

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**ÖZ-DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARINDA ÖZ-DÜZENLEME VE DİL BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Selcen AYDOĞAN

Denizli- 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİMDALI
DOKTORA TEZİ**

**ÖZ-DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARINDA ÖZ-DÜZENLEME VE DİL BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Selcen AYDOĞAN

**Danışman
Prof. Dr. Asiye İVRENDİ**

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Selcen AYDOĞAN

TEŞEKKÜR

Sayın danışmanım Prof. Dr. Asiye İVRENDİ'ye çalışmam boyunca göstermiş olduğu engin bilgisi, sürekli desteği ve sabrı için en içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Araştırma boyunca ve tezi yazarken onun rehberliği, cesaretlendirmesi, yardım etme kararlılığı bana yardımcı olan önemli bir motive aracıydı.

Ayrıca doktora yaşantımın her döneminde ve tezin sonuçlanmasında desteklerini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU'na, zaman ayırdıkları, katkıları ve özellikle de nazik yardımları için Doç. Dr. Zeliha YAZICI, Prof. Dr. Mustafa BULUŞ ve Doç. Dr. Esin SEZGİN'e teşekkür etmek isterim.

Bu tezde kullanılan Öz-Düzenleme Eğitim Programına ulaşmamda yardımcı olan Prof. Dr. Elena Savina'ya, Türkçe uyarlama çalışmalarında uzman görüşü sunan Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN, Öğr. Gör. Ersin SAMUR, Dr. Ezgi DÜLGER CEYLAN, Uzm. Öğr. Başak YILMAZ'a, eş okuyu olarak uzman görüş sunan Dr. Öğr. Üyesi Tahir YILMAZ'a, bu süreçte yurt dışı deneyimi kazanmamda akademik ziyaretçi olarak beni davet eden Sayın Prof. Dr. Mehmet-Ali AKINCI ve Dr. Göze SANER'e, pilot ve asıl uygulamalarda gönüllü olan öğretmen ve çocuklara şükranlarımı sunarım.

Son olarak sevgileri ve sürekli destekleri için aileme, eşime ve çocuklarıma özel olarak teşekkür ederim.

ÖZET

Öz-Düzenleme Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarında Öz-Düzenleme ve Dil Becerilerine Etkisi

AYDOĞAN, Selcen

Doktora Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı,

Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Aralık, 2022, 171 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ‘Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programının 5-6 yaş aralığındaki çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine olan etkisini incelemek ve programa yönelik öğretmen ve çocukların görüşlerini belirlemektir. Çalışma grubu, Türkiye’nin batısındaki bir il merkezindeki Mili Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında görev yapan 5 deney ve 5 kontrol grubu olmak üzere toplam 10 öğretmen ve okul öncesi eğitimi almakta olan 82 deney, 85 kontrol grubunda yer alan toplam 167 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma araştırma yöntemlerinden “İç içe karma” modelindedir. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere araştırmacı tarafından beş gün, 15 saat uygulayıcı eğitimi verilmiştir. Bu eğitime katılan öğretmenler kendi sınıflarındaki çocuklara ‘Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı’nı haftada iki kez olarak on beş oturumda uygulamışlardır. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ve çocuklara herhangi bir uygulama yapılmamış, çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programının uygulandığı sınıflarda eğitime devam etmişlerdir. Araştırmanın nicel verileri ‘Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği’, TEDİL ve doğal dil örnekleriyle; nitel veriler ise, yarı yapılandırılmış öğretmen ve çocuk görüşmeleri ile toplanmıştır. Nicel ölçme araçları deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklara öntest ve deneysel işlemler sonucunda da sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca, sontestlerin uygulanmasından dört hafta sonra deney grubu çocuklarına kalıcılık testi uygulanmıştır. Nitel veriler ise deney grubu öğretmenlerinden eğitim programının

uygulamaları tamamlandıktan sonra toplanmıştır. Nicel veriler betimleyici istatistikler, t-testi, ANCOVA ve ANOVA, nitel veriler ise içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, deney ve kontrol grubu çocukların öntest bağımsız örneklem t testi analizinde öz-düzenleme ve ortalama sözce uzunluğu (OSU) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, dil becerileri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İkinci olarak deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öntest ve sontest bağımlı örneklem t testi analizlerinde öz-düzenleme, alıcı dil, ifade edici dil, toplam dil ve OSU puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sontest bağımsız örneklem t testi analizlerinde de öz-düzenleme, alıcı dil, ifade edici dil, toplam dil ve OSU puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ayrıca, grupların homojen dağılması sonucu yapılan ANCOVA analizlerinde deney ve kontrol grubu çocuklarının öz-düzenleme, alıcı dil, ifade edici dil, toplam dil ve OSU puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Deney grubu çocukların öntest, sontest ve kalıcılık testlerinin analizinde ise çoklu değerlendirmeler için ANOVA kullanılmıştır. Kalıcılık puanları incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların öntest, sontest ve kalıcılık testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ve uygulanan eğitim programının etkisinin dört hafta sonra da devam ettiği saptanmıştır. Nitel verilerin içerik analizi sonucunda öz-düzenleme eğitim programına ilişkin deney grubu çocukların görüşleri ile ilgili sevdikleri etkinlikler, hatırladıkları etkinlikler ve zorlandıkları etkinlikler olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğretmenlerinin görüşlerine yönelik ise programın içeriği, uygulama, çocukların gelişimlerine etkileri ve mesleki gelişimlerine etkileri şeklinde dört tema ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları, öz-düzenleme eğitim programlarının etkisi ilgili alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uyguladıkları programla bütünleştirebilecekleri, öz-düzenleme eğitim programlarına ilişkin eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, alıcı dil, ifade edici dil, öz-düzenleme eğitim programı, okul öncesi dönem.

ABSTRACT

The Effect of Self-Regulation Education Program on Self-Regulation and Language Skills in 5-6 Year Old Children

AYDOĞAN, Selcen

PhD Dissertation, Department of Primary Education

Division of Preschool Education

Supervisor: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Desember, 2022, 171 pages

The aim of this study was to examine the effect of the 'Play, Learn, Enjoy Self-Regulation Program' on the self-regulation and language skills of children aged 5-6 years and to determine the views of teachers and children about the program. The study group consisted of a total of 10 teachers, 5 experimental and 5 control groups, working in kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in a city center in the west of Turkey, and a total of 167 children in the 82 experimental and 85 control groups who are taking pre-school education.

This study used the "nested mixed" model, which is one of the mixed research methods in which quantitative and qualitative research methods are handled together. In the quantitative dimension of the research, the quasi-experimental model with unequal pretest-posttest control group was used, and in the qualitative dimension, the case study model was used. The teachers in the experimental group were given five days (15 hours) of practitioner training by the researcher. The teachers who participated in this training applied the 'Play, Learn, Enjoy Self-Regulation' intervention program to the children in their classes twice a week in fifteen sessions. No application was made to the teachers and children in the control group, and the children continued their education in the classrooms where the Ministry of National Education Preschool Program was implemented. Quantitative data of the research, 'Take-Give/Wear-Take off Self-Regulation Skills Scale', Test of Early Language Development (TELD) and natural language examples; Qualitative data were collected through semi-structured teacher and child interviews. Quantitative measurement tools was applied to experimental and control groups children for pre-test and posttest. In addition, four weeks after the application of the posttests, the permanence

test was applied to the experimental group children. Qualitative data were collected from the experimental group teachers after the implementation of the education program was completed. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, t-test, ANCOVA and ANOVA, and qualitative data were analyzed using content analysis technique.

Research findings showed that while there was no significant difference between self-regulation and mean length of utterance (MLU) scores in the pretest independent samples t-test analysis of experimental and control group children, significant differences were found in language skills. Secondly, there were statistically significant differences in self-regulation, receptive language, expressive language, total language and MLU scores in the pretest and posttest dependent samples t-test analyzes of the children in the experimental and control groups. In the posttest independent samples t-test analyzes of the children in the experimental and control groups, statistically significant differences were found in favor of the experimental group in self-regulation, receptive language, expressive language, total language and MLU scores. In addition, in ANCOVA analyzes made as a result of the homogeneous distribution of the groups, a statistically significant difference was observed in favor of the experimental group in the self-regulation, receptive language, expressive language, total language and MLU scores of the experimental and control group children. In the analysis of the pretest, posttest and retention tests of the experimental group children, ANOVA was used for multiple assessments. When the retention scores were examined, it was determined that there was a statistically significant difference between the pretest, posttest and retention tests of the children in the experimental group, and the effect of the applied education program continued after four weeks. As a result of the content analysis of the qualitative data, three themes emerged: The activities they liked, the activities they remembered and the activities they had difficulty. Regarding the opinions of the experimental group teachers, four themes emerged as the content of the program, its implementation, its effects on the development of children and its effects on their professional development. The findings of the study were discussed by relating the effect of self-regulation education programs to the relevant literature, and it was suggested that pre-school education teachers should be trained on self-regulation education programs that they can integrate with the curriculum they implement.

Keywords: Self-regulation, receptive language, expressive language, self-regulation education program, preschool period.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	3
1.1.1. Problem Cümlesi	5
1.1.2. Alt Problemler	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Sayıtlar	10
1.6. Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL-KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Kavramsal-Kuramsal Çerçeve	12
2.1.1. Öz-düzenlemenin kavramsal temelleri ve bileşenleri	12
2.1.2. Çocuklarda öz-düzenlemenin gelişimi	18
2.1.3. Öz-düzenleme müdahale programları	21
2.1.3.1. Kapsamlı programlar.	23
2.1.3.2. Öz-düzenlemenin üç bileşenine (çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat esnekliği) odaklanan programlar.....	25
2.1.3.3. Farkındalık temelli müdahaleler.	28
2.1.3.4. Sosyal-kişisel beceriler, okula hazır oluş gibi becerilere odaklanan programlar yoluyla öz-düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik programlar.....	30
2.1.4. Öz-Düzenleme ve dil.....	32
2.2. İlgili Araştırmalar.....	35
2.2.1. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerine yönelik araştırmalar.....	36

2.2.2. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme ve dil becerilerine yönelik araştırmalar.....	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Deseni.....	46
3.2. Çalışma Grubu	48
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Düzenleme Öntest Puanlarının Dağılımı.....	51
3.2.2. Katılımcı Öğretmenlerde Aranılan Önkoşul Özellikler.....	53
3.2.3. Katılımcı Çocuklarda Aranılan Önkoşul Özellikler	53
3.2.4. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmen ve Çocukların Özellikleri.....	53
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	55
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1.1. Nicel veri toplama araçları.....	55
3.3.1.1.1. Kişisel Bilgi Formları.....	55
3.3.1.1.2. “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği”.....	55
3.3.1.1.3. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL).....	56
3.3.1.1.4. Türkçe dil örneği.....	57
3.3.1.2. Nitel veri toplama araçları.....	57
3.3.1.2.1. Görüşme formları.....	57
3.3.1.2.2. Yarı yapılandırılmış gözlem formu.....	58
3.4. Verilerin Toplanması	58
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	58
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Analizi.....	59
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	59
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	61
3.6. İşlemler.....	62
3.6.1. Pilot Çalışmalar ve Değerlendirilmesi	63
3.6.2. Deneysel İşlemler: Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı	65
3.6.2.1. Uygulanan öz-düzenleme etkinlikleri.....	67
3.6.2.2. Oyna, Öğren, Eğlen (OÖE) Öz-Düzenleme Eğitim Programının Türkçeye uyarlanma süreci.....	71
3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	74
3.8. Araştırmacının Rolü	74
3.9. İnanandırıcılık.....	74

