılmasını etkilemiştir. Bu yanıyla öz düzenleme terimi, genellikle bir öz kontrol hissine atıfta bulunarak veya “kendi yanıtlarını veya içsel durumlarını değiştiren öz” olarak kullanılmıştır. Başkalarının etki ve kontrolünden bağımsız olarak; hem içsel dürtü ve arzularını hem de dış düzenlemelere karşı kendi kendini düzenleme becerileri olarak ifade edilmektedir (akt. Sokol, Grouzet ve Müller, 2013).

Öz düzenleme ve özerkliğin birbirinin yerine kullanılabilir olmasındaki önemli etkenlerden biri birbirini tamamlayıcı olmalarıdır. Çocukların öz düzenleme becerileri geliştiği takdirde öğrenme faaliyetinin de daha özerk gerçekleşeceği öngörülmektedir. Çünkü öz düzenlemesi gelişmiş bir çocuk kendini başarıya götüreceği hedefi belirlemekte, strateji geliştirmekte, uyarlamakta ve kendini değerlendirebilmektedir. Bu değerlendirme sonucunda koşulları, kullandığı yöntemleri, materyallerini belirleyebilmekte ve nasıl bir çalışma düzeni oturtacağına kendisi karar verebilmektedir, özetle özerk çalışabilmektedir (Zimmerman, 1990).

Özerklik kendi arzuları ve gereksinimleri olan bireyin bunlardan görece bağımsızlığına, öz düzenleme ise içe dönük düzenlemeye atıfta bulunmaktadır. İnsanın kendi iç dürtülerinden ve gereksinimlerinden özerklik kazanması; bunları bekletebilme ve erteleyebilme yetisinin gelişmesiyle olmaktadır. Bu yanıyla öz düzenleme; özerklik için hem bir ön şart hem de bir sonuç olabilmektedir. (Sokol, Grouzet ve Müller, 2013; Öztürk, 2016).

2.2.4.Öz Düzenleme ve Öz Kontrol

Öz kontrol, benliğin merkezi bir işlevidir ve yaşamdaki başarının önemli bir anahtarıdır (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007). Öz düzenleme terimi; öz kontrol hissine atıfta bulunmak için “kendi yanıtlarını veya içsel durumlarını değiştiren öz” olarak da kullanılmıştır. Bu değişim idealler, ahlâki değerler ve sosyal beklentiler gibi standartlara uyum sağlamak üzere gerçekleştirilmektedir (Sokol, Grouzet ve Müller, 2013).

Birçok araştırmacı öz kontrol ve öz düzenleme terimlerini birbirinin yerine kullanmaktadır. Bir ayırım yapıldığında ise, öz kontrol; öz düzenlemenin kasıtlı, bilinçli, çaba harcayan bir alt kümesi olarak görülmektedir. Öz düzenlemeye göre daha aktif ve amaçlı karar ve davranışlar kümesidir. Örneğin vücudun sabit ısını korumaya çalışması kendini düzenlemesi olarak adlandırılabilirken, kendi kendini kontrol etme denilememektedir. Kendi kendini kontrol etme, bir kişinin bir yanıtı kısıtlamasını veya geçersiz kılmasını sağlamakta, böylece farklı bir yanıtı mümkün kılmaktadır. Bir diğer deyişle öz düzenleme, öz kontrolü mümkün kılan bir mekanizmadır (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007; Duckworth ve Carlson, 2013).

2.3.High/Scope Eğitim Programı

1962 yılında Dr. David Weikart tarafından ABD'nin Michigan eyaletinde bulunan Ypsilanti'de okul başarısızlığı riski taşıyan çocuklar için geliştirilen bir yaklaşım olan High/Scope programı, Piaget'in yapısalcı kuramı temelinde çocuğun; etrafındaki nesneler ve insanlarla kendi ilgileri doğrultusunda ilişkiye girerek bilgiyi yapılandırması üzerine hazırlanmıştır. Erken çocukluk dönemi eğitiminde, kontrolü yetişkinler ve çocukların paylaşacağı şekilde düzenlenmiştir. Yaklaşımın temel inancı, çocukların materyaller, insanlar ve fikirlerle çalışarak kendi öğrenmelerini inşa etmeleridir (Kotaman, 2009; Pound, 2017).

High/Scope eğitim programı ve yaklaşımı ağırlıklı olarak Piaget'in kuramını temel aldığından Piaget'in kuramı ve eğitim görüşünden bahsedilecektir.

20. yüzyılda alana hâkim olan Piaget'in kuramı/teorisi bilişsel özelliklerin gelişimsel açıdan incelendiği ve gelişen beyinle görülen bilişsel değişiklikler üzerinde duran “Bilişsel Gelişim Kuramı”dır. Borkowski ve Burke'a göre (1996), Piaget, çocuğu; ilk aşamada, tek bir zihinsel stratejiyi kullanan, deneyim ve tekrarlama yoluyla yeni stratejiler geliştiren bir varlık olarak ve gelişiminin her aşamasında basit kavramları daha karmaşık olanlarla bütünleştirerek daha fazla anlamak için gerçeği sürekli olarak ve yeniden inşa eden olarak görmektedir (akt. Sezgin; Pound,2017). Piaget'e göre (Maury, 2008):

“Etkin bir okul ancak, çocukların zorunda olduğu için değil kendileri istediği için çaba göstermelerini ve başkaları tarafından hazırlanan bilgiyi kabul etmek yerine kendi akıllarını kullanarak özgün çalışmalar yapmalarını sağlayabilirse, zekâ yasalarının tümüne saygı göstermiş olur.”

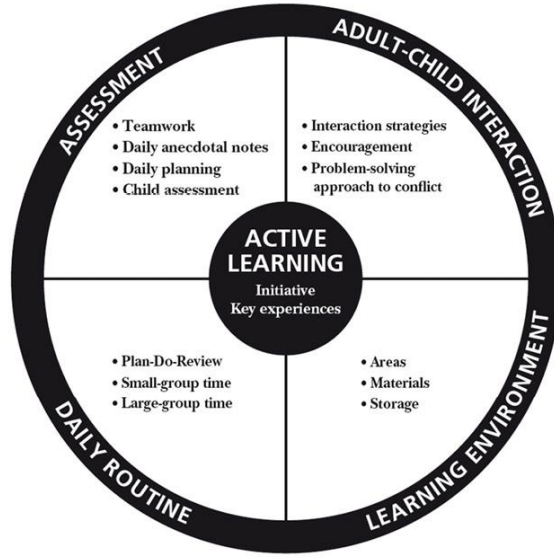
Piaget, bilişsel gelişimi niteliksel ve kademeli değişimler olarak ele almaktadır. Ona göre psikolojik süreçlerin en temel bileşeni zihindeki şemalardır. Bu şemalar çocukların karşılaştıkları benzer durumlarda davranışlarını düzenleyebilecekleri zihinsel yapılar olarak işlev görmektedir. Piaget, çocuğun özümleme (assimilation) ve uyumsama (accommodation) yoluyla mevcut şemaları ile çevresel deneyimleri arasında uyum kurabilme mücadelesine dengeleme (equilibrium) ismini vermiştir. Ayrıca yaş ilerledikçe, çocuğun aktif bir kendilik duygusu ve idealizm geliştireceğini ve bu sayede yönetici işlev becerilerini etkin bir şekilde kullanmaya başlayacağını ileri sürmektedir (Crain; Cole, Cole ve Lighthfoot’dan akt. Sezgin, 2013).

Piaget'nin gözlemlerinin tümü esasında, 'Canlıda, özellikle de insanda bilgi edinmeyi olabilir kılan zihin etkinlikleri biyolojiktir.' varsayımı temellendirmeye yöneliktir. Ancak, laboratuvarında mikroorganizmalar üzerinde mekanik deneyler yapmaktan çok, canlıyı tüm diriliğiyle doğal ortamında gözlemlemeyi yeğlemesi, hatta bunu ahlâkî bir ödev olarak kabul etmesi onu diğerlerinden ayırmaktadır. Bu sebeple, Jean Piaget, felsefî düşüncelerinin kanıtını her şeyden önce olağanüstü bir sabır ve şefkatle izlemiş olduğu *yetişen insan yavrusunda* aramıştır. Bütün alanlarla, bütün konularla hem genişliğine hem de derinlemesine ilgi kurmakla birlikte, hiçbir vakit bir sistem oluşturmaya yönelmemiş olması da, Piaget'nin erdemlerinden sayılabilir. Onu böyle bir ‘tuzağa’ karşı korumuş olan etken, olaylar dünyasına bağlanmış olması yani gerçek hayat gözlemlerine dayanması denilebilir. İki tür felsefî ya da teorik sorundan o, sadece baştan çözülebilirliği mantıkça belli olana eğilmiştir. Yine de, ele almış olduğu çözülebilirliği belli sorunlara bile, 'şimdilik' kaydıyla çözüm önermiştir. Bu da araştırmalar zincirine son halkanın belki de koyulamayacağı bilincini ifade etmektedir (Duralı, 2012).

Duralı(2012)'nın Piaget hakkındaki görüşleri doğrultusunda, High/Scope eğitim programının tasarımında bizzat Piaget'in kendi öğrenme biçiminin örnek alındığı söylenebilir.

Piaget'e göre, çocuklar aktif öğrenme gücüne sahip olduğundan High/Scope içerisinde aktif öğrenme uygulamalarına odaklanılmaktadır. Bu durumda çocukların eğitiminde kritik bir denge kurarak, onların aktif öğrenme maceralarını ve deneyimlerini desteklemek ve yönlendirmek yeterli görülmektedir (Pound, 2017). Bazı ülkelerde ilkokulda da uygulanan High/Scope programında eğitim sadece okuma, yazma ve aritmetikten ibaret değildir. High/Scope programı, eğitimi; sorun çözme, toplumsal ilişkiler, işbirliği, rekabet, planlama, öz saygı, öz kontrol, benlik farkındalığı(öz farkındalık), estetik yargılama, öz eleştiri ve öğrenilebilecek diğer her şeyi çocuğun en iyi öğrenebileceği zamanda ona öğretmek gibi süreçleri içeren insan etkileşimleri olarak ele almaktadır (Weikart ve Hohmann, 1973).Bu yaklaşımda çocukların en fazla kendi kendilerine planlayıp uyguladıkları etkinliklerden öğrendikleri anlayışı esastır. Bir diğer deyişle, High/Scope programı “etkin/aktif öğrenme” kavramını temel almaktadır. Çocukların kendi tercihlerini yapmalarına, karar alma mekanizmalarının geliştirilmesine, sorumluluk almayı öğrenmelerine, öz disiplin ve yeteneklerinin geliştirilmesine destek verilmektedir. Çocukların yaratıcı, girişken, sorgulayıcı, kendini rahatça ifade edebilen, başkalarının görüşlerine açık bireyler olarak yetişmeleri teşvik edilmektedir. Bunun sonucunda da çocuğun dil gelişimi (dili kullanma becerisi-kendini ifade yeteneği-düşünme süreci vs.) gelişmektedir. Maksimum bilişsel gelişim için fırsatlar yaratmakla ilgilenen bir eğitim yaklaşımı olan High/Scope programının bileşenlerinin geliştirilmesinde temel iki tutarlı varsayım vardır: 1) Piaget'in çocuk gelişimi teorileri, müfredatı geliştirmek için etkili bir örgütlü temel sağlamaktadır, 2) Çocuklarla birlikte programı yürüten öğretmenlerin gözlem ve deneyimleri, müfredatın hizmet etmesi gereken kesin gerçeği sağlamaktadır (Weikart ve Hohmann, 1973; Copple, 2003).

Aşağıda High/Scope programının işleyişi genel hatlarıyla gösterilmiştir (Pound, 2017).