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	78
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	78
4.1.1. Gruplar Arası Öntest Bulguları	78
4.1.2. Grup İçi Öntest-Sontest Bulguları	79
4.1.3. Gruplar Arası Sontest Bulgularının Karşılaştırılması	81
4.1.4. ANCOVA Analizine İlişkin Bulgular	82
4.1.4.1. Öz-düzenleme puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları.	82
4.1.4.2. TEDİL-Alıcı dil puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları.....	83
4.1.4.3. TEDİL-İfade edici dil puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları.....	83
4.1.4.4. TEDİL ölçeği toplam dil puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları.	84
4.1.4.5. OSU-Toplam puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları.	85
4.1.5. Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular	85
4.1.5.1. AVTÇ Öz-düzenleme becerileri kalıcılık puanlarına ait bulgular.....	85
4.1.5.2. TEDİL kalıcılık puanlarına ait bulgular.....	86
4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular.....	88
4.2.1. Çocuk Görüşmelerine Yönelik Bulgular	88
4.2.2. OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşmelerine Yönelik Bulgular	92
4.2.2.1. Programın içeriğine yönelik bulgular.	94
4.2.2.2. Uygulamaya yönelik bulgular.....	96
4.2.2.3. Çocukların gelişimlerine etkilerine ilişkin bulgular	97
4.2.2.4. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bulgular.....	98
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	102
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	102
5.2. Öneriler	108
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	108
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	109
KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	134
Ek-1: Öğretmene Yönelik Kişisel Bilgi Formu;	134
Ek-2: “Al- Ver, Tak- Çıkar”.....	134
Ek-3: Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği’ne geliştirilme ve geçerlik güvenirlik aşamaları	135
Ek-4: Tedil	137
Ek- 5: Öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formları	138

Ek-6: Çocuklar için Görüşme Formu: Öz-düzenleme Programı Sonrası.....	140
Ek-7: Uygulayıcı Değerlendirme Gözlem Formu.....	141
Ek-8: PU Etik Kurul İzni.....	142
Ek- 9: MEB İzin Belgesi	143
Ek- 10: Veli Onam Formu.....	143
Ek-11: Öğretmen Onam Formu	144
Ek- 12: Oyna, Öğren ve Eğlen! Programı'na ilişkin 1. Oturum örneği	145
Ek-13: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının Uygulandığı Ö1 Ve Sınıfının Etkinliğe İlişkin Fotoğrafları.....	148
Ek-14: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının Uygulandığı Ö2 Ve Sınıfının Etkinliğe İlişkin Fotoğrafları.....	149
Ek-15: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının Uygulandığı Ö3 ve Sınıfının Etkinliğe İlişkin Fotoğrafları.....	150
Ek-16: Ölçek İzinleri ve Sertifikalar	151
Ek- 17: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı Uygulayıcı Öğretmen Eğitimine İlişkin Fotoğraflar.....	153
ÖZGEÇMİŞ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desenin Simgelerle İfade Edilmiş Gösterimi .47	47
Tablo 3.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Pearson Ki-Kare Sonuçları49	49
Tablo 3.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri50	50
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaş, Cinsiyet, Anne Öğrenim, Baba Öğrenim ve Gelir Düzeylerine İlişkin Pearson Ki-Kare Sonuçları51	51
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....52	52
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL Toplam Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....52	52
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları78	78
Tablo 4.2. Deney Grubu Çocukların Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....79	79
Tablo 4.3. Kontrol Grubu Çocukların Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları80	80
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları81	81
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” Puanlarının ANCOVA Sonuçları82	82
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL-Alıcı Dil Alt Ölçeği Puanlarının ANCOVA Sonuçları83	83
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların TEDİL-İfade Edici Dil Alt Ölçeği Puanlarının ANCOVA Sonuçları84	84
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL Ölçeği Toplam Dil Puanlarının ANCOVA Sonuçları84	84
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların OSU Puanlarının ANCOVA Sonuçları.....85	85
Tablo 4.10. Deney Grubu Çocukların AVTÇ Öz-Düzenleme Becerileri Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler, ANOVA ve Benforroni Testi Sonuçları.....86	86
Tablo 4.11. Deney Grubu Çocukların TEDİL Dil Becerileri Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler, ANOVA ve Benforroni Testi Sonuçları.....87	87

Tablo 4.12. <i>Çocuklardan Elde Edilen Verilerin Tema, Kategori ve Kod Listesi</i>	88
Tablo 4.13. <i>Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Tema, Kategori ve Kod Listesi</i>	93



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. İç İç Karma Desenin Şekilsel Gösterimi	48
Şekil 3.2. İç İç Karma Desen Aşamaları	48
Şekil 3.3. Yapılan İşlemlerin Sürecine İlişkin Aşamalar	63
Şekil 4.1. Gruplar Arası AVTC'den Elde Edilen Puanların Değişimi	86
Şekil 4.2. Gruplar Arası TEDİL'den Elde Edilen Toplam Puanların Değişimi	87
Şekil 4.3. Deney Grubunda Yer Alan İki Çocuğun İkili Nesne Bulma Etkinlikleri.....	92
Şekil 4.4. Deney Grubunda Yer Alan İki Çocuğun Kendisinin İşaretlediği OÖE Programındaki Öz-Düzenleme Çalışma Sayfası.....	101

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

OÖE	Oyna, Öğren, Eğlen
AVTÇ	Al Ver- Tak Çıkar
BADO	Baş Ayak Omuz Dizler
OSU	Ortalama Sözce Uzunluğu
KIMI	Kırmızı Işık Mor Işık
MEB OÖE	Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
TİFALDİ	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi
SED	Sosyo-Ekonomik Düzey
GDB	Gelişimsel Dil Bozukluğu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Öz-düzenleme bireyin olumlu ilişkiler geliştirme, üretkenlik, başarı, bireyin olumlu uyum ve uyum sağlamaya yardımcı olan duygusal, motivasyonel ve bilişsel uyarılma düzeylerini koruması süreçlerini içerir. 21. yüzyılın başında, ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşık yarısı, sınıflarındaki çocukların % 50 veya daha fazlasının erken eğitimden yararlanma yeteneklerini önemli ölçüde sınırlayan sorunlar yaşadığını belirtmiştir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Her ne kadar bazı öğretmenler okula başlarken harfleri, sayıları bilmemek gibi akademik becerilerin kazanılamamasının çocukların yaşadığı zorlukların birincil kaynağı olarak tanımlasalar da çoğu öğretmen çocukların okula hazır olmamalarının ana nedeni olarak özellikle yönergeleri takip edememe ve dikkati kontrol edememe gibi öz-düzenleme ile ilgili sorunları görmekte-dirler (Lewit ve Baker, 1995). Çocukların yönergeleri takip edebilmesinin önemine ek olarak, öğretmenler, çocukların istekleri, ihtiyaçları ve düşünceleri sözlü olarak iletebilme, öğrenmeye hevesli, meraklı olma ve diğer çocukların duygularına hassas olmanın önemli düzeyde gerekli olduğunu düşünmektedirler (Blair ve Diamond, 2008). Ayrıca, çocukların öz-düzenleme becerileri düştükçe sınıftaki kurallara uymama, girdiği grubun dinamiğini bozma gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017).

Çocuklarda öz-düzenlemenin desteklenmesi ile ilişkili değişkenlerin etkilerin derinliği ve genişliğinin dikkate alınması, okul başarısızlığını önlemenin bir yolu olarak öz-düzenlemeyi teşvik edecek müdahaleler için bir çerçeve oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Çocuklarda öz-düzenlemeyi geliştirmenin çeşitli yönleri bilinmektedir ve bu alandaki araştırmalardan elde edilen bilgilerin çoğu, okul başarısını artırmak için tasarlanmış, uygulanabilen yenilikçi programlardır (Blair ve Diamond, 2008). Çocuklarda öz-düzenlemenin gelişimi, yaşamın ilerleyen dönemlerinde başarı için erken belirteç olarak kabul edilmektedir (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison, 2014).

Aynı zamanda okul öncesi dönem, çocukların erken ve uzun vadeli okul başarısı için önem taşıyan ve temel dil becerilerinin edinmesinde de önemli ilerleme kaydettikleri bir dönemdir (Erdil, 2010; Konak, Berberoğlu, Arıkan, Tuncer ve Güzel, 2010; Uyanık ve Kandır, 2010). Giderek artan sayıda araştırma, çocukların erken dönemde öz-düzenlemeleri ile dil gelişimi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ortaya koymaktadır (Vallotton ve Ayoub, 2011; von Salisch, Haenel ve Denham, 2015). Dil gelişimi ve öz-düzenleme arasında eş zamanlı büyümenin olduğunu öne süren teorik modeller, erken çocukluk döneminde bu becerilerin dinamik ve bütünleşik doğası olduğunu kabul etmektedir (Fischer ve Bidell, 2006).

Örgün eğitime başladıklarında çocuklar arasında hem dil hem de öz-düzenleme becerileri açısından önemli farklılıklar vardır (August, Shanahan ve Escamilla, 2009; Calkins, Howes ve Philippot, 2004). Türkiye’de ilkokula yeni başlayan 60-66 aylık çocukların okula hazır oluşları ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada, çocukların zihinsel olarak verilen yönergeleri takip etmede zorlandıkları ifade edilmiştir. Ek olarak, bu çocukların kendilerini ve düşüncelerini ifade etme ve çevresindeki diğer arkadaşlarıyla iletişim kurmakta sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2015).

Örgün eğitime yeterli düzenleyici beceriler olmadan giren çocukların düşük akademik başarı seviyeleri daha büyük risk altında (Blair ve Razza, 2007) olduğu düşünüldüğünde erken çocukluk döneminde öz-düzenlemenin gelişimini desteklemek önemlidir. Okul öncesi dönemde özellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocukların, ekonomik açıdan daha avantajlı akranlarına kıyasla daha düşük davranış düzenlemesi ve engelleyici kontrol sergiledikleri görülmüştür (Moilanen ve diğ., 2010; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010). Çocuklar çok farklı düzeylerde öz-düzenleme, dil, duygusal, sosyal beceriler, harf, sayı bilgisi girdileri ile okula başlamaktadırlar. Buradaki merkezi nokta gelişimin birbiriyle ilişkili olmasıdır. Çocukların öz-düzenleme becerilerinde ilerleme kaydetmeleri, akademik becerilerinin gelişimine de eşlik eden ilerlemeye zemin hazırlar (Blair ve Raver, 2015). Bu noktadan hareketle, okul öncesi eğitim sınıflarında öz-düzenleme becerilerinin müdahale programlarıyla desteklenmesi ve programın etkilerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen bu çalışmanın, öz-düzenleme becerilerine odaklanan bir eğitim programının çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine etkilerini ortaya koyması ve bu programın uygulanabilirliğinin tartışılması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın birinci bölümünde; problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi ve araştırmanın sınırlılıkları yer almaktadır. İkinci bölümde, kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümü olan yöntem kısmında; araştırmanın deseni, çalışma grubu, kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, pilot çalışma süreci, eğitim programının uyarlama çalışmalarına ait bilgiler bulunmaktadır. Çalışmanın dördüncü bölümünde, elde edilen veriler her bir alt probleme ilişkin uygun tekniklerle yapılan analizlerle elde edilen bulgular ve yorumlamaları yer almaktadır. Çalışmanın beşinci bölümünde ise; bulgular ışığında ortaya konulan sonuçların alanyazınından faydalanılarak tartışılmış, uygulayıcılara ve gelecek çalışmalara yön vereceği düşünülen öneriler sunulmuştur.

1.1.Problem Durumu

2021-2022 yılı okullaşma oranlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde Türkiye’deki beş yaş grubu çocukların %56.77’si anaokulu eğitimi alarak ilkokula başlamaktadır (MEB İstatistikleri, 2022). Çocukların ilkokula hazır olarak başlamalarına odaklanıldıkça okul öncesi eğitiminin çocukların üzerindeki benzersiz etkileri giderek daha önemli bir hale gelmiştir. Velilerle ve öğretmenlerle yapılmış bir çalışmada çocuklarının daha önce bir anaokulu deneyimi olduğunda ilkokula daha kolay uyum sağladığı yönünde görüşler mevcuttur (Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek, 2014). Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar programın gerektirdiği etkinliklere katılmak, sınıf içinde kurallara uymak, eğitimcinin yönergelerini takip etmek, okuma-yazmaya hazırlık becerileri, temel aritmetik becerilerini kazanırlar. Bunun yanında öz-düzenleme gibi duygusal, sosyal ve bilişsel becerilerin olgunluğu ve dil becerilerinin kazanımı da ileriki okul başarısı için önemlidir. Dikkatle odaklanma ve dikkati sürdürme, duygu ve stres tepki fizyolojisini düzenleme, bu becerileri bilgi ve deneyime yansıtma, akran grubu ve öğretmenleri ile olumlu sosyal etkileşime girebilme gibi niteliklerin yer aldığı öz-düzenleme becerileri okul başarısı için önemlidir (Blair, Calkins ve Kopp, 2010; McClelland ve diğ., 2007; Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019; Woodward, Morris ve Healey, 2017). Bu nedenle, öz-düzenlemenin okul öncesinden başlayarak gelişimine odaklanması, okula başlamaya hazır olmanın ne anlama geldiği ve okula hazırlığı desteklemede en iyi yolu olduğu vurgulanmaktadır (Blair ve Raver, 2015, Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010, Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015).

Öz-düzenlemenin, okula hazır oluş (Blair ve Razza, 2007; McClelland ve diğ., 2007; Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010), çocukluk ve ergenlik dönemindeki akademik başarı dahil olmak üzere çeşitli sonuçları öngören anahtar bir mekanizma olduğu vurgulanmaktadır (Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009; Li-Grining, Votruba-Drzal, Maldonado-Carreño ve Haas, 2010; McClelland, Acock ve Morrison, 2006). Öz-düzenleme becerileri, çocukların dil gibi akademik becerileri geliştirmelerinde etkili bir faktördür. Erken dönemlerde tespit edilen düşük ve orta öz-düzenleme düzeyindeki çocukların müdahale eğitim programları ile desteklenmesi ilerideki akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011). Bu nedenle, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik programlarının hazırlanması, bu programlara yönelik öğretmen eğitimlerinin yapılması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Erken çocuklukta öz-düzenleme ve dil ile ilgili alanyazın incelendiğinde çalışmaların daha çok çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerinin arasındaki ikili ilişkiyi incelemeye yönelik nicel araştırmalar olduğu (Bohlmann, Maier ve Palacios, 2015; Dağgül ve Işık Gürşimşek, 2019; Ekerim ve Selçuk, 2018; Gözüm ve Uyanık Aktulun, 2021; Gültekin Ahçı, 2016; Karakurt, 2019; Ertuğrul ve Karakelle, 2012; Polat ve Bayındır, 2022; Schmidt, Daseking, Gawrilow, Karbach ve Kerner auch Koerner, 2022; Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Şahin, 2019; Shin, Smith, Devine, Day ve Dunsmore, 2023; Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011; Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019; Vallotton ve Ayoup, 2011; Yıldız, Kara, Tanrıbuyurdu ve Gönen, 2014), öz-düzenleme eğitim programlarının öz-düzenleme (Çelik, 2017; Ezmeci, 2019; Kalıpçı Söyler, 2019; Kıyaker, 2017; Liman, 2017; McClelland, Tominey, Schmitt, Hatfield, Purpura, Gonzales ve Tracy, 2019; Önoğlu Yıldırım, 2019; Sezgin ve Demiriz, 2019; Solomon, Plamondon, O'Hara, Finch, Goco, Chaban ve Tannock, 2018; Stran, Chapin, Joy, Stover ve Maffei, 2020) ve dil becerilerinin gelişimine yönelik deneysel çalışmaların (Diamond, Lee, Senften, Lam ve Abbott, 2019; Domitrovich, Gest, Jones, Gill ve DeRousie, 2010; Panayiotou, Hennessey ve Humphrey, 2020; McClelland, Tominey, Schmitt, Hatfield, Purpura, Gonzales ve Tracy, 2019; Piccolo, Weisleder, Oliveira, Mazzuchelli, Lopez, Neto ve Mendelsohn, 2022; Youmans, Kirby ve Freeman, 2018) ise daha sınırlı olduğu görülmektedir. Yurt içinde ise öz-düzenleme programlarının çocukların hem öz-düzenleme hem de dil becerilerine etkisini inceleyen deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklara yönelik hazırlanmış olan öz-düzenleme programı eğitimini alarak bu programı kendi sınıflarında uygulamaları sonucunda, programın çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine etkisini sınamak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, bu araştırmanın iç içe karma araştırma metodolojisi ile yapılmış olması bugüne kadar yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalardan farklı bir yönüdür. Özellikle, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılması, öz-düzenleme eğitimi hakkında öğretmen ve çocukların görüşlerinin alınması ve programın çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine etkisini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple bu araştırmanın, alan yazında öz-düzenleme eğitiminin öğretmen yoluyla çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi; ‘Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı’nın 5-6 yaş grubu çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine olan etkileri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Bu temel problem cümlesi doğrultusunda; öz-düzenleme eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme ve dil becerilerine etkisi iç içe karma araştırma yöntemiyle incelenmiş ve belirlenen alt problemlere cevap aranmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

1.Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

2. Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

3. Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

4. Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmen ve çocukların Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı uygulama sürecine ilişkin deneyim ve görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Öz-düzenlemenin geliştirilmesi veya durumsal taleplere yanıt olarak kişinin davranışını veya duygularını kontrol etme yeteneği, okul öncesi dönemde hızla gelişen önemli bir beceridir (Bronson, 2000). Öz-düzenleme hem bilişsel hem de sosyal-duygusal yönlerle pozitif olarak bağlantılı önemli bir okula hazırlık göstergesidir (Jackson, Testa ve Semenza, 2021; Duncan, Schmitt, Burke ve McClelland, 2018). Bir araştırma ayrıca, öz-düzenlemenin, zekâ (IQ) veya aile geçmişi değişkenlerinden akademik başarıyı daha fazla

öngördüğünü göstermektedir (Raver ve Knitzer, 2002). Öz-düzenleme becerileri iyi olan çocuklar kendi kendine motive olurlar, sınıf standartlarını takip edebilirler, kaygı veya hayal kırıklığına rağmen bir sorun üzerinde çalışmaya devam edebilirler, öğretmenler ve diğer çocuklarla birlikte çalışabilirler (Lucas-Nihei, 2020; Pakarinen, Salminen, Lerkkanen ve Von Suchodoletz, 2018). Bu beceriler, çocukların akademik beklentilerin yüksek olduğu ve kalabalık sınıf mevcudu nedeniyle yetişkin desteğinin düşük olduğu mevcut sınıflarda başarılı olmalarını sağlar (Sethi ve Scales, 2020). Çocuklarda öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için, öz-düzenleme ile ilişkili dil becerilerinin de incelenmesi gerekli görülmektedir (Vallotton ve Ayoub, 2011).

Ön-frontal korteksin çocukluk döneminde hızlı gelişimiyle (Ellis, Skalaban, Yates ve Turk-Browne, 2021), okul öncesi yıllarda düzenleyici beceriler dil gelişimine de katkıda bulunur (Bono ve Bizri, 2014; Cole, Armstrong ve Pemberton, 2010). Araştırmalar, daha güçlü dil becerilerine sahip çocukların öz-düzenleme görevlerinde (Clark, Menna, McAndrew ve Johnson, 2021; Hongwanishkul, Happaney, Lee ve Zelazo, 2016) ve davranış sorunları yaşama olasılığının daha düşük (Bichay-Awadalla, Bulotsky-Shearer ve Carta, 2020; León, Dias, Martins ve Seabra, 2018) olduğunu göstermektedir. Çocuklar daha güçlü öz-düzenleme becerilerine sahiplerse, davranışlarını yönlendirmek ve düzenlemek için dil becerilerini kullanmaktadır (Chen, Lin, Justice ve Sawyer, 2019). Çocuklarda öz-düzenleme becerilerini geliştirmek onların dil becerilerini de etkilemektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın amacı, ‘Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz-düzenleme, alıcı ve ifade edici dil becerilerine ve ortalama sözce sayılarına etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda, öz-düzenleme eğitimsel, nörobilişsel ve çocuk gelişimi araştırmalarının ana konularından biri haline gelmiştir (Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost, 2014; Best ve Miller, 2010; Diamond ve Lee, 2011; Ureña, Fernández, Cárdenas, Madinabeitia ve Alarcón, 2020; Ponitz ve diğ., 2009; Schmitt ve diğ., 2019; Slot ve Von Suchodoletz 2018; Traverso, Viterbori ve Usai, 2015). Okula hazırlık, sınıf davranışı ve akademik başarı için öz-düzenlemenin önemi konusunda artan bir farkındalık da vardır (Eisenberg ve diğ., 2010; Liew, 2012; Ribner, Willoughby, Blair ve diğ., 2017; Rimm-Kaufman ve diğ., 2000; Röthlisberger ve diğ., 2013). Ayrıca, iyi düzeyde ve erken

dönemlerdeki öz-düzenlemenin, daha sonraki olumlu gelişimsel sonuçlarla ilişkisi yönünde kanıtlar bulunmuştur (McClelland ve Cameron, 2011).

Gelişim araştırmaları, okul öncesi ve ilkökul döneminin öz-düzenleme becerilerinin kazanılmasında önemli olduğunu bildirmektedir (Best ve Miller, 2010). Eğitimin başlangıcındaki düşük düzeydeki öz-düzenleme, genellikle sınıftaki davranış sorunları ve akademik beceriler edinme güçlüğü gibi gelecekte uyumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Aynı zamanda, çevresel müdahaleler yoluyla öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için fırsatlar yaratmak düşük düzeydeki öz-düzenlemenin desteklenmesi açısından önemlidir. Öğretmenler, anaokuluna girişte öz-düzenlemesi iyi olan çocukları, okul yılının ilerleyen dönemlerinde daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olarak algılamaktadır (Rimm-Kauffman ve diğ., 2009). Öz-düzenleme becerileri gelişmiş olan çocuklar daha az davranış problemi sergiledikleri için, daha fazla öğretim süresinden faydalanabilmektedirler (Dan, 2016; Tangney, Boone ve Baumeister, 2018)

Çocukların önemli bilgilere katılmalarına, yönergeleri hatırlamalarına, görevde kalmalarına ve gerekli bilgileri işlemelerine yardımcı olan öz-düzenleme, öğrenme için gereklidir. Bazı çalışmalar, öz-düzenleme ve akademik performans arasında olumlu ilişkiler bulmuştur (McClelland ve Cameron, 2011; Villavicencio ve Bernardo, 2013; Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost, 2014; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Robson, Allen ve Howard, 2020; Waters, Ahmed, Tang, Morrison ve Davis-Kean, 2021). Daha spesifik olarak, öz-düzenleme becerileri okul öncesi dönemde ilk okuma (Reutzel, 2015; Lonigan, Allan ve Phillips, 2017; Zee ve de Bree, 2017), matematik (İvrendi, 2016; DeFlorio, Klein, Starkey, Swank, Taylor, Halliday ve Mulcahy, 2019) ve kelime dağarcığındaki kazanımları öngörmüştür (Ponitz ve diğ., 2009; Ten Braak, Storksen, Idsoe ve McClelland, 2019). İyi öz-düzenlemeye sahip anaokulu çocukları, birinci ve ikinci sınıflarda daha iyi matematik ve okuma başarıları göstermiştir (Hernández ve diğ., 2018; McClelland ve diğ., 2006). En önemlisi, iyi bir öz-düzenleme, akademik becerileri zayıf çocukların daha ileri düzeydeki becerilere sahip akranlarını yakalamasına olanak tanımaktadır (Montroy, Bowles ve Skibbe, 2016).

Öz-düzenleme becerileri okula hazır bulunuşluk açısından da önemli görülmektedir. Dikkati odaklama ve sürdürme, duygu ve stres tepki fizyolojisini düzenleme, bilgi ve deneyim üzerinde düşünme, öğretmenler ve akranlarla sürekli olumlu sosyal etkileşimlere girme gibi niteliklerde gösterilen öz-düzenleme becerileri, okulda başarı için önem taşımaktadır. Bu konuda yapılmış çalışmalar, çok sayıda öz-düzenleme göstergesinin okuldaki kısa ve uzun vadeli akademik ve davranışsal sonuçlarla ilişkisini

göstermektedir (Blair ve Razza, 2007; İvrendi, 2020; McClelland ve diğ., 2007; Morrison ve Hindman, 2012; Tekin ve Koçyiğit, 2020). Çocukların okulda başarılı olmak için etkileşime girdiği ve birbiriyle ilişkili, giderek karmaşıklaşan bilgi türlerini anlamlandırdığı okuma yazma, matematiksel işlemleri yapabilme gibi akademik becerilerle (Linder, Ramey ve Zambak, 2013) birlikte duygu, davranış ve düşüncelerini kontrol altına alabilme, çevresindeki bireylerle olumlu iletişim becerilerini edinme, organize etme, sosyal ve duygusal becerileri edinmeleri gereklidir (Blair ve Raver, 2015). Ayrıca, çocukların sınıf içinde öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile sosyal etkileşimler yoluyla giderek daha karmaşık bilgiler edindikleri doğrudan yakınsal mekanizmaları sağlayan bilişsel beceri, dikkat, dil ve yürütücü işlevlerini de kullanması beklenmektedir (Nayfeld, Fuccillo ve Greenfield, 2013; Shaul ve Schwartz, 2014). Doğumdan 32 yaşına kadar 1000 çocuktan oluşan bir gruba takip ederek, çocuklukta öz-düzenlemenin, fiziksel sağlığı, madde bağımlılığı, kişisel mali durumu ve suç işleme sonuçlarını öngördüğü bulunmuştur. Çocukluk çağındaki öz-düzenlemenin etkileri, ergenlik döneminde yaptıkları hatalar, zekâlarından ve sosyal sınıflarından da farklılık göstermiştir. 500 kardeşten oluşan başka bir grupta, daha düşük öz-kontrole sahip kardeş, paylaşılan aile geçmişine rağmen daha kötü sonuçlara sahip olduğu tespit edilmiştir (Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, Harrington, Houts, Poulton, Roberts, Rossve diğ., 2011).