Şekil 1. High/Scope Diyaqramı

Değerlendirme aşaması; takım çalışması, günlük anekdotlar, günlük planlama, çocuğun kendini değerlendirmesi faaliyetlerinden, yetişkin-çocuk etkileşimi aşaması; etkileşim stratejileri, cesaretlendirme, çatışma durumunda problem çözme yaklaşımından, öğrenme ortamı ise öğrenme alanları (atölyeler), malzemeler, saklama alanlarından oluşmaktadır. Günlük rutinde; planla/yap/gözden geçir ve denetle sıralaması vardır. Ayrıca büyük ve küçük grup zamanları da çalışmaların planlaması ve işbirliği için gerçekleştirilmektedir (Pound, 2017).

High/Scope müfredatında; çocukların öğrenme hedefleri belirlenirken sekiz alanda (content areas) 58 anahtar deneyim (key developmental indicators) doğrultusunda ilerlenmektedir. Öğrenme yaklaşımları (approaches to learning), sosyal ve duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve sağlık, dil/okuryazarlık/iletişim, matematik becerileri, yaratıcı sanat aktiviteleri, bilim ve teknoloji ile sosyal çalışmalar alanları altında; zaman yönetimi, kaynakların kullanımı, inisiyatif alma, empati geliştirme, ahlâk gelişimi, öz kimlik oluşturma, yabancı dil öğrenimi, işbirlikli oyun, sanat zevki oluşturma, çevre gözlemi, müzik eğitimi gibi anahtar deneyimler üzerinden ilerlenmektedir (Weikart ve Hohmann, 1973; High/Scope Curriculum, 2019).

High/Scope programında öğretmenlerin, çocukları plan/yap/gözden geçir ve denetle sırasına yönlendirerek, aşağıdakileri yapmaları teşvik edilir (Epstein, 2003):

1. Planlama ve yansıtmayı günün programının düzenli bir parçası haline getirmek,
2. Çocukların odadaki alanları ve planladıkları yerleri görebildiklerinden emin olmak,
3. Çocuklara açık uçlu sorular sormak,
4. Çocukların planlarını dikkatlice dinlemek,
5. Çocukların ne yaptığını ve söylediklerini yorumlamak ve genişletmek,
6. Çocukların planlarını ifade etme yollarını desteklemek, kabul etmek ve genişletmek,
7. Çocukları hem planlarını hem de yaptıklarını yansıtmalarına özen göstermeye teşvik etmek,
8. Çocukların planlarını belgelemek,
9. Çocukların planlarını ve faaliyetlerini yansıtmalarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olmak,
10. Çocukları faaliyetlerini ertesi güne taşımaya teşvik etmek.

High/Scope yaklaşımında çocuklar fikir ve gözlemleri hakkında konuşmakta ve girişimleri için yetişkin desteği görmekte, ayrıca problem çözme deneyimleri kazanmaktadırlar. Ayrıca programın, çocukların bağımsız düşünme, inisiyatif, tutarlılık ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Weikart, 1988).

2.4. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek; ayrıca ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışları kişiye kazandırmak olarak özetlenebilir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri;

çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini, iyi alışkanlıklar edinmesini sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları nispeten elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013).

Okul öncesi eğitim programının ilkeleri arasında öz düzenleme becerilerinin gelişimine destek verici nitelikte olduğu değerlendirilen maddeler şunlardır:

1. Her çocuk kendine özgüdür.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalıdır.
4. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
5. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Oyun temelli etkinlikler düzenlenmelidir.
6. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
7. Çocukların bağımsız (özerk) davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, ihtiyaç duyduklarında yetişkin desteği ve rehberliği sağlanmalıdır.
8. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
9. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

MEB okul öncesi programı, çocuğun sağlıklı bir gelişim sergilemesi, eğitime ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin oluşturulmasının önce sağlıklı bir aile ortamına, sonrasında nitelikli bir okul öncesi eğitimine bağlı olduğunu savunmaktadır. Çocuk merkezli, esnek, oyun temelli, gelişimsel, sarmal, bütüncül ve eklektik özelliklere sahip olan programda, çocuklara farklı yollarla ve özgün biçimde

kendini ifade etme fırsatı sunulması önemslenmektedir. Kazanım ve göstergelerin temel alındığı programda, çocuğun sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerileri ayrı ayrı göstergelerle aşamalandırılmaktadır (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013). Bilişsel gelişim alanında öz düzenlemenin dikkat boyutuna; dil gelişimi alanında kendini ifade edebilmesine (öz düzenleyici konuşma); sosyal-duygusal gelişim alanında çocuğun kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıması, ifade etmesi ile kendi duygularını kontrol etmesine, sorumluluklarını yerine getirme ve kurallara uyma davranışına, bir işi yerine getirmek için kendini güdülemesine; motor gelişim alanında dengeli hareket etmeyi öğrenmesine; öz bakım becerileri alanında ise kendi işini kendi görebilme yeterliliğini hissetmesine dair göstergeler oluşturulmuştur.

2013 yılında güncellenen programa High/Scope programının çalışma atölyelerine benzer biçimde öğrenme merkezleri uygulaması eklenmiştir. Öğrenme merkezleri çocukların serbest oyun oynama gereksinimlerini karşılamak için düzenlenmiş alanlardır. Etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri de barındıran öğrenme merkezlerinde öğretmen, sınıfın fiziksel özelliklerini ve çocuk sayısını dikkate alarak çocukların bireysel ihtiyaçları ve ilgilerine yönelik düzenleme yapmaktadır. Bu merkezlerin sınırlarının çocukların değişken ilgilerini yanıtlayabilecek esneklikte düzenlenmesi esastır. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde çocukların da fikirlerinin alınmasını önemseyen bu uygulama, çocukların sınıfı benimsemelerine ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerine destek olacaktır (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013).

Ayrıca okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş olarak hazırlanan “Aile Destek Eğitim Rehberi”nde, olumlu disiplinin çocuğun davranışlarına katı sınırlar koymak ve onu kontrol altına almak değil, çocuğun öz denetim geliştirmesine yardım etmek olduğu izah edilmektedir. Öz düzenleme çatısı altında ele alınabilecek öz denetimi; çocuğun kendi kendini yönetmesi olarak ifade eden program, çocuğun sosyal kurallara, anne-baba veya herhangi bir otoriteden korktuğu için değil, kuralların değerini içselleştirerek uymasını beklemekte ve buna yönelik aile eğitimleri içermektedir (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü-OBADER, 2013).

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma; High/Scope okul öncesi eğitim programı ile MEB okul öncesi eğitim programına göre faaliyet göstermekte olan okul öncesi kurumlarına devam eden 48-72 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olan haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu model kapsamında araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2000, s.29).

3.2.Evren ve Örneklem

3.2.1.Evren

Araştırmanın evreni İstanbul ili Avrupa yakasındaki anaokullarında eğitim alan 48-72 aylık çocuklardır.

3.2.2.Örneklem

Çalışmanın örnekleme tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme olmak üzere iki aşamalı belirlenmiştir.

Tabakalı örnekleme; evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrendeki büyüklüğüne göre temsil edilmesini sağlayan örnekleme biçimidir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Tabakalar; MEB okul öncesi eğitim programına devam eden özel ve devlet anaokulu öğrencileri, High/Scope eğitim programına devam eden özel ve devlet anaokulu öğrencileri olmak üzere dört tabaka şeklinde belirlenmiştir.

Basit seçkisiz örnekleme; her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örneklem içine dâhil edildiği yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2012).

2016-2017 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre İstanbul ilinde; 1.304 anaokulu, 1.644 anasınıfı ve 9 adet özel eğitim anaokulu olmak üzere, 2.957 okul öncesi kurumda; 68.905'i anaokulunda, 107.468'i anasınıfında, 481'i özel eğitim anaokulunda olmak üzere 176.854 öğrenci eğitim-öğretime devam etmektedir (Yücel ve Kakırman, 2017).

Örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilirlik ilkesi de göz önünde bulundurularak, İstanbul ili Avrupa yakasında MEB okul öncesi programını uygulayan özel ve devlet okulları ile High/Scope eğitim programını uygulayan özel ve devlet okullarından tabakalama yöntemi ile 7 okul seçilerek, bunların arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla 198 öğrenciye ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilirlik ilkesi dâhilinde katılımcıların gönüllülüğü ve işbirliğine açık olmaları da dikkate alınmıştır. Sonuç olarak toplamda Başakşehir, Beşiktaş, Küçükçekmece ve Silivri ilçelerindeki 5 bağımsız anaokulu ve 2 ilkokula bağlı anasınıfında eğitime devam eden 198 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri eksikliği nedeniyle bunlardan ikisi analiz dışı bırakılmıştır. Örneklem bazda demografik bilgilere göre dağılımı Tablo 3.1.ile Tablo 3.4. arasında görülmektedir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Program Türü	Cinsiyet	<i>f</i>	%
High/Scope Eğitim Programı	Kız	43	47.8
	Erkek	47	52.2
	Toplam	90	100
MEB Okul Öncesi Eğitim Programı	Kız	58	54.7
	Erkek	48	45.3
	Toplam	106	100

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1.'de görüldüğü gibidir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Çocukların Doğum Yılına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Program Türü	Doğum Yılı	<i>f</i>	%
High/Scope Eğitim Programı	2013	61	67.8
	2014	22	24.4
	2015	7	7.8
	Toplam	90	100
MEB Okul Öncesi Eğitim Programı	2013	67	63,2
	2014	34	32,1
	2015	5	4,7
	Toplam	106	100

Araştırmaya katılan çocukların doğum yılına göre dağılımı Tablo 3.2.'de görüldüğü gibidir.

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

Program Türü	Okul Türü	<i>f</i>	%
High/Scope Eğitim Programı	Devlet	51	56.7
	Özel	39	43.3
	Toplam	90	100
MEB Okul Öncesi Eğitim Programı	Devlet	67	63,2
	Özel	39	36,8
	Toplam	106	100

Araştırmaya katılan çocukların okul türüne göre dağılımı Tablo 3.3.'de görüldüğü gibidir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Toplam Gelir Düzeyi Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Program Türü	Toplam Gelir Düzeyi	<i>f</i>	%
High/Scope Eğitim Programı	4000 ve altı	24	26.7
	4001-9999	44	48.9
	10000 ve üzeri	22	24.4
	Toplam	90	100
MEB Okul Öncesi Eğitim Programı	4000 ve altı	46	43.4
	4001-9999	56	52.8
	10000 ve üzeri	4	3.8
	Toplam	106	100

Araştırmaya katılan çocukların toplam gelir düzeyine göre dağılımı Tablo 3.4.'de görüldüğü gibidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcılara (öğretmenlere) Kişisel Bilgi Formu ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği verilmiş ve öğrenciler hakkındaki gözlemleri doğrultusunda doldurmaları istenmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda çocuk ve ailesi hakkında demografik bilgilerin toplanması amaçlanmıştır. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, bulunduğu okul türü, okulda uygulanan program türü, kaç yıldır anaokulunda olduğu, kardeş sayısı, doğum sırası sosyoekonomik düzeyi (gelir durumu), anne-babanın öğrenim durumu ve mesleği, çocuğun herhangi bir özel durumu veya sürekli hastalığı olup olmadığına dair bilgi edinilmiştir.

3.3.2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği 'düzenleme becerileri' ve 'kontrol becerileri' olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Birinci alt boyut için 21, ikinci alt boyut için 12 maddenin bulunduğu ölçek; 33 maddeden oluşmakta ve puanlama ‘kesinlikle doğru, 5’ ile ‘kesinlikle doğru değil, 1’ aralığında puanlanmaktadır.

Ölçek Bayındır (2016) tarafından doktora tezi çalışmasında geliştirmiştir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha değerinin .96, düzenleme becerileri alt boyutu için .96 ve kontrol becerileri alt boyutu için .91 olduğu belirtilmiştir.

Uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği indeksi .78’dir. İki faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin, kontrol becerileri faktörü öz kontrol ve dikkat kontrolü becerileri ile ilgili maddeler içerirken, düzenleme becerileri faktörü planlama becerileri, süreci takip becerileri, eylem kontrolü becerileri, değerlendirme ile duygu ve motivasyonel düzenlemeyle ilgili maddeler içermektedir. (Bayındır ve Ural, 2016).

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden çalışma izni alınmış ve bu doğrultuda okul yöneticileri ile iletişime geçilmiştir. Araştırmacı tarafından katılımcı okulların okul öncesi öğretmenleri, okul psikolojik danışmanı ve eğitim koordinatörleriyle doğrudan iletişim sağlanmış ve ölçekleri doldururken dikkat edilmesi gereken hususlar aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrenciler hakkında doldurmaları gereken, öğrenci sayısınca çoğaltılan Kişisel Bilgi Formu ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği dağıtılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler öğretmenler ile çocukların okul dosyalarından edinilerek doldurulmuştur. Uygulama gözleme dayalıdır. Ölçekler, toplamda 15 okul öncesi öğretmeni tarafından, gözlemlerine dayalı olarak, 13-31 Mayıs 2019 tarih aralığında doldurulmuştur.

3.5.Verilerin Çözümlemesi

Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS Statistics 20 programında çözümlenmiştir. Manidarlığı en düşük $p>.05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık

düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ) ile elde edilen verilerin dağılımının -her bir grup için veri sayısı 29'dan fazla olduğundan- normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Analiz sonunda elde edilen anlamlılık değerleri 0.05'den büyük ise verilerin normal dağılım gösterdiği, küçük ise normal dağılım göstermediği yorumu yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 3.5.'de gösterildiği gibidir. Tüm analiz sonuçları değerlendirilirken anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.5. Öz Düzenleme Becerileri Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Grup	Ölçme Aracı	N	Kolmogorov-Smirnov	P
High/Scope Programı	ÖDBÖ (Toplam)	90	.124	.002
	ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	90	.107	.013
	ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	90	.150	.000
MEB Okul Öncesi Programı	ÖDBÖ (Toplam)	106	.095	.044
	ÖDBÖ (Düzenleme Beceriler)	106	.129	.001
	ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	106	.106	.015

Tablo 3.5.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan çocukların öz düzenleme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların dağılımının normal dağılımdan olan farklılığının anlamlı olup olmadığını denetlemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov analizi sonucunda söz konusu farklılık anlamlıdır. Her bir grupta bulunan çocukların öz düzenleme becerilerine ve testin alt boyutlarına ait verilerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < ,05$).

Çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anaokulunda kaçınıcı yılı olduğu ve anne-baba öğrenim durumu ile gelir düzeyi değişkenleri incelenirken betimleyici istatistiklerden (yüzde ve frekans) yararlanılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerisi

düzeylerinin demografik bilgilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenirken Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizinden yararlanılmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın soruları doğrultusunda, ölçek ve formdan elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları ayrıntılı olarak aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

4.1. Okul Öncesi Program Türüne Göre Öz Düzenleme Beceri Düzeyine Dair Bulgular

Öz düzenleme beceri düzeylerini okul öncesi program türü değişkenine göre incelemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.1. de sunulmuştur.

Tablo 4.1. ÖDBÖ Puanlarının Okul Öncesi Program Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ	H/S Programı	90	93.41	8406.50	4311.500	-1.159	.247
	MEB Programı	106	102.83	10899.50			
	Toplam	196					

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, çocukların öz düzenleme becerilerinin okul öncesi program türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($z=-1.159$; $p>.05$).

ÖDBÖ'nin düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutlarından alınan puanların okul öncesi program türü değişkenine göre incelenmesi için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.2. de sunulmuştur.

Tablo 4.2. ÖDBÖ Alt Boyutlarının Okul Öncesi Program Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	H/S Programı	90	95.63	8607.00	4512.000	-.652	.514
	MEB Programı	106	100.93	10699.00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	H/S Programı	90	91.82	8263.50	4168.500	-1.521	.128
	MEB Programı	106	104.17	11042.50			

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere, grupların ÖDBÖ alt boyutlarından aldığı puanların sıralama ortalamaları okul öncesi programı türüne göre farklılaşmamaktadır. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z_{\text{düzenleme becerileri}} = -.652$, $p > .05$; $z_{\text{kontrol becerileri}} = -1.521$, $p > .05$).

4.2. Çocuklar ve Ailelerin Demografik Bilgilerine Dair Bulgular

4.2.1. High/Scope Eğitim Programına Dâhil Olan Çocukların Demografik Bilgilerine Dair Bulgular

Demografik bilgilere dair analizler iki ayrı program türünde devam eden çocukların verileri için ayrı ayrı yapılmıştır. High/Scope programında devam eden çocukların demografik bilgilerine dair analizler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

ÖDBÖ puanlarının cinsiyet türü değişkenine göre incelemek üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.3. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	Kız	43	53.17	2286.50	680.500	-2.666	.008
	Erkek	47	38.48	1808.50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	Kız	43	51.60	2219.00	748.000	-2.122	.034
	Erkek	47	39.91	1876.00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	Kız	43	53.97	2320.50	646.500	-2.944	.003
	Erkek	47	37.76	1774.50			

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere, High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyet türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar kız çocuklar lehine anlamlı bulunmuştur ($z_{\text{toplam}} = -2.666$, $p < .05$; $z_{\text{düzenleme becerileri}} = -2.122$, $p < .05$; $z_{\text{kontrol becerileri}} = -2.944$, $p < .05$).

Tablo 4.4. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	Devlet	51	45.81	2336.50	978.500	-.130	.896
	Özel	39	45.09	1758.50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	Devlet	51	47.35	2415.00	900.000	-.770	.441
	Özel	39	43.08	1680.00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	Devlet	51	44.84	2287.00	961.000	-.273	.785
	Özel	39	46.36	1808.00			

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere, High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($z_{toplam} = -.130, p > .05$; $z_{düzenleme\ becerileri} = -.770, p > .05$; $z_{kontrol\ becerileri} = -.273, p > .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının çocukların doğum yılına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.5.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.5. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Doğum Yılı	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	2013	61	51,06	8.761	2	.013
	2014	22	35,00			
	2015	7	30,07			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	2013	61	50,72	7.834	2	.020
	2014	22	35,91			
	2015	7	30,14			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	2013	61	50,58	7.514	2	.023
	2014	22	36,39			
	2015	7	29,86			

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere, High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının doğum yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda farklı doğum yılında dünyaya çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{toplam}=8.761$, $sd=2$, $p<.05$; $\chi^2_{düzenleme}=7.834$, $sd=2$, $p<.05$; $\chi^2_{kontrol}=7.514$, $sd=2$, $p<.05$). Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında 2013 doğumlular ile 2014 doğumlular arasında hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Doğum Yılı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	P
ÖDBÖ (Toplam)	2013	61	45.96	2803.50	429.500	-2.493	.013
	2014	22	31.02	682.50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	2013	61	45.60	2781.50	451.500	-2.267	.023
	2014	22	32.02	704.50			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	2013	61	45.50	2775.50	457.500	-2.206	.027
	2014	22	32.30	710.50			

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, doğum yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda söz konusu farklılığın 2013 doğumlular ile 2014 doğumlular arasında 2013'lüler lehine olduğu saptanmıştır ($z_{toplam}=-2.493$, $z_{düzenleme}=-2.267$, $z_{kontrol}=-2.206$; $p<.05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında, 2013 doğumlular ile 2015 doğumlular arasında, hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.7.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.7. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Doğum Yılı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	2013	61	36.10	2202.00	116.000	-1.969	.049
	2015	7	20.57	144.00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	2013	61	36.12	2203.50	114.500	-2.000	.045
	2015	7	20.36	142.50			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	2013	61	36.08	2201.00	117.000	-1.950	.051
	2015	7	20.71	145.00			

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, doğum yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda söz konusu farklılığın 2013 doğumlular ile 2015 doğumlular arasında, öz düzenleme becerileri toplamı ve düzenleme alt boyutunda 2013'lüler lehine olduğu; kontrol alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($z_{toplam} = -1.969$, $p < .05$; $z_{düzenleme} = -2.000$, $p < .05$; $z_{kontrol} = -1.950$; $p > .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında, 2014 doğumlular ile 2015 doğumlular arasında, hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.8.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.8. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Doğum Yılı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	2014	22	15.48	340.50	66.500	-.536	.592
	2015	7	13.50	94.50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	2014	22	15.39	338.50	68.500	-.434	.664
	2015	7	13.79	96.50			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	2014	22	15.59	343.00	117.000	-.664	.506
	2015	7	13,14	92.00			

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, doğum yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda 2014 doğumlular ile 2015 doğumlular arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($z_{toplam} = -.536, p > .05$; $z_{düzenleme} = -.434, p > .05$; $z_{kontrol} = -.664, p > .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.9.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	İlköğretim	7	40.86	1.043	3	.791
	Ortaöğretim	29	42.76			
	Üniversite	50	47.17			
	Lisansüstü	4	52.63			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	İlköğretim	7	34.71	2.317	3	.509
	Ortaöğretim	29	42.88			
	Üniversite	50	47.85			
	Lisansüstü	4	54.00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	İlköğretim	7	47.29	.365	3	.947
	Ortaöğretim	29	43.36			
	Üniversite	50	46.15			
	Lisansüstü	4	49.75			

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere, High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam} = 1.043, sd = 2, p > .05$; $\chi^2_{düzenleme} = 2.317, sd = 2, p > .05$; $\chi^2_{kontrol} = .365, sd = 2, p > .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.10.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.10. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	İlköğretim	5	44,00	2.063	3	.559
	Ortaöğretim	33	40,52			
	Üniversite	49	48,90			
	Lisansüstü	3	47,33			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	İlköğretim	5	38,70	1.234	3	.745
	Ortaöğretim	33	42,80			
	Üniversite	49	47,56			
	Lisansüstü	3	52,83			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	İlköğretim	5	46,60	3.599	3	.308
	Ortaöğretim	33	39,21			
	Üniversite	49	50,03			
	Lisansüstü	3	38,83			

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere, High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam}=2.063$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=1.234$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=3.599$, $sd=2$, $p>.05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.11.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.11. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	1	40	39.03	5.626	2	.060
	2	48	49.85			
	3	2	70.50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	1	40	40.75	3.482	2	.175
	2	48	48.51			
	3	2	68.25			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	1	40	38.29	6.519	2	.038
	2	48	50.51			
	3	2	69.50			

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere, High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların ÖDBÖ toplam ve düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık olmadığı, kontrol becerileri puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2_{toplam}=5.626$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=3.482$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=6.519$, $sd=2$, $p<.05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında, kardeş sayısı 1 ve 2 olanlar arasında, hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.12.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Kontrol Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	1	40	37.95	1518.00	698.000	-2.198	.028
	2	48	49.96	2398.00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	1	40	20.84	833.50	13.500	-1.567	.117
	3	2	34.75	69.50			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	2	48	25.05	1202.50	26.500	-1.067	.286
	3	2	36.25	72.50			

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin kontrol alt boyutu puanlarının, kardeş sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda 1 ve 2 kardeşi olanlar arasında 2 kardeşi olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu, diğerleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($z_{kontrol} = -2.198$; $p < .05$).