Dil ise önemli bir öz-düzenleme aracı olarak görülmektedir (Barkley, 2001; Vygotsky, 1997). Bazı araştırmalar, sözel yeteneğin okul öncesi çocuklarda (Fuhs ve Day, 2011) öz-düzenlemedeki uzunlamasına büyümenin önemli bir yordayıcısı olduğunu ve Head Start'a katılan okul öncesi çocuklarda kelime bilgisi ve söz dizimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (White ve diğ., 2017). Diğer yandan bazı çalışmalar, öz-düzenleme ve dil arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu öne sürerken, dilin öz- düzenlemenin güçlü bir öngörücüsü olabileceğine dair bulgular da vardır (Schmitt ve diğ., 2019; Bohlman ve diğ., 2015).

Çocukların erken dönem öz-düzenlemeleri ve dil beceri ile ilişkilendirilen başka bir çalışmada yüksek öz-düzenleme becerisine sahip çocukların, düşük düzey öz-düzenlemeye sahip çocuklara göre çevresel girdilerden daha fazla yararlanma eğiliminde olduğu görülmüştür (Blair, 2002; Bodrova ve Leong, 2007; Hanno ve Surrain, 2019). Çocukların erken dönem düzenleme becerileri hem eşzamanlı hem de sonraki kelime bilgi seviyeleri ile olumlu bir şekilde ilişkilendirilmektedir (Sektan ve diğ., 2010). Bulgular, daha yüksek öz-düzenleme gösteren çocukların, daha düşük düzey öz-düzenlemeye sahip akranlarına göre daha yetkin kelime kazanımı sergilediğini göstermektedir (McClelland ve diğ., 2007;

Raver ve diğ., 2011). Ayrıca, öz-düzenlemedeki büyüme, okul öncesindeki bir yıl boyunca ifade edici kelime dağarcığındaki büyümeyi olumlu bir şekilde öngörmüştür (McClelland ve diğ., 2007). Vallotton ve Ayoub (2011) tarafından yapılan başka bir araştırmada 36. ayda öz-düzenleme becerileri ile eşzamanlı sözcük dağarcığının pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ek olarak, daha fazla kelime becerisine sahip çocukların, akranları ile karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde öz-düzenleme gösterdikleri ortaya konulmuştur (Ayoub, Vallotton ve Mastergeorge, 2011). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleriyle ilgili sözel yeteneğin okul öncesi bir yıldaki değişimin önemli bir yordayıcısı olduğu (Fuhs ve Day, 2011), dil öğrenme bozukluğu olan çocuklarda dil becerileri ile öz-düzenleme eksiklikleri arasında ise pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir (Singer ve Bashir, 1999). Okul öncesi yılı boyunca yapılan bir başka araştırmada sözel beceri ile yürütücü işlev becerileri (engelleme kontrolü, dikkat kaydırma ve çalışma belleği) arasındaki çift yönlülük test edilmiştir. Yürütücü işlev, ilk yıl boyunca alıcı sözcük dağarcığını tahmin ederken, sözcük dağarcığı ile yürütücü işlevi arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır (Weiland, Barata ve Yoshikawa, 2014). Diğer bir çalışmada ise sözel yeteneğin yürütücü işlev becerilerini öngördüğü bulunmuştur (Fuhs ve Day, 2011).

Öz-düzenleme ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda öz-düzenlemenin, dil ve bilişsel olarak okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir (Müller ve diğ., 2008; Ponitz ve diğ., 2009). Ayrıca, dil gecikmesi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının gözlemlendiği başka bir çalışmada ise dil gecikmesi olan çocukların daha sık saldırgan, yıkıcı davrandıkları ve sosyal açıdan başlama ve katılım gösterme olasılıklarının daha düşük olduğu bulunmuştur (Qi ve Kaiser, 2004). Okul öncesi çocukların ifade edici dil düzeyleri geliştikçe davranışlarını sosyal beklentilere göre düzenleme becerileri de artmaktadır (Vallotton ve Ayoub, 2011). İfade edici dilin çocuklara ihtiyaçlarını iletmek için sosyal olarak kabul edilebilir bir yol sağladığı, dilin çocukların içsel durumları anlama becerilerini geliştirdiği ve dilin çocukların kendi davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olmaya da hizmet ettiği öne sürülmektedir (Cole, Armstrong ve Pemberton, 2010). Çocuğun kendi davranışını izlemek, değiştirmek ve düzenlemek için kendi kendisiyle konuşması çocukların daha iyi düzeyde sosyal becerilere ve daha az problemlili davranışlara sahip olacağı şekilde öngörülmektedir (Winsler, De Leon, Wallace, Wilson-Quayle ve Carlton, 2003; Winsler, Carlton ve Barry, 2000). Ayrıca erken öz-düzenleme gelişimi gösteren çocukların daha yüksek okuryazarlık ve dil becerisi, kod çözme, okuduğunu anlama becerisi gösterdikleri de saptanmıştır (Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019). Dil becerileri ile öz-düzenleme arasında

destekleyici bir ilişkinin olduğunu kanıtlayan bazı deneysel çalışmalarda ise çocukların kelime dağarcığına (Lederer, 2001), daha yüksek atılganlık ve akranlarıyla daha iyi sosyal becerileri geliştirdiklerine (Niles, Reynolds ve Roe-Sepowitz, 2008) ulaşılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi yıllarda hem dil becerilerinde hem de öz-düzenleme becerilerinde çift yönlü hızlı bir artış görülmektedir (Bohlmann, Maier ve Palacios, 2015; Farkas ve Beron, 2004). Öz-düzenleme programlarının çocukların dil becerilerini desteklediğine ilişkin daha fazla kanıt ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, 5-6 yaş grubu devlet anaokullarında eğitim alan orta ve düşük ekonomik düzeydeki çocukların, öğretmenlerin kendi sınıflarında uyguladıkları ‘Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı’ aracılığıyla öz-düzenleme ve dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, Oyna, Öğren, Eğlen (OÖE) Öz-Düzenleme Eğitim Programı eğitimine katılan okul öncesi öğretmenlerinin bu programı kendi sınıflarında uygulamalarının çocukların öz-düzenleme ve dil becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu araştırmanın çalışma grubu, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 5 deney, 5 kontrol grubu öğretmeni (n=10) ve okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş 82 deney, 85 kontrol grubunda olmak üzere yaklaşık 167 çocuk ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, çocukların öz-düzenleme, dil becerilerini geliştirmelerinde sekiz hafta boyunca uygulanan ‘Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Programının etkisinin incelenmesi ile sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları, Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve çocukları ile sınırlıdır.
4. Bulgular okul öncesi öğretmenlerinden ve çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırma sayıtları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın veri toplama araçlarının bireysel uygulanması sırasında çocuklar araştırmacıdan etkilenmemiştir.
2. Çocuklara uygulanan öz-düzenleme eğitimi programının süresi yeterlidir.

3. Kontrol altında tutulamayan değişkenlerin her gruptaki çocukları aynı düzeyde etkilediği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Öz-düzenleme: Davranışların, eğilimlerin ve isteklerin ertelenmesi ya da bastırılması, sosyal kurallara uyma, duyguları kontrol etme ve düzenleme, hedefe yönelik uyarana odaklanma ve dikkati sürdürme becerisidir (Bauer ve Baumeister, 2011; Koole, Van Dillen ve Sheppes, 2011). Bir başka tanıma göre ise öz-düzenleme, dikkat veya bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrolden oluşan, kişinin durup, düşündükten sonra harekete geçme becerisi olarak tanımlanmaktadır (McClelland ve Cameron, 2018).

Öz- Düzenleme Eğitim Programı: Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat, duygu ve davranış düzenleme becerilerini güçlendirmek amacıyla hazırlanmış eğitim programı.

İfade Edici Dil: Bireyin dili kullanarak konuşma yoluyla kendisini başkalarına aktarılabilmesidir (Topbaş ve Güven, 2011).

Alıcı Dil: Konuşma yoluyla aktarılan dilin bir başkası tarafından anlaşılmasıdır (Topbaş ve Güven, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL-KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öz-düzenlemenin kavramsal temellerine, çocuklarda öz-düzenlemenin gelişimine, öz-düzenleme programlarına, öz-düzenleme ve dil arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal çerçeve çizilmiştir. Ardından, öz-düzenleme ile erken akademik başarı, erken okuryazarlık, erken okula hazır bulunuşluk ve dil becerileri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalara ve öz-düzenleme müdahale programlarının uygulandığı deneysel çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal-Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Öz-düzenlemenin kavramsal temelleri ve bileşenleri

Geçtiğimiz 25 yıl boyunca öz-düzenleme psikoloji, eğitim, tıp gibi alanlarda incelenmektedir. Gelişim ve eğitim psikolojisi, kapsamlı bir şekilde öz-düzenlemeyi okul öncesi yıllarda gelişimiyle ilişkili faydalarını araştırmaya odaklanmıştır (Birgisdóttir, Gestsdóttir ve Thorsdóttir, 2015; Bohlmann ve Downer, 2016; Tominey ve McClelland, 2011). Okul öncesi yılların, çocukların hızlı bir şekilde öz-düzenleme stratejileri geliştirdiği kritik bir dönem olduğu düşünülmektedir ve beş yaşındaki çocuklar sürekli olarak üç yaşından daha fazla öz-düzenleme göstermektedir (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009; Rothbart, Ellis, Rueda ve Posner, 2003).

Öz-düzenleme, genel olarak kişinin dikkatini, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini kontrol etme veya yönlendirme yeteneğini ifade eder (McClelland ve Cameron, 2011). Başka bir tanıma göre öz-düzenleme, kişinin davranışını, bilişini, dikkatini ve duygularını yönetme ve izleme yeteneğidir (Thompson, 2009). Howard, Vasseleu, Batterham, Neilsen-Hewett (2020) ise öz-düzenlemeyi, dikkati, düşünceleri, duyguları, davranışları, dikkat dağıtıcı ve dürtülere rağmen kontrol etme becerisi olarak tanımlanmışlardır. Öz-düzenleme, çocukların çevrelerine uygun bir şekilde tepki göstermelerini sağlayan çeşitli karmaşık süreçleri de ifade eder (Bronson, 2000). Öz-düzenleme, kişinin çevresel taleplere uyumlu bir şekilde yanıt vermek için kullandığı içsel olarak yönlendirilmiş kapasitesi olarak da tanımlanmaktadır (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005; Ruff ve Rothbart, 1996). Bu tanımlardan yola çıkarak öz-düzenlemenin, amaca yönelik eylemler için düşünceleri, duyguları ve davranışları yönetme becerisi olduğu görülmektedir.