Tablo 4.13. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Doğum Sırası	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	1	60	43,88	2632,50	802.500	-.835	.404
	2	30	48,75	1462,50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	1	60	44,18	2651,00	821.000	-.677	.499
	2	30	48,13	1444,00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	1	60	43,73	2624,00	794.000	-.908	.364
	2	30	49,03	1471,00			

Tablo 4.13.'te görüldüğü üzere, High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($z_{toplam} = -.835$, $p > .05$; $z_{düzenleme\ becerileri} = -.677$, $p > .05$; $z_{kontrol\ becerileri} = -.908$, $p > .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.14.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.14. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	4.000 ve altı	24	46.50	.092	2	.955
	4.001-9.999	44	44.66			
	10.000 ve üzeri	22	46.09			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	4.000 ve altı	24	50.58	1.408	2	.495
	4.001-9.999	44	44.58			
	10.000 ve üzeri	22	41.80			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	4.000 ve altı	24	42.83	.774	2	.679
	4.001-9.999	44	44.98			
	10.000 ve üzeri	22	49,45			

Tablo 4.14.'de görüldüğü üzere, High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam}=.092$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=1.408$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=.774$, $sd=2$, $p>.05$).

Tablo 4.15. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Anne Yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	20-25	3	47.00	2.079	4	.721
	26-30	23	40.78			
	31-35	35	49.81			
	36-40	21	45.38			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	41 ve üstü	8	39.94	5.870	4	.209
	20-25	3	27.50			
	26-30	23	42.07			
	31-35	35	52.84			
	36-40	21	43.33			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	41 ve üstü	8	35.69	2.869	4	.580
	20-25	3	64.00			
	26-30	23	39.74			
	31-35	35	46.70			
	36-40	21	47.67			
	41 ve üstü	8	44.19			

Tablo 4.15.'de görüldüğü üzere, High/Scope eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam}=2.079$, $sd=4$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=5.870$, $sd=4$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=2.869$, $sd=4$, $p>.05$).

Tablo 4.16. High/Scope Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Baba Yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	26-30	7	37,86	1.361	3	.715
	31-35	41	48,23			
	36-40	21	45,88			
	41 ve üstü	21	42,33			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	26-30	7	35,00	3.871	3	.276
	31-35	41	50,68			
	36-40	21	44,88			
	41 ve üstü	21	39,50			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	26-30	7	44,79	.158	3	.984
	31-35	41	46,54			
	36-40	21	43,81			
	41 ve üstü	21	45,40			

Tablo 4.16.'de görüldüğü üzere, ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının babanın yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam}=1.361$, $sd=4$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=3.871$, $sd=4$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=.158$, $sd=4$, $p>.05$).

4.2.2. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Dâhil Olan Çocukların Demografik Bilgilerine Dair Bulgular

MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların demografik bilgilerine dair analizler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

ÖDBÖ puanlarının cinsiyet türü değişkenine göre incelemek üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.17. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	Kız	58	57,59	3340,50	1154,500	-1.508	.132
	Erkek	48	48,55	2330,50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	Kız	58	56,73	3290,50	1204,500	-1.191	.234
	Erkek	48	49,59	2380,50			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	Kız	58	58,32	3382,50	1112,500	-1.777	.076
	Erkek	48	47,68	2288,50			

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere, MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyet türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($z_{toplam} = -1.508, p > .05$; $z_{düzenleme\ becerileri} = -1.191, p > .05$; $z_{kontrol\ becerileri} = -1.777, p > .05$).

Tablo 4.18. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	Devlet	67	51.90	3477.50	1199.500	-.701	.483
	Özel	39	56.24	2193.50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	Devlet	67	51.74	3466.50	1188.500	-.774	.439
	Özel	39	56.53	2204.50			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	Devlet	67	52.91	3545.00	1267.000	-.259	.795
	Özel	39	54.51	2126.00			

Tablo 4.18.'de görüldüğü üzere, MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($z_{toplam} = -.701, p > .05$; $z_{düzenleme\ becerileri} = -.774, p > .05$; $z_{kontrol\ becerileri} = -.259, p > .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının çocukların doğum yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.18.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.19. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Doğum Yılı	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	2013	67	55,94	4,143	2	.126
	2014	34	52,57			
	2015	5	27,10			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	2013	67	56,65	4,108	2	.128
	2014	34	50,88			
	2015	5	29,10			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	2013	67	54,87	3,914	2	.141
	2014	34	54,69			
	2015	5	27,00			

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere, MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının doğum yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda farklı doğum yılında dünyaya çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam}=4,143$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=4,108$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=3,914$, $sd=2$, $p>.05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.9.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.20. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	İlköğretim	31	47,24	7,143	3	.067
	Ortaöğretim	28	46,59			
	Üniversite	43	60,34			
	Lisansüstü	4	76,88			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	İlköğretim	31	47,03	5,780	3	.123
	Ortaöğretim	28	47,50			
	Üniversite	43	60,63			
	Lisansüstü	4	69,00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	İlköğretim	31	50,15	3,590	3	.309
	Ortaöğretim	28	49,32			
	Üniversite	43	56,48			
	Lisansüstü	4	76,75			

Tablo 4.20.'da görüldüğü üzere, MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam}=7.143$, $sd=3$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=5.780$, $sd=3$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=3.590$, $sd=3$, $p>.05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.10.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.21. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	İlköğretim	26	39,75	11,886	3	.008
	Ortaöğretim	36	51,57			
	Üniversite	41	61,37			
	Lisansüstü	3	88,33			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	İlköğretim	26	37,98	12,649	3	.005
	Ortaöğretim	36	52,96			
	Üniversite	41	61,49			
	Lisansüstü	3	85,33			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	İlköğretim	26	47,40	8,513	3	.037
	Ortaöğretim	36	46,89			
	Üniversite	41	60,73			
	Lisansüstü	3	86,83			

Tablo 4.21.'de görüldüğü üzere, MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{toplam}=11,886$, $sd=2$, $p<.05$; $\chi^2_{düzenleme}=12,649$, $sd=2$, $p<.05$; $\chi^2_{kontrol}=8,513$, $sd=2$, $p<.05$). Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında ilköğretim ve ortaöğretim mezunu babalar arasında hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	İlköğretim	26	27.25	708.50	357.500	-1.577	.115
	Ortaöğretim	36	34.57	1244.50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	İlköğretim	26	25.90	673.50	322.500	-2.077	.038
	Ortaöğretim	36	35.54	1279.50			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	İlköğretim	26	32.15	836.00	451.000	-.243	.808
	Ortaöğretim	36	31.03	1117.00			

Tablo 4.22.'da görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda toplam puan ve kontrol becerileri alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark yoktur. Düzenleme alt boyutunda ise söz konusu farklılığın ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır ($z_{toplam} = -1.577$, $p > .05$; $z_{düzenleme} = -2.077$, $p < .05$, $z_{kontrol} = -.243$; $p > .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında ilköğretim ve üniversite mezunu babalar arasında hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.23.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.23. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	İlköğretim	26	25,77	670,00	319,000	-2.755	.006
	Üniversite	41	39,22	1608,00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	İlköğretim	26	25,23	656,00	305,000	-2.938	.003
	Üniversite	41	39,56	1622,00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	İlköğretim	26	28,38	738,00	387,000	-1.881	.060
	Üniversite	41	37,56	1540,00			

Tablo 4.23.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda kontrol becerileri alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark yoktur. Toplam puan ve düzenleme becerileri alt boyutunda ise söz konusu farklılığın üniversite mezunu babaların çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır ($z_{toplam} = -2.755$, $p < .05$; $z_{düzenleme} = -2.938$, $p < .05$, $z_{kontrol} = -1.881$; $p > .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında ilköğretim ve lisansüstü program mezunu babalar arasında hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.24.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.24. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	İlköğretim	26	13,73	357,00	6.000	-2.366	.018
	Lisansüstü	3	26,00	78,00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	İlköğretim	26	13,85	360,00	9.000	-2.152	.031
	Lisansüstü	3	25,00	75,00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	İlköğretim	26	13,87	360,50	9.500	-2.116	.034
	Lisansüstü	3	24,83	74,50			

Tablo 4.24.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, doğum yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda toplam puan, kontrol ve düzenleme becerileri alt boyutunda söz konusu farklılığın lisansüstü eğitim mezunu babaların çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır ($z_{toplam} = -2.366$, $p < .05$; $z_{düzenleme} = -2.152$, $p < .05$, $z_{kontrol} = -2.116$; $p < .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında ortaöğretim ve üniversite mezunu babalar arasında hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.25.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.25. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	Ortaöğretim	36	35,01	1260,50	594,500	-1,466	.143
	Üniversite	41	42,50	1742,50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	Ortaöğretim	36	35,33	1272,00	606,000	-1,349	.177
	Üniversite	41	42,22	1731,00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	Ortaöğretim	36	33,96	1222,50	556,500	-1,857	.063
	Üniversite	41	43,43	1780,50			

Tablo 4.25.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda toplam puan, kontrol ve düzenleme becerileri alt boyutunda ortaöğretim ve üniversite grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($z_{toplam} = -1,466$, $p > .05$; $z_{düzenleme} = -1,349$, $p > .05$, $z_{kontrol} = -1,857$; $p > .05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında ortaöğretim ve lisansüstü program mezunu babalar arasında hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.26.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.26. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	Ortaöğretim	36	18,99	683,50	17,500	-1,925	.054
	Lisansüstü	3	32,17	96,50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	Ortaöğretim	36	19,08	687,00	21,000	-1,742	.081
	Lisansüstü	3	31,00	93,00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	Ortaöğretim	36	18,90	680,50	14,500	-2,094	.036
	Lisansüstü	3	33,17	99,50			

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere; MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda; ortaöğretim ve lisansüstü eğitim mezunu babaların çocuklarının toplam puan ve düzenleme becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, kontrol becerileri alt boyutunda anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Farklılık lisansüstü eğitim mezunu babaların çocukları lehinedir ($z_{toplam}=-1.925$, $p>.05$; $z_{düzenleme}=-1.742$, $p>.05$, $z_{kontrol}=-2.094$; $p<.05$).

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında yükseköğretim ve lisansüstü program mezunu babalar arasında hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.27.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	Üniversite	41	21,65	887,50	26,500	-1,631	.103
	Lisansüstü	3	34,17	102,50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	Üniversite	41	21,71	890,00	29,000	-1,521	.128
	Lisansüstü	3	33,33	100,00			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	Üniversite	41	21,74	891,50	30,500	-1,446	.148
	Lisansüstü	3	32,83	98,50			

Tablo 4.27.'da görüldüğü üzere; MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda; üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu babaların çocuklarının toplam puan ile düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, saptanmıştır ($z_{toplam}=-1,631$, $p>.05$; $z_{düzenleme}=-1,521$, $p>.05$, $z_{kontrol}=-1,446$; $p>.05$).

Tablo 4.28. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	1	39	49,13	.987	2	.610
	2	49	53,55			
	3	16	57,50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	1	39	50,55	.610	2	.737
	2	49	52,41			
	3	16	57,53			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	1	39	48,00	1.586	2	.453
	2	49	54,27			
	3	16	58,06			

Tablo 4.28.'de görüldüğü üzere, MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam}=.987$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=.610$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=1.586$, $sd=2$, $p>.05$).

Tablo 4.29. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Doğum Sırası	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	1	63	52.74			
	2	37	51.78	.880	2	.644
	3	5	65.30			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	1	63	52.60			
	2	37	52.04	.852	2	.653
	3	5	65.20			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	1	63	51.84			
	2	37	53.28	.940	2	.625
	3	5	65.50			

Tablo 4.29.'da görüldüğü üzere, ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam}=.880$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=.852$, $sd=2$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=.940$, $sd=2$, $p>.05$).

MEB okul öncesi eğitim programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının toplam gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4.30.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.30. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	4.000 ve altı	46	43,33	10.596	2	.005
	4.001-9.999	56	62,68			
	10.000 ve üzeri	4	42,00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	4.000 ve altı	46	42,92	10.199	2	.006
	4.001-9.999	56	62,40			
	10.000 ve üzeri	4	50,50			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	4.000 ve altı	46	47,42	5.760	2	.056
	4.001-9.999	56	59,86			
	10.000 ve üzeri	4	34,38			

Tablo 4.30.'da görüldüğü üzere, ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının toplam gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark; toplam puan ve düzenleme becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı iken kontrol becerileri alt boyutunda anlamlı değildir ($\chi^2_{toplam}=10.596$, $sd=2$, $p<.05$; $\chi^2_{düzenleme}=10.199$, $sd=2$, $p<.05$; $\chi^2_{kontrol}=5.760$, $sd=2$, $p>.05$). Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında toplam gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında ve hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.31.-Tablo 4.33. aralığında gösterilmiştir.

Tablo 4.31. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Ailenin Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	4.000 ve altı	46	41,26	1898,00	817.000	-3.169	.002
	4.001-9.999	56	59,91	3355,00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	4.000 ve altı	46	41,11	1891,00	810.000	-3.218	.001
	4.001-9.999	56	60,04	3362,00			

Tablo 4.31.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, toplam gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda toplam puan ve düzenleme becerileri alt boyutunda 4.000 ve altında geliri olan ile 4.001-9.999 arasında geliri olan aileler arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Fark 4.001-9.999 gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının lehinedir ($z_{toplam} = -3.169$, $p < .05$; $z_{düzenleme} = -3.218$, $p < .05$).

Tablo 4.32. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Ailenin Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	4.000 ve altı	46	25,57	1176,00	89.000	-.107	.915
	10.000 ve üzeri	4	24,75	99,00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	4.000 ve altı	46	25,32	1164,50	83.500	-.304	.761
	10.000 ve üzeri	4	27,63	110,50			

Tablo 4.32.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, toplam gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda toplam geliri 4.000 ve altında olanlar ile 10.000 ve üzerinde olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($z_{toplam} = -.107$, $p > .05$; $z_{düzenleme} = -.304$, $p > .05$).

Tablo 4.33. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Ailenin Toplam Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Toplam Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	4.001-9.999	56	31,27	1751,00	69.000	-1.275	.202
	10.000 ve üzeri	4	19,75	79,00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	4.001-9.999	56	30,87	1728,50	91.500	-.609	.543
	10.000 ve üzeri	4	25,38	101,50			

Tablo 4.33.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, toplam gelir düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda toplam geliri 4.001-9.999 aralığında olanlar ile 10.000 ve üzerinde olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($z_{toplam} = -1.275, p > .05$; $z_{düzenleme} = -.609, p > .05$).

Tablo 4.34. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Anne Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Anne Yaşı	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
ÖDBÖ (Toplam)	20-25	3	29,67	6.559	4	.161
	26-30	31	46,65			
	31-35	41	53,00			
	36-40	23	63,93			
	41 ve üstü	8	61,56			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	20-25	3	24,50	8.198	4	.085
	26-30	31	45,42			
	31-35	41	54,18			
	36-40	23	62,57			
	41 ve üstü	8	66,13			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	20-25	3	39,83	4.089	4	.394
	26-30	31	47,97			
	31-35	41	52,77			
	36-40	23	63,50			
	41 ve üstü	8	55,06			

Tablo 4.34.'de görüldüğü üzere, ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{toplam}=6.559$, $sd=4$, $p>.05$; $\chi^2_{düzenleme}=8.198$, $sd=4$, $p>.05$; $\chi^2_{kontrol}=4.089$, $sd=4$, $p>.05$).

Tablo 4.35. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Baba Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Puan	Baba Yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖDBÖ (Toplam)	26-30	10	29,85	9.984	3	.019
	31-35	41	49,71			
	36-40	28	63,45			
	41 ve üstü	27	57,70			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	26-30	10	28,60	11.953	3	.008
	31-35	41	48,35			
	36-40	28	63,43			
	41 ve üstü	27	60,24			
ÖDBÖ (Kontrol Becerileri)	26-30	10	33,30	5.343	3	.148
	31-35	41	53,50			
	36-40	28	59,09			
	41 ve üstü	27	55,19			

Tablo 4.35.'de görüldüğü üzere, ÖDBÖ puanı ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının babanın yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda çocukların puanlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark ÖDBÖ toplam ve düzenleme becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{toplam}=9.984$, $sd=2$, $p<.05$; $\chi^2_{düzenleme}=11.953$, $sd=2$, $p<.05$; $\chi^2_{kontrol}=5.343$, $sd=2$, $p>.05$). Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarında babanın yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında ve hangi grup lehine farklılaşma olduğunu saptamak üzere yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 4.36.-Tablo 4.41. aralığında gösterilmiştir.

Tablo 4.36. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	26-30	10	17,05	170,50	115.500	-2.124	.034
	31-35	41	28,18	1155,50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	26-30	10	16,85	168,50	113.500	-2.172	.030
	31-35	41	28,23	1157,50			

Tablo 4.36.'da görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda; ÖDBÖ toplam puanı ve düzenleme becerileri alt boyutunda babalarının yaşının 26-30 ve 31-35 arasında olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık 31-35 yaş aralığındaki babaların çocuklarının lehinedir($z_{toplam}=-2.124$, $p<.05$; $z_{düzenleme}=-2.172$, $p<.05$).

Tablo 4.37. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	26-30	10	11,30	113,00	58.000	-2.720	.007
	36-40	28	22,43	628,00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	26-30	10	10,65	106,50	51.500	-2.941	.003
	36-40	28	22,66	634,50			

Tablo 4.37.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda; ÖDBÖ toplam puanı ve düzenleme becerileri alt boyutunda babalarının yaşının 26-30 ve 36-40 arasında olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık 36-40 yaş aralığındaki babaların çocuklarının lehinedir($z_{toplam}=-2.720$, $p<.05$; $z_{düzenleme}=-2.941$, $p<.05$).

Tablo 4.38. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	26-30	10	12.50	125.00	70.000	-2.225	.026
	41 ve üstü	27	21.41	578.00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	26-30	10	12.10	121.00	66.000	-2.363	.018
	41 ve üstü	27	21.56	582.00			

Tablo 4.38.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda; ÖDBÖ toplam puanı ve düzenleme becerileri alt boyutunda babalarının yaşının 26-30 ve 41 ve üstü olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık 41 ve üstü yaşlarındaki babaların çocuklarının lehinedir ($z_{toplam} = -2.225$, $p < .05$; $z_{düzenleme} = -2.363$, $p < .05$).

Tablo 4.39. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	31-35	41	31.09	1274.50	413.500	-1.962	.050
	36-40	28	40.73	1140.50			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	31-35	41	30.77	1261.50	400.500	-2.124	.034
	36-40	28	41.20	1153.50			

Tablo 4.39.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda; ÖDBÖ toplam puanı ve düzenleme becerileri alt boyutunda babalarının yaşının 31-35 ve 36-40 arasında olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık 36-40 yaş aralığındaki babaların çocuklarının lehinedir ($z_{toplam} = -2.720$, $p < .05$; $z_{düzenleme} = -2.941$, $p < .05$).

Tablo 4.40. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	31-35	41	32.44	1330.00	469.000	-1.060	.289
	41 ve üstü	27	37.63	1016.00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	31-35	41	31.35	1285.50	424.500	-1.618	.106
	41 ve üstü	27	39.28	1060.50			

Tablo 4.40.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda; ÖDBÖ toplam puanı ve düzenleme becerileri alt boyutunda babalarının yaşının 31-35 ile 41 ve üstü arasında olma durumuna göre anlamlı farklılık yoktur($z_{toplam}=-1.060$, $p>.05$; $z_{düzenleme}=-1.618$, $p>.05$).

Tablo 4.41. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Devam Eden Öğrencilerin ÖDBÖ Puanları ve Alt Boyutlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Baba Yaşı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
ÖDBÖ (Toplam)	36-40	28	29.29	820.00	342.000	-.606	.544
	41 ve üstü	27	26.67	720.00			
ÖDBÖ (Düzenleme Becerileri)	36-40	28	28.57	800.00	362.000	-.270	.787
	41 ve üstü	27	27.41	740.00			

Tablo 4.41.'de görüldüğü üzere MEB okul öncesi programına devam eden öğrencilerin ÖDBÖ puanları ve alt boyutlarının, babanın yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda; ÖDBÖ toplam puanı ve düzenleme becerileri alt boyutunda babalarının yaşının 36-40 ile 41 ve üstü arasında olma durumuna göre anlamlı farklılık yoktur($z_{toplam}=-.606$, $p>.05$; $z_{düzenleme}=-1.270$, $p>.05$).

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1.Yargı/Tartışma

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi kurumlarda eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri gelişiminin, dâhil oldukları okul öncesi program bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın ilk sorusu çocukların öz düzenleme becerilerinin High/Scope eğitim programında veya MEB okul öncesi eğitim programında eğitim almalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını sorar. Çocukların öz düzenleme becerileri, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ile tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öz düzenleme becerilerinin okul öncesi program türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. ÖDBÖ alt boyutları olan düzenleme ve kontrol becerilerinde de okul öncesi program türüne göre anlamlı farklılaşma söz konusu değildir. High/Scope programının öğrenme merkezleri (atölyeler) ve büyük/küçük grup zamanı gibi uygulamaları MEB okul öncesi eğitim programına dâhil edilmiştir. İstanbul’daki bazı devlet okullarında -araştırma için gidilen okullardan bazılarında da öğretmenlerin bu sistemi işlettiği bilinmektedir- öğretmenler sınıf içerisinde bu sistemi işletmektedir. Öğrencilerin öğrenme merkezlerinde ve atölyelerde özerk çalışma becerisini desteklemek üzere kurulan bu yapı her iki programda da mevcut olduğundan çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki farkın anlamlı olmadığı düşünülebilir.

High/Scope, eğitimi; sorun çözme, toplumsal ilişkiler, işbirliği, rekabet, planlama, öz saygı, öz kontrol, benlik farkındalığı(öz farkındalık), estetik yargılama, öz eleştiri ve öğrenilebilecek diğer her şeyi çocuğun en iyi öğrenebileceği zamanda ona öğretmek gibi süreçleri içeren insan etkileşimleri olarak ele alırken (Weikart ve Hohmann, 1973) çocukların da en fazla kendi kendilerine planlayıp uyguladıkları etkinliklerden öğrendiklerini ifade eder. Bir diğer deyişle, High/Scope programı erken çocukluk eğitiminde “etkin/aktif öğrenme” kavramını temel alır. Çocukların kendi tercihlerini yapmalarına, karar alma mekanizmalarının geliştirilmesine, sorumluluk almayı öğrenmelerine, öz disiplin ve yeteneklerinin geliştirilmesine destek verilir. Çocukların yaratıcı, girişken, sorgulayıcı, kendini rahatça ifade edebilen, başkalarının görüşlerine açık

bireyler olarak yetişmeleri teşvik edilir. Bunun sonucunda da çocuğun dil gelişimi (dili kullanma becerisi-kendini ifade yeteneği-düşünme süreci vs.) gelişir

High/Scope programı, maksimum bilişsel gelişim için fırsatlar yaratmakla ilgilenen uygulanabilir bir eğitim yaklaşımı olarak sunulmaktadır. Bilişsel yönelimli bu müfredatın bileşenlerinin geliştirilmesinde temel iki tutarlı varsayım vardır: 1) Piaget'in ocuk gelişimi teorileri, müfredatı geliştirmek için etkili bir örgütlü temel sağlar, 2) ocuklarla birlikte programı yürüten öğretmenlerin gözlem ve deneyimleri, müfredatın hizmet etmesi gereken kesin gerçeği sağlar (Weikart ve Hohmann, 1973). Bunlar birer varsayımdır. Ancak High/Scope programının her iki okul türünde (devlet ve özel) uygulayıcılar (ğretmenler) tarafından ne şekilde algılandığı ve uygulandığı hususunu ölçmek mümkün olmamıştır. Bu durum ikinci varsayımın geçerliliği üzerine düşündürmektedir. Ayrıca MEB okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri de; bireysel farklılıklara uygun, çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini destekleyici; çocuğun kendine saygı ve güven duymasını, öz denetim sahibi olmasını, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesini sağlayan bir programdan söz etmektedir (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013). Her iki program için de varsayılanların gerçekleşmiş olması durumunda öz düzenleme açısından anlamlı farklılık çıkmaması kabul edilebilir bir sonuç sunmaktadır. Ayrıca program içeriği ve planlaması kadar uygulayıcı (ğretmen) faktörü de çocukların öz düzenleme becerilerini önemli bir ölçüde etkileyebilmektedir.