Öz-düzenleme bilişsel, duygusal ve davranışsal boyut olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Murray, Rosanbalm, Christopoulos ve Hamoudi, 2015). Bilişsel bakış açısıyla öz-düzenlemeyi inceleyen araştırmacılar, yürümeye başlayan çocukluktan okul öncesi dönemine kadar geliştirdikleri bilişsel becerilere (Krikorian ve Bartock, 1998; McClelland ve Cameron, 2019), öz-düzenlemenin davranışsal ifadelerini kolaylaştırabilecek şekilde odaklanmaktadırlar. Bu bilişsel beceriler, öz-düzenlemenin önemli bir bileşeni olarak kabul edilir ve yürütücü işlevler olarak adlandırılır (Lehto, Juujarvi, Kooistra ve Pulkkinen, 2003; Logue ve Gould, 2014; Miyake ve diğ., 2000). Yürütücü işlevler, bilginin düzenlenmesine, dikkatin dağılmasına karşı direnmeye, planlama ve problem çözmeye imkân sağlayan bilişin yönleri olarak anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, yürütücü işlev becerilerinin, duygu, dikkat ve strese cevap sistemleri ile son derece ilişkili ve birbiri ile bağlı olduğu düşünülmektedir (Blair, 2010).

Yürütücü işlev becerilerinin ilk bileşeni olan çalışma belleği, insanların sürekli değişen çevresel talep ve hedeflerle başa çıkmasını sağlayan ana mekanizmalardan birisidir. Miyake ve diğerleri davranışsal verilerle gizli değişken analizi kullanarak, çalışma belleğini engelleme ve kaymayı temel bir yürütücü işlev bileşeni olarak tanımlamışlardır (Friedman ve diğ., 2008; Miyake ve diğ., 2000). İşlevi, düşüncelerimizin içeriğini belleğimizde tutmamıza, değiştirmemize ve bunları yeni girdilere uyacak şekilde güncellememize izin vermesidir (Kessler ve Meiran, 2008). Çalışma belleği, eldeki görevle uygunluk açısından gelen bilgilerin izlenmesini, kodlanmasını ve ardından bellekte tutulan öğelerin eski, artık ilgili olmayan bilgileri daha yeni, daha alakalı bilgilerle değiştirerek uygun şekilde yenilemelerini sağlamaktadır. Çalışma belleği, ilgili bilgileri pasif bir şekilde depolamaktan ziyade aktif olarak manipüle etmede gereklidir (Miyake ve diğ., 2000) ve dikkat kontrolü ile ilgilidir (Kane, Bleckley, Conway ve Engle, 2001). Baddeley (2012) göre, çalışma belleği, farklı şekillerdeki bilgilerin temsillerini sürdürmeye hizmet eden iki alt sistemle birlikte çalışan bir dikkat kontrol sisteminden (merkezi yönetici) oluşur: görsel-uzamsal karalama defteri ve fonolojik (ses bilgisel) döngü. Görsel-uzamsal defteri görsel ve uzamsal bilgileri işlemek ve depolamak içindir, fonolojik döngü de sözlü bilgi içindir. Fonolojik döngünün bir yandan işitsel bilgileri birkaç saniye tutan bir fonolojik depodan, diğer yandan ses altı konuşmaya benzer bir fonolojik prova mekanizmasından oluştuğu düşünülmektedir (Baddeley, 2003).

Çalışma belleği, sınırlı kapasiteli bir bilgi işleme sistemi olarak görüldüğünden, çalışma belleğinde herhangi bir zamanda yalnızca sınırlı miktarda bilgi aktif olarak

tutulabilir. Buna genellikle çalışan bellek kapasitesi denir. Çalışan bellek kapasitesi bireyler arasında farklılık gösterir ve zamanla çocuklarda güvenilir bir şekilde değerlendirilebilir (Cowan, 2005). Örneğin bellek aralığı görevleri, çalışan bellek kapasitesinin en yaygın ölçümleridir. Çoğu aralıklı görev ya sunumdan hemen sonra ve herhangi bir ek / rakip işlem olmadan (basit aralık) ya da araya giren rakip bir zihinsel görevin tamamlanmasının ardından (karmaşık aralık) bir dizi uyarının sıralı olarak hatırlanmasını gerektirir (Engle, Tuholski, Laughlin ve Conway, 1999). Doğru şekilde hatırlanan dizinin uzunluğu genellikle bir çalışan bellek kapasitesi indeksi olarak alınır. Karmaşık aralık görevlerinin örnekleri arasında dinleme süresi, dinlediğini bellekte tutma, okuma süresi, operasyonel aralık verilebilir (La Pointe ve Engle, 1990; Unsworth ve Engle, 2007). Kontrol süreçleri, özellikle kontrollü dikkat dağıtma yeteneği, karmaşık aralıklı görevleri tamamlarken çalışma belleğinin önemli bileşenleridir. Bir araştırmada, ikili görevlerde dikkati başarılı bir şekilde kontrol eden bireylerin, uyarıcıların daha hızlı ve daha sağlam kodlanması ve çeldiricilere karşı daha az duyarlılık ve engellemenin kontrolünü yansıtan girişim nedeniyle bellek süresi görevlerinde daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur (Kane, Bleckly, Conway ve Engle, 2001).

Okul öncesi çocukların geliştirmesi gereken yürütücü işlev becerilerinin ikinci süreci ise engelleyici kontroldür. Engelleyici kontrol, otomatik ancak yanlış tepkileri engelleme veya dikkat dağıtıcı uyarılardan gelen müdahaleye direnme, hedef olmayanın devam eden bilgi işleme üzerindeki etkisini azaltma yeteneğini içerir (Diamond, 2013). Baskın bir tepkiyi sınırlama ve daha az arzu edilmesine rağmen üstün norm veya kurala uyan bir alt baskın tepkiyi etkinleştirme yeteneği olarak da tanımlanır (Diamond, 2013). Tepki engelleme ve girişim kontrolü, iki ana engelleyici kontrol tipidir (Friedman ve Miyake, 2004; Brydges, Anderson, Reid ve Fox, 2013; Johnstone, Barry, Markovska, Dimoska ve Clarke, 2009). Girişim kontrolü, kısmen etkinleştirilen (dikkatin engellenmesi) dikkati dağıtan bilgilere erişimi engelleme yeteneğini ifade eder (Liu, Zhu, Ziegler ve Shi, 2015). Engelleyici kontrolün gelişimi, ön beyin sistemin işlevsel olarak olgunlaşmasına bağlıdır. Engelleyici kontrolün hızlı büyümesinin okul öncesi yıllarda prefrontal korteksteeki değişiklikleri yansıttığı düşünülmektedir (Bull ve Scerif, 2001). Çocuklar, başkalarının bakış açılarını, dikkati veya bilişsel odağı görevden göreve değiştirme kapasitesini kullanmalı ve kendi davranışlarını ayarlamalı, gerektiğinde engellemelidir (Diamond, 2013).

Yürütücü işlevlerin üçüncü süreci de dikkat esnekliğidir. Dikkat esnekliği ise, (dikkatin üç yönü uyarıcı, uyum ve yürütücü dikkat) çevresel koşullara cevap olarak

otomatik olarak etkinleştirilir (Rothbart ve Posner, 2011). Uyarıcı ve yönlendirici cevaplar, dikkatleri duygusal olarak uyandıran bağlamlarda ve dikkat çekici bir şekilde uyandıran uyaranlara cevap olarak ortaya çıkan dikkatin daralması ve odaklanmasında yakalanma biçiminde görülür. Duygusal bir uyarıcıyı uyarmak ve yönlendirmek elbette aynı zamanda duyguyu düzenlemek için de önemlidir. Bununla birlikte, duygusal yönden korkutucu durumlarda, dikkatin yeniden düzenlenmesi çok zordur. Dikkatin bu bağlamlarda öz-düzenleme amacıyla yönlendirilmesi esasen dışsaldır. Bu, bireyin kendini yönetmekten daha çok kendi dışındaki kişiler veya olaylar tarafından yönlendirildiği anlamına gelmektedir. Dikkatin uyarma ve yönlendirme yönlerine benzer şekilde, yürütücü dikkat çevredeki durumlarla, yani çelişkili bilgi ve hatalarla otomatik olarak ilgilenir. Dikkatin bu ilk iki yönü, çelişkili bilgilere yanıt olarak duygu ve davranışı, özellikle yürütücü işlevleri çağırıp devreye sokarak bilinçli bir şekilde yönlendirilebilir (Botvinick, Cohen ve Carter, 2004; Carter ve Van Veen, 2007). Bu nedenle, yürütücü dikkat becerisi yürütücü işlevlerin gelişimi için önemli bir öncüdür ve ilk olarak okul öncesi dönemde uyarıcılar arasında bilişsel çatışmaya neden olan Simon görevleri gibi hataların daha muhtemel olduğu görevleri kullanarak etkili bir şekilde ölçülebilir. Örneğin Simon tipi bir görevde, uyaran ve müdahale yerleri ya uyumlu ya da uyumsuzdur. Uygun olmayan denemelere cevap vermek, uygun olan denemelere cevap vermeyle karşılaştırıldığında yavaşlar. Stroop renk kelimesi görevinde olduğu gibi, Simon görevlerine cevap vermek uyumsuz denemelerden daha gecikmeli ve daha az doğrudur (Blair ve Ursache, 2011). Dikkat esnekliğinin, öz-düzenlemenin geliştirilmesinde daha sonra ortaya çıktığı ve çocukların bu tür bilişsel işlemeye başlamadan önce belli bir düzeyde engelleme ve çalışma belleğini geliştirmiş olmaları gerektiği belirtilmektedir (Davidson, Amso, Anderson ve Diamond, 2006; Garon, Bryson ve Smith, 2008).

Sonuç olarak çalışma belleği, dikkat kontrolü ve engelleyici kontrol de dahil olmak üzere üst düzey bilişsel süreçler grubunu ifade eden yürütücü işlevler, öz-düzenlemenin bilişsel boyutudur. Bütün değişkenler eşit olsa bile, zeki, zihinsel olarak esnek ve zihinsel kaynaklarını daha kolay kullanan kişilerin hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksek görünmektedir. Bununla birlikte daha yüksek çalışma belleği kapasitesine sahip kişilerin olumsuz geri bildirimden sonra duygu düzenlemede kendiliğinden bunu başarabildiklerine dair bulgular da mevcuttur (Schmeichel ve Demaree, 2010; Schmeichel, Volokhov ve Demaree, 2008). Daha iyi, daha hızlı veya daha verimli yürütücü işlevin öz-düzenleme konusunda bir avantaj sağladığı düşünülmektedir (Dawkins, 1990; Williams ve diğ., 1996; Hofmann, Friese ve Roefs, 2009).

Öz-düzenlemenin ikinci boyutu duygu düzenlemedir. Çocuklar gün içerisinde hayal kırıklığı, arkadaşına, öğretmenine veya ebeveynine kızma, bir oyunu kaybettiğinden duyduğu üzüntü gibi birçok duygu yüklü durum yaşar. Bu nedenle, çocuklar iyi duygu düzenleme becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Savina, 2021). Thompson ve diğerlerine (2019) göre, duygu düzenleme, kişinin amaçlarına ulaşması için duygusal tepkileri, özellikle yoğun ve zamansal özelliklerini izlemek, değerlendirmek ve değiştirmekten sorumlu dışsal ve içsel süreçlerden oluşur. Duygunun düzenlenmesi, iç sistemler (nörofizyolojik, bilişsel ve öznel değerlendirmeler), davranışsal bileşenler (yüz ve davranışsal eylemler) ve dış/sosyal bileşenler (kültürel değerler, sosyal bağlamsal önem, kişisel motivasyon/hedefler) dahil olmak üzere çeşitli sistemlerle bileşenlerin yönetimini ve organizasyonunu içerir. Duygu düzenleme için çaba kontrolü, duygusal uyarılmanın bastırılması veya engellenmesi duygusal durumları geliştiren veya sürdüren süreçlere ihtiyaç vardır. Bu sebepten, duygu düzenleme nörofizyolojik, dikkat, bilişsel, davranışsal ve sosyal dahil olmak üzere farklı analiz seviyelerinde çeşitli bileşenlerin ve süreçlerin çok boyutlu bir organizasyonu olarak kavramsallaştırılmıştır (Thompson, Uusberg, Gross ve Chakrabarti, 2019).