5.1.1. z Düzenleme Becerilerinin Demografik zelliklere Göre Tartışılması

High/Scope okul öncesi eğitim programı ile MEB okul öncesi eğitim programına göre faaliyet göstermekte olan okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin bazı bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterme durumu analiz edilmiştir.

High/Scope okul öncesi eğitim programında devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ilk olarak cinsiyet türü bağlamında incelenmiş ve öz düzenleme becerileri puanlarının kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılık kız çocukların lehinedir. Ayrıca düzenleme ve kontrol alt boyutları için

de analizler yapılmış, burada da fark kız çocukların lehine anlamlı çıkmıştır. Alandaki araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Çocukların öz düzenleme ve oyun becerilerinin cinsiyete göre incelendiği bir çalışmada kız çocukların öz düzenleme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür(Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017). Erkek çocukların daha dürtüsel davranışlar gösterme eğiliminde olması buna neden olabilmektedir. Cinsiyete bağlı farklılık örüntüleri farklı beceri alanlarında kız veya erkek çocukların lehine olabilmektedir. Özellikle sözel ifade gerektiren, sosyal-duyusal gelişime paralel olan beceri alanlarında aradaki fark kız çocuklar lehine çıkabilmektedir. Dikkat ve dil gelişimi konusundaki bu fark, kızların hazzı ertelemede daha başarılı olmasını açıklamaktadır (Else-Quest ve diğerleri, 2006'den akt. Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017). Öte yandan ailelerin kız ve erkek çocukla ilgili yetenek algısı, yani kültür-çevre etkisi de söz konusu olabilir. Fransa, Almanya ve İzlanda' daki çocukları öz düzenleme becerileri açısından değerlendiren çok kültürlü bir çalışmada İzlanda dışındaki ülkelerin çocuklarında öz düzenleme yönünden cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Gestsdottir ve diğerleri, 2014'den akt. Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017). Bu çalışma kültür etkisine açık bir örnektir. Bazı boylamsal çalışmalarda da çocukların 17 yaşına geldiğinde kendi yetenekleri hakkındaki kanaatlerinin, anne-babaların çocukların 6 yaşındaki yetenekleri konusundaki inançlarından hareket aldığı ve aynı doğrultuda olduğu görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009). MEB okul öncesi programına devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ve alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur. Alanyazında bazı araştırmalarda da öz düzenleme dikkat/dürtü kontrol puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği (Ertürk, 2013), performansa dayalı ölçek uygulamalarında ise hazzı erteleme boyutunda kız çocukların erkeklere göre daha iyi performans sergilediği görülmüş ve bunun nedeninin araştırılması gerektiği belirtilmiştir (akt. (Tanrıbuyurdu, 2012). Okul öncesi öz düzenleme becerilerini performansa dayalı ölçen Fındık Tanrıbuyurdu'nun çalışmasında da dikkat/dürtü alt boyutunda anlamlı farklılık yokken, olumlu duygu alt boyutunda erkek çocuklar lehine farklılık görülmektedir. Çalışmalarda her iki sonuca da rastlanabilmektedir. Bu durumun örneklemin kendine özgü bir özelliğinden kaynaklanıyor olabileceği değerlendirilmektedir. Dolayısıyla hem performansa

yönelik hem de gözleme dayalı ölçekler aynı örneklem grubuna uygulanarak daha net sonuçlar elde edilebilir.

Çocukların devlet okulu veya özel okulda olmasına göre yapılan analizlerde ise; her iki program türünde (High/Scope ve MEB eğitim programı) de devlet okulu veya özel okul lehine anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bunun nedeni okul öncesi seviyesinde devlet veya özel olduğuna bakılmaksızın her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına öğretmen veya yardımcıları aracılığıyla birebir yanıt veriliyor olması, öz bakım vs. konularında her iki okul türünde de yardım ihtiyacının karşılanıyor olması olabilir. MEB okul öncesi eğitim programında da belirtildiği üzere; öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar değer gördükleri, sevdiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfetmekte ve sunulan öğrenme fırsatlarını daha iyi değerlendirmektedirler. Destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir. Öğretmen, çocuk ile tutarlı ve güvenli bir ilişki geliştirdiğinde, çocuğun sahip olduğu yeterliliklerin ve yeteneklerin farkında olduğunda, bunları dikkate alarak çocuğa yeni öğrenme deneyimleri sunduğunda çocuğun gelişimini desteklemekte; toplumsal yeterliliğini arttırmakta ve öz düzenleme becerilerine de olumlu katkıda bulunmaktadır (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013). Okul öncesi seviyesinde öğretmen bütün bu yaklaşımları oyun sırasında veya yapılandırılmış etkinliklerde kullanmaktadır. Öğrenme ortamını da; gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemekte, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belirli aralıklarla güncellemekte ve bireysel, küçük grup veya büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasına yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermektedir. Öğretmen faktörünün ön planda olması okul öncesi seviyesinde gerek okul türünün gerekse okul program türünün önemini azaltmaktadır. Öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek ile öz düzenleme becerisi arasında olumlu ve yüksek korelasyon görülmüştür. Bu da öğretmenlerin, çocukların fikirlerine ve emeklerine saygı duyarak onları bağımsızlığa teşvik ettiği, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olduğu, iyi düzenlenmiş ve iyi yönetilen sınıf ortamlarının, çocuğun davranışlarını ve duygularını yönetmesine doğrudan

destek olduğuna kanıt olarak yorumlanmaktadır (Ertürk, 2013). Dolayısıyla okul türünden ziyade öğretmen niteliği ve sınıf yönetimi ön plana çıkmaktadır.

Çocukların doğum yılına göre yapılan analizlerde; High/Scope eğitim programına devam eden çocukların ÖDBÖ puanları ve düzenleme ile kontrol alt boyutu puanları, doğum yıllarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Devamında yapılan ikili analizlerde ise; 2013 doğumlular ile 2014 doğumlular arasında 2013'lüler lehine; 2013 doğumlular ile 2015 doğumlular arasında 2013'lüler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 2014 doğumlular ile 2015 doğumlular arasında ise anlamlı farklılık yoktur. 2013'lülerin toplam puanı ile düzenleme ve kontrol becerileri puanları 2014 ve 2015'lilere göre oldukça yüksektir. Öz düzenleme becerilerinin yaşa göre anlamlı farklılaşması bu konuda yapılan diğer araştırmalarla da uyumludur (Adagideli, 2018; Karakurt, 2019). Bu sonuç öz düzenleme becerilerinin okul öncesi seviyesinde yaş ilerledikçe geliştiğini söyleyebilir. MEB okul öncesi eğitim programına devam eden öğrencilerin ise öz düzenleme becerileri ve alt boyutlarından aldıkları puanların doğum yılına göre ayrı ayrı değerlendirilmesi için yapılan analizde aradaki fark anlamlı çıkmamıştır. Bu örneklem özelliği ile açıklanabilir. Ayrıca alanyazında benzer sonuçlara da rastlanmaktadır. Okul öncesi seviyesinde öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiye dair 2013 yılında yapılan çalışmada; çocukların olumlu duygu puanları yaşa göre farklılaşırken öz düzenleme becerileri ve dikkat/dürtü puanları yaşa bağlı olarak farklılaşmamaktadır (Ertürk, 2013).

Her iki grupta da (High/Scope ve MEB eğitim programı) ayrı ayrı olmak üzere annenin öğrenim durumuna göre çocukların öz düzenleme becerileri ile düzenleme ve kontrol becerileri puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bunun nedeni annenin öğrenim durumundan başka özelliklerinin de çocuğun öz düzenleme becerisini etkilemesi olabilir. Örneğin depresif davranış sergileme, anne stresi veya aşırı kontrolcü tutum gibi. Araştırmalar, anne depresyonu ile çocukların düşük öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum ebeveynlerin öz kontrol ve öz düzenleme davranışlarının gelişmesi için yeterince destekleyici olamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yüksek anne stresi, annelerin çocukların davranışlarını kontrolüne

odaklanmalarına neden olmakta ve bu çocuklara kendi davranışlarını düzenleyecek alan bırakmamaktadır (akt. Bayındır, 2016). Sektöre ve ark. tarafından 2010 yılında gerçekleştirilen, anaokuluna giden 54 aylık çocukların davranış düzenleme becerileri ve ilköğretim birinci kademedeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada; ailedeki risk faktörleri, annenin öğrenim durumunun düşük olması, düşük gelir düzeyine sahip olunması ve annenin depresif davranışları olarak belirlenmiş ve bunların birlikte çocukların davranış düzenleme becerileri ile birlikte ilköğretim birinci kademedeki okuma, matematik ve kelime başarıları üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu görülmüştür (akt. Ertürk, 2013; akt. Bayındır, 2016). Tüm bu araştırmalar da annenin öğrenim durumunun tek başına belirleyici olamayacağı, farkın anlamlılığını etkileyen başka unsurların da olabileceğini düşündürmektedir.

High/Scope eğitim programına devam eden çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve düzenleme ile kontrol becerileri alt boyut puanlarında babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık yoktur. Ancak MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve düzenleme ile kontrol becerileri alt boyut puanlarında babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının öz düzenleme becerileri toplam puanı ve kontrol becerileri alt boyutunda anlamlı farklılık yok iken; düzenleme becerileri alt boyutunda ortaöğretim mezunu babaların çocukları lehine anlamlı farklılık görülmüştür. İlköğretim ve üniversite mezunu babaların çocuklarının puanları analiz edildiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puan ile düzenleme becerisi puanlarının üniversite mezunu babaların çocukları lehine farklılaştığı, kontrol becerileri alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İlköğretim ve lisansüstü eğitim mezunu babaların çocukları arasında yapılan analizde ise öz düzenleme becerileri ve her iki alt boyut puanları lisansüstü eğitim mezunu babaların çocukları lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ortaöğretim ve lisansüstü eğitim mezunu babaların çocuklarının puanlarında ise sadece kontrol becerileri alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu babaların çocukları lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ortaöğretim ve üniversite mezunu babaların çocukları ile üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu babaların çocuklarının puanları karşılaştırıldığında ise her iki grupta da anlamlı farklılık görülmemiştir. Aradaki farkın

anlamlılığı eğitim seviyeleri birbirinden uzaklaştıkça artmaktadır. Öz düzenleme becerilerinin gelişimi alandaki bazı araştırmalarda ebeveynin öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır. Alanyazında özellikle örgün eğitim alan anne-babaların çocuklarında öz denetimin, öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu ifade edilmektedir (akt. Dağgöl, 2016). Ankara’da öz düzenleme becerisinin performansa dayalı ölçüldüğü bir araştırmada 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları ve olumlu duygu puanları arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulunduğu ortaya konmuştur. Araştırma, öğrenim durumu yüksek olan babaların çocuklarının diğer çocuklara kıyasla dikkat dürtü ve olumlu duygu puanlarının yüksek olduğunu ifade etmektedir. (Ertürk, 2013; Adagideli, 2018; Temiz, 2019). Bir grupta babanın öğrenim durumuna göre düzenleme becerileri farklılaşırken, diğer grupta farkın anlamlı olmaması örneklem özelliğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca ebeveynlik tutumları, sosyo-kültürel çevre de göz önünde bulundurularak daha net sonuçlar elde edilebilir.

Kardeş sayısı değişkenine göre yapılan analizlerde ise; MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ve alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmazken, High/Scope eğitim programına devam eden çocukların da kontrol becerileri alt boyutu puanlarında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Farklılık en az 2 kardeşi olanların lehinedir. Alanda çalışan öğretmenlerin ve araştırmacının gözlemleri de bu sonucu desteklemektedir. Kardeşi(abla/abi) olan çocuklar kontrolü diğerlerine nazaran daha erken sağlayabilmektedir. Ancak bu hususta da etkili başka faktörler (anne/baba tutumu, kardeşlerin farklı yetiştirme tarzlarında büyütülmesi, ebeveynlerin yokluğu, parçalanmış aileler vs.) söz konusu olabilir. Doğum sırası değişkenine göre yapılan analizlerde ise her iki grupta da puanlar arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Kardeş sayısı ve doğum sırasının birlikte değerlendirildiği çalışmalar daha net sonuç verebilir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda da 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte olumlu duygu alt boyutunda anlamlı fark görülmektedir (Ertürk, 2013). Bu da örneklem özelliğine göre farklı sonuçlar çıkabileceğini düşündürmektedir.

Ailenin toplam gelir düzeyine göre yapılan analizlerde High/Scope grubunda anlamlı farklılık çıkmazken, MEB okul öncesi eğitim programında devam eden öğrencilerin puanlarında toplam gelir düzeyine göre ÖDBÖ toplam ve düzenleme becerileri alt boyutunda anlamlı farklılıklar görülmektedir. Yapılan analizlerde farklılığın 4.001-9.999 TL gelir düzeyine sahip olan ailelerin çocukları lehine olduğu saptanmıştır. Araştırmada bu gelir aralığında bulunan ailelerin genellikle memur, öğretmen, hemşire gibi nispeten daha düzenli bir iş hayatına sahip aileler olduğu görülmüştür. Bunun sonuca etki eden bir faktör olabileceği değerlendirilmektedir. Alandaki bazı araştırmalarda gelir düzeyine göre farklılaşma görülmektedir. Ankara’da 240 çocuk ve ailesiyle yapılan çalışmada farkın 4501-6000 TL aralığında gelir düzeyi olanların lehine olduğu görülmüştür.(Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Bozkurt Yükçü, 2017).

Annenin yaşı ve babanın yaşına göre yapılan değerlendirmelerde High/Scope grubunda anlamlı farklılık yok iken MEB okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların puanlarının annenin yaşına göre farklılaşmadığı babanın yaşına göre ise ÖDBÖ toplam ve düzenleme becerileri alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Farklılık 26-30 yaş aralığında olan babalar ile 31-35 yaş aralığında olan babalar arasında, 31-35 yaşında olan babaların çocukları lehine, 26-30 yaş ile 36-40 yaş aralığında olan babalar arasında 36-40 yaş aralığında olan babaların çocukları lehine, 31-35 yaş ile 36-40 yaş aralığında olan babalar arasında da 36-40 yaş aralığında olan babaların çocuklarının, 26-30 yaş ile 41 ve üstü yaş aralığında olan babalar arasında 41 ve üstü babaların çocukları lehinedir. Her bir grupta baba yaşı daha büyük olan grup lehine anlamlı farklılık çıkması babaların yaşa bağlı olarak daha olgun tavırlar sergiliyor olabileceğini ve bunun öz düzenleme becerilerini olumlu etkileyebileceğini düşündürmektedir. Alandaki bazı araştırmalarda 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri arasında anne veya baba yaşına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Tanrıbuyurdu, 2012; Ertürk, 2013). Bu noktada öz düzenleme ile ilgili benzer çalışmalardan farklı sonuçlar elde edilebilmektedir.

Ailenin sosyo-demografik özellikleri, içinde bulunulan kültürün bağlamı, ebeveynin öğrenim durumu, çocukla ilgili hedefleri belirlemekte, çocukta görülmek istenenlere dair düşünceleri etkilemekte, çocuk yetiştirme tutumuna da etki etmektedir. Anne-babanın

çocuk ve çocuklukla ilgili inançlarının çocuğun gelişimini etkilediği açık bir gerçek olmakla birlikte 80'li yıllardan itibaren gelişim psikolojisinde sistemli olarak incelenmektedir. Çocuk gelişimi ile ilgili anne-baba inançlarını inceleyen antropolojik çalışmalarda halk inanışlarının, ana-baba inanç sistemlerinin önemine değinilmektedir. Çocuğu büyüten kişinin psikolojik yapısı oldukça önemlidir ve bunda etkili olan en önemli unsur da ana-baba inanç sistemleridir (Kağıtçıbaşı, 2012; Dağgöl, 2016). Bu bağlamda anne-baba yaşı ve öğrenim durumu ile ailenin toplma gelir düzeyine göre yapılan analizlerde birbiriyle tutarlılık göstermeyen sonuçların elde edilmesi sonuca etki eden başka faktörlerin olduğunu düşündürmektedir.

5.2.Öneriler

Okul öncesi eğitimi düzeyinde öz düzenleme becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi, çocukların eğitim hayatı içerisinde kendi potansiyellerini daha rahat ve kolay ortaya koyabilmesine, daha dengeli ve farkındalığı yüksek bir hayat yaşamalarına yardımcıdır.

Araştırma sonucunda eğitim programının öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Ancak buna etki eden ebeveyn tutumları, öğretmenlerin program yetkinlikleri gibi pek çok faktör söz konusudur.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

- Araştırmacılar tarafından; ebeveyn tutumları, öğretmenlerin uygulanan programla ilgili yetkinlikleri vb. kontrol edilerek yarı deneysel yöntemlerle, öz düzenleme becerileri hakkında çalışılabilir.
- Araştırmada öz düzenleme becerileri hakkında veriler, öğretmen gözlemlerine dayanarak elde edilmiştir. Hem uygulamaya dayalı olarak çocukla çalışmak hem de öğretmen veya veli gözlemine dayalı ölçeklerle elde edilen verileri karşılaştırmak daha sağlıklı sonuçlar verebilir.
- Ayrıca öz düzenleme becerilerini geliştirici programlar hazırlanarak okul öncesi seviyesi ve sonraki eğitim seviyelerinde bu becerileri arttırmak üzere alandaki

uygulayıcılarla(okul öncesi öğretmeni, psikolojik danışman, rehber öğretmen) işbirliğine gidilebilir.

- Çocuğun medya maruziyeti (Cliff, Howard, Radesky, McNeill, ve Vella., 2018), ebeveynin tutumları yanı sıra ebeveynin psikolojik iyi oluşu gibi değişkenlerle öz düzenleme becerilerinin ilişkisi yurt dışında çeşitli çalışmalarda incelenmiştir. Ülkemizde de öz düzenleme becerileri ile ilgili çok yönlü çalışmalar önerilebilir.
- Kültür bağlamında çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi incelenebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

High/Scope eğitim programında etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için olumlu yetişkin çocuk etkileşimi ön plandadır. Çocuğun kendi öğrenmesini planlarken onu dikkatlice dinlemek, planlarını geliştirmesine yardım etmek ve çocukların planlarını ifade etme yollarını desteklemek, kabul etmek ve genişletmek gibi görevler öğretmenlerle yürütülür. Dolayısıyla programın etkin ve verimli olarak ilerlemesi öğretmen liderliği ile neredeyse doğrudan alakalıdır. Bu program dâhilinde eğitim veren okullarda uygulayıcıların/öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri programın dinamiklerine uygun eğitim vermeleri önem arz etmektedir.

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve diğer uygulayıcılar (okul öncesi drama, sanat ve diğer branş dersi öğretmenleri) için; hitap ettiği öğrenci grubunun öz düzenleme beceri düzeyini bilmek sınıf içi uygulamalarda faydalı olacaktır. Bayındır (2016)'ın geliştirdiği ölçek öğretmen gözlemlerinden yola çıkarak veri elde ettiği için alandaki uygulamalarda pratik olacaktır.

- Sınıf içi öz düzenleme becerisi değerlendirmeleri yapılarak, ders içi etkinlikler planlanırken dikkate alınabilir.
- Ayrıca sınıf içi veya okul içinde okul öncesi çocuklar farklı öz düzenleme beceri seviyelerine göre gruplandırılarak, beceri geliştirme programları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, A. B., ve Tozduman Yaralı, K. (2017, Haziran 30). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017, Aralık). Okul Öncesi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Ayverdi, İ. (2011). *Kubbealtı Lûgatı: Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*(28), 117-148.
- Banker, S., Ainsworth, S. E., Baumeister, R. F., Ariely, D. ve Vohs, K. D. (2017). The Sticky Anchor Hypothesis: Ego Depletion Increases Susceptibility to Situational Cues. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30, s. 1027–1040.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. ve Tice, D. M. (2007). The Strength Model of Self Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(351), 351-355.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 Aylık Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri İle Annelerine Bağlanma Biçimleri, Annelerin Ebeveyn Davranışları ve Psikolojik Sağlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (Cilt I). (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Block, J. (2002). Some Jangly Remarks on Baumeister and Heatherton. California, Berkeley: Ebscho Publishing. Ebscho Publishing. adresinden alınmıştır
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. ve ark. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Cilt 13.baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin Özyeterlik Algıları ile 1-3 Yaş Arasındaki Çocuklarının Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.
- Cavadel, E. ve Kauf, J. (2018, October). Family Self Sufficiency : A Holistic View of Self-Regulation and Its Implications for Human Services Programs. *Policy&Practice*(october 1), 20-24.
- Cavadel, E., Kauff, J., Anderson, M., McConnell, S. ve Derr, M. (2017). *Self-Regulation and Goal Attainment: A New Perspective for Employment Programs*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. Washington, DC.: Office of Planning, Research and Evaluation.
- Cliff, D. P., Howard, S. J., Radesky, J. S., McNeill, J. ve Vella., S. A. (2018, Nisan 24). Early Childhood Media Exposure and Self-Regulation: Bidirectional Longitudinal Associations. *Academic Pediatrics*(18), s. 813-819.
- Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), s. 317-333.
- Copple, C. (2003). Fostering young children's representation, planning, and reflection: A focus in three current early childhood models. *Applied Developmental Psychology* (24), 763-771.
- Dağgül, H. C. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, KKTC.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2013). The Importance of Autonomy for Development and Well-Being. F. M. Grouzet, B. W. Sokol ve U. Müller içinde, *Self Regulation and Autonomy*: (s. 19-46). America: Cambridge University Press.
- Duckworth, A. L. ve Carlson, S. M. (2013). Self-Regulation and School Success. B. W. Sokol, F. M. Grouzet ve U. Mueller içinde, *Self-Regulation and Autonomy : Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (s. 208-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, A. S. (2003, Eylül). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *YC Young Children*, 58(5), 28-36.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

- Eyüboğlu, İ.Z. (2018). *Türk Dilinin Etimolojî Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Fox, E. ve Riconscente, M. (2008, Temmuz 24). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, Vygotsky. *Educational Psychology Review*(20), 373-389.
- Gailliot, M. T. ve Baumeister, R. F. (2007). Self-Regulation and Sexual Restraint: Dispositionally and Temporarily Poor Self-Regulatory Abilities Contribute to Failures at Restraining Sexual Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, s. 173-186.
- Gökmen, A. H., Deveci, H., Bingöl, K., Bekir, H., Temel, Z. F. ve Kanat, K. (2016, Aralık). Okul Öncesi Öğretmenlerinin High/Scope Yaklaşımı İnançları ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2481-2500.
- Grouzet, F. M. (2013). The Dialectic Between Organismic and Sociocognitive Valuing Processes. F. M. Grouzet, B. W. Sokol ve U. Müller içinde, *Self-Regulation and Autonomy* (s. 47-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gültekin, F. ve Arıcıoğlu, A. (2009). Okullarda Konsültasyon Hizmetleri: Türkiye'deki Durum. F. K. Owen, R. Özyürek ve D. W. Owen içinde, *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Meslekleşme Sürecinde İlerlemeler* (Cilt 2, s. 251-269). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Herman, C. P. ve Polivy, J. (2011). Self-Regulation and the Obesity Epidemic. *Social Issues and Policy Review*, 5(1), 37-69.
- High Scope Curriculum. (2019). Ocak 2019 tarihinde High Scope: <https://secure.highscope.org/ecom/categorypage/61e78909-e789-4552-a181-a6fbf4bbe0f0?lang=en-US> adresinden alındı
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2015). *Gelişim Psikolojisi* (Cilt 11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi* (Cilt 3.Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Programı, İstanbul.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelley, N. J., Finley, A. J. ve Schmeichel, B. J. (2019). After-effects of self-control: The reward responsivity hypothesis. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*.
- Kelley, N. J., Gallucci, A., Riva, P., Lauro, L. J. ve Schmeichel, B. J. (2018). Stimulating Self-Regulation: A Review of Non-invasive Brain Stimulation Studies of Goal-Directed Behavior. *Frontier Behavioral Neuroscience*, 12(337), 1-20.