Duygu düzenlemesinin gelişmesi, çocukların akademik başarısı ve ruh sağlığı için önemli görülmektedir. Araştırmalar, iyi duygu düzenleme becerilerine sahip çocukların sosyal olarak daha yetkin, başkalarıyla daha olumlu etkileşime ve daha iyi notlara sahip olduklarını göstermektedir (Tamir, Vishkin ve Gutentag, 2020; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Öte yandan, duyguları düzenlemede zorluklar duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayanlar akran reddi ile ilişkilendirilmektedir (Herd ve Kim-Spoon, 2021). Ek olarak, düzensiz olumsuz duygular, çocukların hafızasını ve dikkatini önemli ölçüde bozabilir ve böylece öğrenme becerilerini tehlikeye atabilir (Linnenbrick ve Pintrich, 2000). Dil, duygu düzenleme için önemli bir araçtır. Çocuklar kızgınlık veya üzgünüm gibi duygu sözcüklerini kullanarak, yardım almak için duygularını ifade edebilir, duygusal deneyimlerini yansıtabilir ve duygusal deneyimlerini başkalarıyla paylaşabilirler (Saarni, 1999).

Stratejik öz-düzenleme becerileri açısından bakıldığında, çocukların okulda başarılı olabilmesi için planlama, önceliklendirme, düzenleme ve zaman yönetimi gibi stratejik öz-düzenleme becerilerini kullanması gerekir. Planlama, hedefe yönelik kasıtlı bir düzenlemedir. Planın etkili olması için planlayıcının hedefine ulaşmak için amaçlı bir şekilde bir dizi eylemi koordine etmesi ve bununla birlikte planlamasını yürütürken hedefine ulaşmak için uyguladığı eylemlerin etkilerini takip etmesi gerekir (Gauvain,

1992). Planlamada çözülecek olan problemi belirlemek, problemi çözerken hangi adımları kullanacağını tahmin etmek, bu adımları belirli bir sıra ile izlemek ve uygulamak gerekir (Adams ve Welsby, 1998). Planlama, tamamlanması gereken adımları hatırlamak için çalışma belleği gerektirir. Ayrıca ilgili olmayan bilgileri göz ardı etmek için müdahale kontrolü içerir (Savina, 2021). Zaman yönetimi hem akademik performans hem de kişisel yaşam için önemlidir. Zamanı hedeflerimizi belirleyerek, uygulayacaklarımıza öncelikler vererek düzenler ve yönetiriz. Zaman yönetiminde, gerçekleştirmemiz gereken görevleri hatırlama, görevin tamamlanması için gereken süreyi hesaplama ve bu görevlere yönelik ilerlemeyi yönetebilme becerisi gerekir (Dawson ve Guare, 2018).

Sosyal beceriler, iletişim kurma, iş birliği yapma ve başkalarının bakış açılarını anlama gibi çok çeşitli becerileri içerir (Merrell ve Gimpel, 1998; Savina, 2014). Çocuklar ihtiyaçlarını ifade etmek, başkalarıyla ilişki kurmak ve sohbet etmek için iletişim becerilerini kullanırlar. Başarılı iletişim için, karşılıklı konuşan bireylerin birbirlerinin zihinsel durumlarıyla ilgilenmeleri gerekir. Örneğin, bir çocuğun, konuştuğu arkadaşının bir iç duruma ilişkin yüz ifadesini çözmesi (örneğin, kafa karışıklığı), onun iletişimsel davranışını buna göre değiştirmesine (örneğin, açıklama sağlama) izin verir. İletişimsel bakış açısı alma veya iletişimsel davranışı yönlendirmek, kişinin konuştuğu bireyin bakış açısını alma, sosyal olarak etkileşimde bulunurken dili uygun şekilde kullanma ve yorumlama becerisi elde etmesi gerekir. İletişimsel perspektif almada eksiklikler ortaya çıktığında, kişilerarası beceriler bozulabilir (Nilsen ve Fecica, 2011). Bir sohbeti devam ettirebilmek için, bir çocuk diğer bir çocuğa nasıl yaklaşacağını, konuşacağı konuyu seçmeyi, arkadaşını dinlemeyi, başkalarının bakış açısını almayı ve sırayla hareket etmeyi bilmelidir. İletişim becerileri ayrıca başkalarını etkili bir şekilde dinleme becerisini de içerir. Çocukların ihtiyaçlarını ifade etmek, bilgi toplamak ve başkalarıyla ilişki kurmak için etkili iletişim becerilerine ihtiyaçları vardır. Çocukların ayrıca göz teması kurma, bedenlerini başkalarına yöneltme, başını sallama ve uygun hareketler gibi sözel olmayan davranışları anlamaları ve kullanmaları gerekir. Bazı çocuklar sıralarını beklemekte, belirli bir konuşma konusuna devam etmekte veya başkalarının bakış açısını bulmakta zorlanabilir. İletişim becerilerine hakim olmayanlar, akranları tarafından reddedilme riski altındadır ve bunun sonucunda anksiyete ve depresyon yaşayabilir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Öz-düzenlemenin üçüncü boyutu ise davranışsal öz-düzenleme, kuralları takip etmeyi, hazzı ertelemeyi, ısrar etmeyi, dürtü kontrolünü, çatışma çözmeyi, aktif başa çıkma stratejilerinin hayata geçirilmesini (örneğin, fiziksel aktivite, derin nefes alma veya destek

arama gibi bir şey yapma) ve hedefe yönelik davranışları (örneğin, görevleri tamamlamak için zaman düzenleme) içerir. Davranışsal düzenleme, geniş öz-düzenleme yapısı kapsamına giren bilişsel temelli işlemleri gerektirir (Baumeister ve Vohs, 2004; Blair, 2002; McClelland, Cameron, Wanless ve Murray, 2007). Davranışsal düzenleme, sınıflardaki başarı için de önemli olan, çocukların kaba motor eylemleri biçimindeki açık, gözlemlenebilir tepkilerde dikkati odaklama, işleyen bellek ve engelleyici kontrol dahil olmak üzere birçok bileşenin göstergesi olarak da tanımlanmaktadır (Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2019). Dikkatin odaklanma yönü, öğretmeni dinlemek ve bir göreve odaklanmak gibi ilgili bilgileri seçmeyi ve bunlara katılmayı içerir (Rothbart ve Posner, 2005). Çalışma belleği, öğretmen yönergelerini hatırlama ve ardından uygulama bilgiyi bilişsel olarak korumayı ve manipüle etmeyi gerektirmektedir (Adams, Bourke ve Willis, 1999). Engelleyici kontrol, çocukların sınıfta ellerini kaldırmayı hatırlamak gibi yanlış tepkileri önlemesine veya değiştirmesine yardımcı olur (Rennie, Bull ve Diamond, 2004). Araştırmalar, davranışsal düzenlemenin bilişsel becerilerini, daha güçlü dikkat odaklama becerileri (Blair ve Razza, 2007; Bilgici ve Deniz, 2021), duyguların kontrolü (Vardi ve Demiriz, 2021), artan başarı (McClelland ve Cameron, 2011), matematik (Schmitt, Duncan, Budrevich ve Korucu, 2020) ve okula hazırbulunuşluk gibi birden fazla alanla ilişkilendirmiştir (İvrendi, 2020; Tekin ve Koçyiğit, 2020; Uyanık, Bayındır ve Değirmenci, 2021).

2.1.2. Çocuklarda öz-düzenlemenin gelişimi

Öz-düzenlemenin gelişme süreci, dış kontrolden iç öz-kontrole doğru kademeli geçiş olarak kavramsallaştırılabilir (Bronson, 2000). Öz-düzenleyen mekanizmaların gelişimi ile genetik yatkınlık, erken deneyim ve toplumda yetişkin rolünün arasında kritik bağlantılar olduğu düşünülmektedir (Eisenberg, Pidada ve Liew, 2001; Fonagy ve Target, 2002). Bebekler çoğunlukla iç ve dış uyaranlara refleks reaksiyonlarla yönelir ve bakım verenlere yoğun şekilde güven duyarlar. Öz-düzenlemenin başlangıç formları yaşamın ilk aylarından itibaren gözlenebilmektedir. Bu aşamada, nörofizyolojik mekanizmalar bebeği aşırı uyarılmadan veya uyarıcılardan korur (Kopp, 1982). Bebekler, uyarıcı kaynağından uzaklaşarak (örneğin gözlerini kapatarak), kendi kendine yatıştırıcı aktivitelere (örneğin annesini emme) veya her ikisine birden katılarak uyarıcının seviyesini bir dereceye kadar azaltabilirler. Bir sonraki aşama, bir bebeğin gündüz ve gecenin fiziksel ve sosyal tanımları ile uyumlu olan açıkça tanımlanmış uyanıklık döngüleri göstermeye başladığında başlar

(geceleleri daha fazla uyuma). Yavaş yavaş, 9 aylıktan 12 aylık olana kadar devam eden dönemde, bebekler dış kontrole cevap verme yeteneğine sahip olurlar. Amaçlı hareketler ve anlamların farkında olurlar (örneğin, bir emziriciye ulaşmak ve ağzına koymak) ve dış sinyallere ve komutlara uymaya başlarlar (örneğin, ebeveynin “ona dokunma” söylemi). Bu aşamadaki öz-düzenleme türüne bebeklerin hareketliliğinin arttırması ve motor kontrolünü iyileştirmesi giderek daha fazla kendini yönlendiren hale geldiğinden, duyu-motor modülasyonu adı verilir. Duyu-motor deneyimlerini çevre ile etkileşimlerini değiştirmek için kullanırlar (Kopp, 1982).

Bebeklerin uyarılma seviyesini değiştirmelerine yardımcı olan önemli mekanizmalardan biri dikkatin yönelmesidir. Johnson, Posner ve Rothbart (1991), yaşamın ilk 4 ayında öncelikli bir amaca ulaşmak için yeni doğanın merkezdeki uyarıcıya dikkat çekmeme seviyesinde önemli ölçüde artış olduğunu bulmuşlardır. Harman, Rothbart ve Posner (1997) 3-6 aylık bebeklerde dikkat ve yatıştırıcı arasındaki etkileşimi gösteren bulgular elde etmişlerdir. İlk önce görselleştirici uyaranlardan sıkılmış bebeklerin alternatif ilginç bir uyarana yönelebileceklerini, daha sonra bebeklerin bu yeni uyarana yeniden yönelirken, yüz ve seslerindeki sıkıntı ifadelerin ortadan kalktığını tespit etmişlerdir. Harman ve diğerlerinin (1997) bulgusu, bebeğe bakım verenlerin, durumu düzenlemede dikkatin nasıl kullanıldığına dair raporları ile tutarlılık göstermektedir. Üç aylıktan önce bakıcıların bebeği yatıştırmak için çoğunlukla onu tutup ve salladığını, bebek yaklaşık 3 aylıkken, bakım verenlerin dikkati alternatif uyaranlara yönelterek dikkatini dağıtmaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Yaşamın ilk yılının sonuna doğru, bebekler dış kontrole ilk basit uyum formlarını göstermeye başlar. Uyarıcı sinyallere cevap vermeye ve tek yönergeli basit komutları gösterirler (Kopp, 1982). 2-3 yaş çocukluk döneminde, çocuklar bir özerklik duygusu ve benlik bilinci geliştirir. Duygusal birikimleri daha karışık hale gelir, utanç ve gurur gibi öz-bilinç ve yetersizlik ile ilgili ikincil duyguları dahil etmeye başlar (Lewis, 1992; Sroufe, 1990). Bu duygusal gelişim, Piaget (1952) tarafından tanımlanan bilişsel becerilerdeki başarıları ve artan benlik duygusu ile paralellik göstermektedir. İlgili bilişsel kazanımlar, bir dizi eylemi planlama ve gerçekleştirme becerisini, zihinsel bir temsili akılda tutma yeteneğini, dilin gelişimini içermektedir. Bu başarılar, artan benlik duygusuyla birlikte, küçük çocukların kendi isteklerini yerine getirmeye başlamasını ve fiziksel yönergeleri, iletişimleri ve duygusal ifadeleri kontrol etmek için dış taleplere uymalarını sağlar (Bronson, 2000). Bu aşamada Kopp (1982), çocuğun yeni durumsal talepleri yerine getirmek için davranışları adapte etmede esnekliği, eylemleri ve hazzı bekletme ve geciktirme konusunda sınırlı bir kapasiteye sahip olduğunu

vurgulamak için öz-düzenleme yerine öz-kontrolden söz etmektedir. Kopp (1992) bu yaş çocukların henüz duygularını yönetmede tam anlamıyla becerikli olmadığını belirtmektedir. Çocuklar fiziksel saldırganlıkla tepki verme eğilimindedirler, sinirliyse ağlama veya sinir krizi gibi duygusal patlamalar buna örnektir. Stres, yorgunluk ya da zorluk karşısında kontrollerini korumalarına yardımcı olmaları için bakıcılarına büyük ölçüde güven duymaktadırlar. Yetişkinler davranış standartlarını belirlemeli ve sürdürmeli, zor veya sinir bozucu durumları öngörmeli, kontrolünü kaybeden bir çocuğa yardım etmelidir (Sroufe, 1990). Bazı çalışmalarda, engelleme dereceleri gerektiren deneysel görevlerin, 2- 2.5 yaş arasındaki çocuklarda ön başarının işareti şeklinde yorumlanmıştır (Carlson, 2005; Diamond, 2013; Hughes ve Ensor, 2005). Bununla birlikte, Kopp (1989) çocukların okul öncesi çağa gelmeden aslında gerçek bir öz-düzenleme aşamasına girmediklerini, davranışlarını yönlendirmek için kuralları, stratejileri ve planları kullanma becerisini geliştiremediklerini belirtmiştir. Küçük çocukların yaşları ilerledikçe öz-kontrol ile bilişsel gelişim durumları arasında da anlamlı, pozitif ilişkiler olduğu bildirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öz-kontrolü daha çok gelişmiş çocuklar, daha az gelişmiş çocuklardan cevap vermeyi engellemede ve ebeveyn yönergelerine uymada daha başarılı olmuşlardır (Casey ve Caudle, 2013).

Üç ile beş yaş arasında, çocukların çatışmayla başa çıkma yeteneklerinde kademeli bir ilerleme görülmektedir. Ek olarak, bu yaş döneminde, çalışma belleği, engelleme, planlama ve esnekliği kurma (set switching) dahil olmak üzere ön işlevlerle bağlantılı tasarlanmış görevlerde başarılı olma yeteneklerinde önemli bir ilerlemenin olduğu vurgulanmaktadır (Garon, Bryson ve Smith, 2008). Bu değişikliklerin en önemli yanı kişisel ve sosyal anlayıştaki değişimlere paralel olarak ortaya çıkmasıdır (Carlson ve Moses, 2001).

Bronson'un (2000), okul öncesi dönemdeki çocukların konuşmayı, eylem ve düşünceleri kontrol etmek için bir teknik olarak kullandıklarını ifade etmektedir. Çocuk öz-düzenlemede gelişirken, özel konuşmaların da yavaş yavaş içselleştiği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, özel konuşmalar iç düşüncelerin öncüsüdür. Genel olarak, çocukların uyumsuz iki kural arasında geçiş yapma kabiliyetinde 3-5 yaş arasında çarpıcı bir artış olduğu görülmektedir (Kirkham, Cruess ve Diamond, 2003; Zelazo ve Jacques, 1997). Bu gelişimsel değişimler için 4 yaş olan kritik yaş, daha etkin olanın ve giderek öz-düzenlemenin artması, ön loblardaki olgunlaşmayla birlikte çocukların bilgiyi işlemede niceliksel bir kayma ile sonuçlanmaktadır (Ramscar ve Gitcho, 2007). Beyni yönlendiren ağır bebeklikteki yürütücü işlev ağına 3 ila 4 yaş arasında kontrolde bir kayma olduğu da

ileri sürülmüştür (Rothbart, Sheese, Rueda ve Posner, 2011). Diğer araştırmacılar ise yürütücü işlevlerin yaşla orantılı olarak, çalışma belleğinin kapasitesinin artması (Davidson, Amso, Anderson ve Diamond, 2006; Espy ve Bull, 2005), çocukların problemleri çözerken formüle ettikleri kuralları kullanabilmeleri (Zelazo ve diğ., 2003), kendini kontrol edilmesine izin veren bilinçli temsillerin olgunlaşmasıyla birlikte önemli düzeyde geliştiğini belirtmiştir (Marcovitch ve Zelazo, 2009).

Okul öncesi çocuklar, öğrenme ya da davranışlarla ilgili zorlukları yaşadıklarında sıklıkla öğretmenlere başvurmaktadır. Bazıları fikirlerini sözel olarak ifade etmekte bazıları da akranları ile birlikte yaşama veya sınıfın rutinleri takip etmede zorlanmaktadır. Her durumda, öz-düzenleme becerileri ile gelişmiş öğrenme ve davranış gereklidir. Oyun oynamaya başlayan ve söylendiğinde temizlik yapmaya başlayan bir çocuk veya bir oyuncu sınıf arkadaşıyla paylaşan bir çocuk, düşünceleri, duyguları ve davranışları düzenler (Bronson, 2000).

Bronson (2000), erken dönemlerdeki ilkökul çocuklarının, duygusal ifadeleri ve davranışları okul öncesi çocuklardan daha etkili bir şekilde kontrol edebildiklerini ifade etmiştir. Dikkati daha iyi kontrol etmekte ve öz-düzenlemede içsel dili kullanmaktadırlar. Bu değişikliklerle, ilkökul yıllarının başlarında, yürütücü işlevlerde dikkati yürütme kontrolü (örneğin seçim, uyuşmazlık çözümü), esneklik, hatayı izleme, engelleme, çalışma belleğinin güncellenmesi gibi çeşitli gelişmeler gözlenebilir (Levin ve diğ., 1992; Williams, Ponesse, Schachar, Logan ve Tannock, 1999). Beklemeleri gerektiğinde hayal kırıklıklarını düzenleyemeyen ve bir yetişkinin sakinleştirmelerine ihtiyaç duyan çocuklar, kısa bir süre için hazzı erteleyebilmişlerdir (örneğin, iki tane almak için 15 dakika küçük bir marshmallow yemekten kaçınırlar; Shoda, Mischel ve Peake, 1990). Televizyon izlemeden önce ev ödevlerini yapabilen okul çağı çocukları, daha sonra içki içmekten kaçınabilen gençler olmuşlardır. Başka bir deyişle, öz-düzenleme becerileri çocukluk ve ergenlik boyunca gelişmeye devam etmektedir (Barkley, 1997; Bronson, 2000; Davidson ve diğ., 2006).

2.1.3. Öz-düzenleme müdahale programları

Öz-düzenleme genellikle yaşamın erken döneminde temel bir beceri olarak kabul edilir (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland, Morrison, 2016) ve öz-düzenleme müdahale araştırmaları, erken öz-düzenleme gelişimi ile kısa ve uzun vadeli sonuçların tanınması ile ilişkilendirilmiştir (Daniel, Wang ve Berthelsen, 2016; Lei, Brody ve Beach, 2022; Moffitt,

Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, Harrington, Houts, Poulton, Roberts, Ross ve diğ., 2011). Bu bulgular, öz-düzenleme gelişiminin erken yıllarda en iyi nasıl destekleneceğine ilişkin büyüyen bir araştırma grubu için itici güç olmuştur (Day, Paas, Kervin ve Howard, 2022). Örneğin Day, Paas, Kervin ve Howard okul öncesi dönemde (üç-beş yaş) öz-düzenleme iyileştirmeleri için kritik olan müdahale özellikleri konusunda net bir anlayışı ortaya koymak amacıyla bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Öz Belirleme Teorisi (Self-Determination Theory) müdahaleleri sınıflandırmak için bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu inceleme doğrultusunda özerklik, ilişkililik ve/veya yeterlilik, açıkça ve kasıtlı olarak hedefleyen müdahale bileşenleri şeklinde bir sınıflandırma yapılmıştır. McClelland ve diğerleri (2019) uygulanan müdahalelerin çocukların sonuçlarını iyileştirmede başarılı olmasında etkili olduğunu ancak Head Start REDI, Zihnin Araçları (Tools of the Mind) gibi müdahalelerin genellikle derinlemesine eğitim, zaman (planlama/mesleki gelişim ve uygulama için), materyaller ve önemli harcamalar gerektirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, müdahalelerin hangi yönlerinin en etkili olduğunu belirlenmesinin zorluğu ve öz-düzenlemeyi spesifik olarak nasıl etkilediği üzerinde durulmuş, birçok müdahalenin bir dizi beceriyi hedef alarak, öz-düzenleme ve akademik başarıda gözlenen değişikliklerden sorumlu olan mekanizmaların belirlenmesini zorlaştırdığı, okuryazarlık, dil ve sosyal-duygusal becerileri vurgulayıp, çocukların öz-düzenlemelerini ve akademik becerilerini iyileştirmede etkileri ortaya koyulmuştur (Ramsook, Welsh ve Bierman, 2020; Sasser ve diğ., 2017).

Pandey ve diğerlerinin (2018) yapmış oldukları meta analiz çalışmasında ise öz-düzenleme müdahaleleri müfredat temelli, fiziksel aktivite ve egzersiz içerikli, bilinçli farkındalık ve yoga içerikli, ebeveynlik ve aile odaklı, sosyal ve kişisel becerilere dayalı müdahaleler olmak üzere beş grupta sınıflandırılmıştır. Müdahalelerin 0-19 yaş arasındaki bireylerle yapılmış deneysel çalışmalarda akademik başarı ve ileriki dönemlerde kötü madde kullanımına ilişkin etkileri olduğu tespit edilmiştir. Meta-analiz, müdahale türüne göre müfredat temelli programların %76'sında, hareket temelli programların %67'sinde ve farkındalık ve yoga programlarının %50'sinde tutarlı bir iyileşme bulunmuştur.

Bu bölümde, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan kapsamlı programlar, spesifik olarak öz-düzenlemenin üç bileşenine (çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat esnekliği) yönelik programlar, farkındalık, yoga ve hareket temelli programlar, sosyal-kişisel beceri ve okula hazır oluş gibi becerilere odaklanan müdahalelere yer verilmiştir.

2.1.3.1. Kapsamlı programlar. Öz-düzenleme becerilerinin yanında diğer becerileri de hedefleyen kapsamlı anaokulu programları arasında Zihnin Araçları (Tools of the Mind) programı yer almaktadır. Bu programın, geniş ölçekli (n=715) kümeli randomize kontrollü grup çalışmasında, öğretmenlerin anaokulunun sonundaki çocukların sosyal-duygusal yeterliliğine ilişkin raporları üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Sonuçlar, anaokulunun sonunda, deney grubuna rastgele atanan okullardaki sınıflardaki çocukların, öğretmen tarafından bildirilen davranış problemlerini ve saldırganlığı azalttığını ve sınıflardaki çocuklara göre öz-düzenleme, sosyal-duygusal yeterlilik ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerini iyileştirdiğini göstermiştir. Kontrol grubuna rastgele atanan okullarda ise öğretmen tarafından bildirilen akademik yeterlilik için herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Birinci sınıftaki kalıcı etkiler, yalnızca birinci sınıf öğretmenlerinin saldırganlık ve davranış sorunları raporlarında görülmüştür. Bu çalışma, çocukların sosyal-duygusal ve akademik yeterliliğine odaklanan eğitim programlarının olumlu etkilerini göstermiştir (Blair, McKinnon ve Daneri, 2018).

Bir başka çalışmada ise Zihnin Araçları'nın, sınıfta yürütücü işlevleri, daha önce araştırılmamış akademik sonuçları iyileştirip iyileştiremediği, zorbalığı ve akran dışlanmasını azaltıp azaltmadığı, öğretmenlerin ve çocukların sınıfta olmaktan duydukları sevinci artırıp artırmadığı incelenmiştir. Kanada'daki bu ilk randomize kontrollü çalışmaya 18 devlet okulundaki 351 anaokulu çocuğu (%51 kadın) dahil edilmiştir. Çalışma, Zihnin Araçlarının okumayı iyileştirdiğini, ilk kez yazmayı (okul bölgelerinin daha önce gördüğü seviyelerin çok üzerinde), sınıf içinde öz-kontrolü ve dikkat düzenlemeyi (örn. öğretmenlerin tükenmişliğini ve dışlanan çocukları azalttığını), çocukların ve öğretmenlerin okulda yaşadıkları sevinci arttırdığını ortaya koymuştur. İlkbaharda, Zihnin Araçları öğretmenlerinin hala öğretme konusunda hevesli oldukları, kontrol öğretmenlerinin ise yoruldukları gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, oyun oynama, öz-düzenlemeyi geliştirme, birlikte çalışma, birbirlerine yardım etme konularında, uygulamalı öğrenmeyi vurgulayan bir anaokulu müfredatındaki çocuklar, daha geleneksel sınıflardaki çocuklara göre akademik olarak daha iyi performans, daha az zorbalık ve akran dışlama, daha fazla nezaket ve yardım davranışı sergiledikleri görülmüştür. Zihnin Araçlarının çocukları, okulları ve öğretmenleri ayıran başlangıçtaki eşitsizlikleri azalttığı vurgulanmıştır (Diamond, Lee, Senften, Lam, Abbott, 2019).

Zihnin Araçları müfredatı incelenecek olursa, Bodrova ve Leong (1996) Vygotsky'nin (1978) bilişsel gelişim üzerine teoriler ve pratik anlayışlara dayalı olarak geliştirildiği görülmektedir. Müfredat, çocukların kendi sosyal ve bilişsel davranışlarını

düzenleme, katılma ve bilinçli hatırlama, sembolik temsillerin kullanımı ve erken matematik becerileri dahil olmak üzere geniş temel becerilere odaklanmaktadır. Aynı zamanda okuma ve yazma için belirli okuryazarlık önkoşulları (örneğin, sözlü dil, fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve yazı uzlaşımına aşinalık) ve belirli matematik önkoşulları (örneğin, anlamlı sayma, birebir yazışmalar, örüntüler, sayısal tanıma) üzerinde bir vurgu vardır. Bu okuryazarlık ve matematik ön koşullarını teşvik eden faaliyetler, içlerinde yerleşik bir öz-düzenleyici bileşene sahiptir. Bir örnek uygulama olan “Donma Oyunu”, öz-düzenleme ve diğer yetenekleri geliştirmek için özel olarak tasarlanmıştır. Donma Oyunu sırasında çocuklar öz-düzenleme ve sembolik temsili uygulamalar. Çember süresi boyunca öğretmen, kendisinin ve çocukların dans ettiği bir müzik çalar. Dans ederken öğretmen elinde müzik durduğunda çocukların alacağı belirli bir pozu temsil eden bir figür resmi tutar. Çocuklar, belirli zamanlarda belirli eylemlerde bulunarak kendi davranışlarını kontrol etmelidir. Bu, müzik durmadan poza girmemeyi ve müzik durduğunda belirli pozu tutmayı gerektirir. Davranışlarını düzenleyerek, dans edip etmeyerek, poz vererek ve poz vermeyerek, bilerek çocukların duygularını ve bilişlerini düzenleme becerilerini geliştirirler (Diamond, Lee, Senften, Lam, Abbott, 2019).

Bir diğer kapsamlı programın da Head Start Araştırmaya Dayalı Gelişimsel Bilgilendirilmiş (Research-based Developmentally Informed: REDI) olduğu belirtilmektedir. Programın, anaokullarında sosyal-duygusal ve dil/gelişen okuryazarlık becerilerini hedefleyerek sürdürülebilir etkileri incelenmiştir. Kırk dört Head Start sınıfı rastgele müdahale veya olağan uygulama kontrol grubuna atanmış ve 4 yaşındaki 356 çocuk (% 25 Afrika kökenli Amerikalı, % 17 Latin kökenli, % 54 kadın) 5. sınıfın sonuna kadar takip edilmiştir. Büyüme eğrisi analizleri, Head Start yılının sonunda belirlenen öğretmen tarafından derecelendirilen sosyal uyum, akademik katılım ve ebeveyn katılımı üzerindeki önemli müdahale etkilerinin ilkökul boyunca sürdürüldüğünü ortaya koymuştur. Sonuçta, mesleki gelişim desteği ile birleştirilmiş kanıta dayalı müfredatın okul öncesi programlamayı geliştirebileceğini ve yoksulluk içinde yaşayan çocukların ilkökula uyumunu destekleyebileceği görülmüştür (Domitrovich, Gest, Jones, Gill ve DeRousie, 2010).

Okul Öncesi YOLLAR olarak temellendirilmiş REDI, sosyal becerileri, duygusal anlayışı, kasıtlı öz kontrolü ve problem çözme becerilerini destekleyen evrensel, öğretmen tarafından verilen bir programdır. YOLLAR, dört ünite (arkadaşlık becerileri, duygular, öz kontrol ve problem çözme) düzenlenen 33 etkinliği içermektedir. Haftalık etkinlikler hikâyeler, kuklalar ve tartışmalarla belirli becerileri öğretir ve çocuklara hedef becerilerde

rehberli uygulamalar için fırsatlar sunan rol yapma, oyunlar ve el sanatları gibi etkinliklerle destekler. Ebeveynlere, yıl boyunca, her biri bir modelleme video kaseti içeren, ebeveynlik ipuçları ve evde kullanmak için öğrenme etkinlikleri içeren üç tane "eve götür" paketi verilir. Çocuklara ayrıca haftalık YOLLAR müfredatı dağıtılır. Ayrıca ebeveyn katılımını güçlendirmek ve öğrenme için ev desteğini artırmak amaçlanmıştır (Domitrovich, Gest, Jones, Gill ve DeRousie, 2010).

Bir başka kapsamlı program örneği de Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etmektir (Promoting Alternative Thinking Strategies: PATHS). Program, İngiliz ilkokullarında İngilizce ve matematik üzerindeki etkisi 5 yaşındaki (9-10 yaş arası, 9-10 yaş arası, $n = 1705$ öğrenci) ve 6 (10-11 yaş arası, $n = 1631$ öğrenci) araştırılmıştır. PATHS'nin deney grubu çocukların akademik başarıları üzerinde anlamlı bir olumlu etkisi olmadığını ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak, İngiliz ilkokullarındaki çocukların akademik başarılarını iyileştirmek için PATHS'i etkili bir müdahale olarak önermek mümkün görülmemiştir (Hennessey ve Humphrey, 2020).

Bir çalışmada, oyun temelli öğrenmeyi ve takım öğretimini birleştiren Tam Gün Erken Öğrenme Anaokulu (Full-Day Early Learning Kindergarten: FDELK) programının 32.027 anaokulu öğrencisinin öz-düzenlemesini, okuryazarlık ve aritmetik sonuçlarını geliştirmedeki etkililiğini araştırmıştır. Erken Gelişim Aracında öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarına ilişkin öğretmen raporlarından elde edilen sonuç ölçütleri, bireysel ve okul düzeyindeki özellikleri kontrol eden ayrı hiyerarşik regresyonlar analiz edilmiştir. Sonuçta, Yarım Gün Anaokulu veya Alternatif Gün Anaokulu programlarıyla karşılaştırıldığında, FDELK programına katılan öğrenciler için esasen hiçbir fayda sağlamadığını ortaya koydu. Daha kıdemli, kadın ve daha yüksek başarı geçmişine sahip daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki okullarda olmak, daha olumlu öz-düzenleme, okuryazarlık ve aritmetik sonuçları öngörmüştür. Sonuçta, FDELK programı iyileştirilmeye gerekli olduğu belirtilmiştir (Youmans, Kirby ve Freeman, 2018).

2.1.3.2. Öz-düzenlemenin üç bileşenine (çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat esnekliği) odaklanan programlar. Özellikle, öz-düzenlemenin üç bileşenine (çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat esnekliği) odaklanan programlara Kırmızı Işık Mor Işık (Red Light, Purple Light) Öz-Düzenleme Müdahale Programı örnek olarak verilebilir. Çember zamanı oyunlarının kullanıldığı Kırmızı Işık Mor Işık (Red Light, Purple Light) isimli bir öz-düzenleme müdahalesinin, 65 okul öncesi çocukla etkililiği incelenmiştir. Programa katılan deney grubunun davranışsal öz-düzenleme ve erken

akademik sonuçları önemli ölçüde iyileştirip iyileştirmediği incelenmiştir. Post-hoc analizleri sonucunda bu becerilerde düşük başlayan çocuklarda müdahale grubuna katılımın öz-düzenleme kazanımları ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Deney grubundaki çocuklar, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla önemli harf-kelime tanımlama kazanımlarında da daha yüksek performans göstermişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, bu becerilere sahip olmayan çocuklar için okul öncesi çocukların davranışsal öz-düzenlemelerini geliştirme ve harf-kelime tanımlamasını geliştirme açısından müdahalenin etkinliğine ilişkin kanıtlar sağlamış, okula hazır olmayı kolaylaştırmanın bir yolu olarak davranışsal öz-düzenlemeyi vurgulayan okul öncesi müfredatı bilgilendirme potansiyeline sahip olduğu düşünülmüştür (Tominey ve McClelland, 2011).

Kırmızı Işık Mor Işık programının uygulandığı bir çalışmada, demografik risk yaşayan çocuklar için bir öz-düzenleme müdahalesinin etkinliğini incelemiştir. Rastgele kontrollü bir tasarım kullanılarak, analizler çocukların (N=14 Head Start sınıfındaki 276 çocuk; yaş = 51.69) sekiz haftalık öz-düzenleme müdahalesine katılan çocuklar, bir kontrol grubundaki çocuklara kıyasla okul öncesi yıl boyunca öz-düzenleme ve akademik başarıda daha büyük kazanımlar sergilemişlerdir. Ek olarak, öz-düzenleme yoluyla başarı sonuçları üzerindeki dolaylı müdahale etkileri araştırılmış ve düşük gelirli ailelerden çocuklardan oluşan bir örnekleme İngilizce öğrenenler için farklı müdahale etkileri test edilmiştir. Sonuç olarak, müdahale grubundaki çocukların, okul öncesi yılın ilkbaharında kontrol grubuna kıyasla daha güçlü öz-düzenleme sergilediklerini görülmüştür. Grup karşılaştırmaları ayrıca müdahalenin İngilizce öğrenen çocuklar için önemli ölçüde daha yüksek matematik becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koydu. Diğer bir deyişle, Müdahaleye katılan İngilizce öğrenenler, kontrol grubundaki çocuklara ve müdahaleye katılan İngilizce konuşanlara kıyasla okul öncesi baharında daha güçlü matematik seviyeleri sergilediler. Bu çalışma, özellikle İngilizce öğrenenler olmak üzere küçük çocuklarda öz-düzenleme ve başarıyı teşvik etmede bir okula hazırlık müdahalesinin etkililiğine destek sağladığı ortaya çıkmıştır (Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015).

Kırmızı Işık Mor Işık (KIMI) çember zamanı oyunları müfredatı revizyon edilmiş, düşük gelirli ailelerin çocuklarına (n=157) odaklanılarak sadece öz-düzenlemeyi geliştirmeyi hedefleyen KIMI müdahalesi ve öz-düzenleme becerilerinin yanında okuryazarlık ve matematik içeriği ile zenginleştirilmiş KIMI+ müdahalesinin uygulandığı gruplar karşılaştırılmıştır. Müdahalenin her iki versiyonunda da öğretmenler, koçluk

desteği ile okul öncesi sınıflarında öz-düzenleme müdahalesini uygulamak üzere eğitilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da müdahalenin herhangi bir versiyonunu alan çocuklar, KIMI grubuna kıyasla okul öncesi yıl boyunca Baş-Ayak-Diz-Omuzlar ölçümlerinde öz-düzenlemede daha fazla kazanım elde etmişlerdir. Etki boyutları önceki çalışmalarla benzer olarak, son testte çocukların öz-düzenlemelerinde %21'lik bir fark görülmüştür. Ayrıca, müdahalenin KIMI+ versiyonuna katılan çocuklar, KIMI grubundaki çocuklara kıyasla okul yılı boyunca matematikte önemli ölçüde daha fazla kazanım elde etmişlerdir. Müdahale koşulları arasındaki etki büyüklükleri karşılaştırılabilir olmasına rağmen, sonuçlar KIMI+ versiyonu için biraz daha güçlü bulunmuştur. Okuryazarlık becerileri için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın sonuçları, müzik ve hareket oyunları yoluyla öz-düzenlemeye açık bir odaklanmayı içeren KIMI müdahalesinin, çocukların okul öncesi yıl boyunca öz-düzenlemelerini ve matematik puanlarını iyileştirebileceğini öne sürmüştür (McClelland, Tominey, Schmitt, Hatfield, Purpura, Gonzales ve Tracy, 2019).

Kırmızı Işık, Mor Işık oyunlarının her biri gibi, çocukların yönergeleri