- Kerr, A. ve Zelazo, P. D. (2004). Development of “hot” executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition*(55), 148-157.
- Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High Scope modeli. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26), 31-41.
- Kristeller, J. L. (2015). Mindfulness, Eating Disorders, and Food Intake Regulation. B. D. Ostafin, M. D. Robinson ve B. P. Meier içinde, *Handbook of Mindfulness and Self Regulation*. New York: Springer.
- Mahmut, K. (2019, Ağustos 13). *Divan-i Luqat-i it-Türk Dizini*. (TDK, Dü.) Ağustos 13, 2019 tarihinde Divan-i Luqat-i it-Türk Dizini: <http://www.achiq.org/pitikler/dlt---.pdf> adresinden alındı
- Maury, L. (2008). *Piaget ve Çocuk*. (N. Sarıca, Çev.) Ankara: De Ki Basım Yayım.
- MEB. (2001, Mayıs). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*(2425).
- MEB. (2001, Mayıs). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*(2425).
- Morin, E. (2013). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi* (4. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Myrick, R. D. (1988, Ekim). Developmental Guidance: Practical Considerations. *Elementary School Guidance & Counseling; Special Issue On Preventive And Developmental Counseling*, 24(1), s. 14-20.
- Özakpınar, Y. (2002). *İnsan Düşüncesinin Boyutları* (2. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları
- Özakpınar, Y. (2010). *Öğrenme: Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları* (7. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Özakpınar, Y. (2014). *Psikolojinin Kavramsal Yapısı* (2. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları
- Öztürk, O. (2016). *Özerk Benlik, Kul Benlik* (3.basım). İstanbul: Okuyan Us.
- Payot, J. (2019). *İrade Terbiyesi*. (H. Alp, Çev.) Bursa: Ediz Yayınevi.
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun Ahlâki Yargısı*. (İ. Dündar, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Piaget, J. (2016). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Piaget, J. (2016). *Zeka Psikolojisi*. (İ. H. Yılmaz, Çev.) Pinhan Yayıncılık.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. (O. Türkay, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions B: Biological Sciences*(353), 1915-1927.
- Pound, L. (2017). *How Children Learn - Book 1: From Montessori to Vygotsky Educational Theories and Approaches Made Easy*. London: Practical Preschool Books.

- Sawyer, R. K. (2013). Development as Emergence. F. M. Grouzet, B. W. Sokol ve U. Müller içinde, *Self Regulation and Autonomy* (s. 78-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schore, A. N. (2013). *Duygulanımın Düzenlenmesi ve Kendiliğin Kökeni: Duygusal Gelişimin Nörobiyolojisi*. (N. Batan, Çev.) İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Schunk, D. ve Zimmerman, B. (2007). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Routledge.
- Seligman, M. E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. C. R. Snyder ve S. J. Lopez içinde, *Handbook of Positive Psychology* (s. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Sezgin, O. (2013, 10 10). Psikolojik Danışma Kuramlarının Felsefi Temelleri Ders Notları. İstanbul.
- Shonkoff, J. P., ve Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.
- Sokol, B. W., Grouzet, F. M. ve Müller, U. (2013). *Self-Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sokol, B. W., Müller, U. ve Chandler, M. J. (2013). Constructing the agent: Developing Conceptions of Autonomy and Selfhood . F. M. Grouzet, B. W. Sokol ve U. Müller içinde, *Self Regulation and Autonomy* (s. 101-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stadjkovic, A. D. ve Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approachers. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-75.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tanrıbuyurdu, E. F. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıbuyurdu, E. F. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDK. (2019, Ağustos 12). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ağustos 12, 2019 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB.

- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Temiz, A. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Davranışsal Öz-Düzenleme Becerilerinin Çocuğa ve Aileye İlişkin Değişkenler ile Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara.
- Tez Yazma Kılavuzu. (2011). İstanbul: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi .
- Topçu, N. (2010). *İradenin Davası Devlet ve Demokrasi* (3. baskı). İstanbul:Dergâh Yayınları
- Tureng. (2019, Haziran 11). Tureng Sözlük: <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/self> adresinden alınmıştır.
- Vohs, K. D. ve Baumeister, R. F. (2016). *Handbook of Self-Regulation Research, Theory, and Applications*. . New York: NY: Guilford Publications.
- Wadsworth, B. J. (1971). *Piaget's theory of cognitive development; an introduction for students of psychology and education*. . New York: David McKay Company.
- Webber, H. (1984). *Webster's II New Riverside Dictionary*. (H. Webber, Dü.) Houghton Mifflin: Riverside Publishing Company.
- Weikart, D. P. ve Hohmann, C. F. (1973). *Classification in the High Scope Cognitive Curriculum*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED081483). adresinden alınmıştır
- Weikart, P. D. (1988). A perspective in High Scope's early education research. *Early Childhood Development and Care*, 33, s. 1-4.
- Yücel, S. ve Kakırman, İ. (2017). *2016-2017 İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri*. İstanbul: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü.
- Yükçü, Ş. B. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 442-466.
- Zeidner, M., Pintrich, P. R. ve Boekaerts, M. (2005). *Handbook of Self-Regulation*. California: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), s. 3-17.
- Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), s. 145-155.

EKLER

EK 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10358772
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

27/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 01.04.2019 tarihli ve 6599570 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.05.2019 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülizar ŞAHİN'in "Gelişim Psikolojisi Açısından 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin HIGH SCPE Programı Bağlamında İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan anaokulu ve ilkokullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
27/05/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 7fd3-21fd-307b-bfd7-3935 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Kullanımı İzni



EK 3. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Örnek Maddeler

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ					
Çocuğun Araştırma ID:-----					
Çocuğun Doğum Tarihi: -----		Okul Adı:-----			
Çocuğun Cinsiyeti: -----		Uygulama Tarihi:-----			
Aşağıdaki listede, bir çocuğun öz düzenleme becerileri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen, verilen numaralandırma sistemini göz önüne alarak, maddelerdeki ifadeleri, formu doldurduğunuz çocuğun beceri ve davranışlarını düşünerek işaretleyiniz. Beş seçenekli kodlama, “kesinlikle doğru”, “doğru”, “kısmen doğru”, “doğru değil” ve “kesinlikle doğru değil” seçeneklerini içermektedir. Lütfen, her maddeyi işaretleyiniz.					
	KESİNLİKLE DOĞRU	DOĞRU	KİSMEN DOĞRU	DOĞRU DEĞİL	KESİNLİKLE DOĞRU DEĞİL
1-Kendisi için hedefler belirler (örneğin, tahta bloklardan kule yapmaya başlamadan önce, kuleyi kendi boyunda inşa edeceğini söyler/davranışlarıyla gösterir).	5	4	3	2	1
15-Doğru yaptığını düşündüğünde, başını sallamak gibi jest ve mimiklerle kendi zihinsel sürecini onaylar.	5	4	3	2	1
3-Daha önce işe yaradığını gördüğü bir stratejiyi, yeniden kullanır (örneğin, malzeme taşımak için kutu kullanıldığını gördüğünde, oyuncakları raflara daha hızlı taşımak için kutu kullanır).	5	4	3	2	1
23-Bir etkinliğe/göreve başladığında, yapması gerekenleri sonuna kadar sürdürür (örneğin, serbest oyundan sonra tüm oyuncaklar toplanana kadar, toplamaya devam eder).	5	4	3	2	1
5-Beklemesi istendiğinde, ilgi çekici bir durum karşısında bile bekleyebilir (örneğin, sınıfta çok sevdiği bir pasta dağıtılırken, kendi sırasının gelmesi için bekler).	5	4	3	2	1
6-Bir etkinlikten diğerine geçerken dikkatini toplayabilir.	5	4	3	2	1
31-O kadar yavaş veya hareketlidir ki, dikkatini toplayamaz.	5	4	3	2	1
8-Kendi kendini motive eder (örneğin, yapamayıp öğretmenden yardım istediği bir iş için, bir sonraki sefere kendi başına yapabileceğini söyler).	5	4	3	2	1
27- Bir etkinlik için uygun materyalleri seçer (örneğin, resmi için en uygun büyüklükteki kâğıdı seçer).	5	4	3	2	1
10-Etkinliği bitirmeye ne kadar yakın olduğunu ifade eder (örneğin, “şu son kareyi de kesince hepsi bitmiş olacak” der).	5	4	3	2	1
33- İlgisini çeken bir etkinlik bittikten sonra, yeni bir etkinliğe dikkatini veremez.	5	4	3	2	1
28- Hatalarını kendi başına düzeltebilir (örneğin, çizgiler üzerinde çizme etkinliğinde hata yaptığında, silerek tekrar dener).	5	4	3	2	1
13- Sırasını bekler.	5	4	3	2	1

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin, devam ettikleri okul öncesi eğitim programına göre gelişip gelişmediğini ayrıca demografik bilgilerine göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla, sizden öğrencilerin kişisel bilgileri bölümü ile ekinde yer alan “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”ndeki soruları yanıtlanmanız istenmektedir.

Kişisel bilgiler bölümünün ve ölçeğin başında; yanıtlarken dikkat etmeniz gereken hususlarla ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Vereceğiniz tüm bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Yanıtlamaya başlamadan önce lütfen her ifadeyi dikkatle okuyunuz ve sorulara içtenlikle ve doğrulukla cevap veriniz. Her sorunun yalnızca bir cevabı vardır. Birden fazla işaretleme yapmayınız. Vereceğiniz yanıtlar doğrudan çocuklarla ilgili gözleminizi yansıtacağından, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bu nedenle lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Uygulamaya katıldığınız için teşekkürlerimi sunarım.

Gülizar ŞAHİN

Marmara Üniversitesi

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tez Öğrencisi

Lütfen aşağıda sizden istenen bilgileri eksiksiz doldurunuz.

Çocuğun Doğum Tarihi:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Sürekli bir hastalığı var mı? Belirtiniz. :

Davranış bozukluğu var mı? Belirtiniz. :

Devlet Okulu () Özel Okul () High Scope Programı () MEB Programı ()

Anaokulunda Kaçınıcı Yılı Olduğu: (1.) (2.) (3 ve daha fazla yıl)

Ailenin Çocuk Sayısı: Doğum Sırası (Ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu):

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi nasıldır? 2 bin ₺ ve altı () 2 bin ₺-5 bin ₺ () 5 bin ₺-10 bin ₺ ()
(Aylık Gelir Düzeyi) 10 bin ₺ ve üstü()

Annenin Yaşı:

Babanın Yaşı:

Annenin Öğrenim Durumu:

Okur-Yazar Değil () İlkokul() Ortaokul() Lise ()
Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ve Üstü ()

Babanın Öğrenim Durumu:

Okur-Yazar Değil () İlkokul() Ortaokul() Lise ()
Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ve Üstü ()

Çocukla ilgili belirtmek istediğiniz özel bir husus varsa yazınız: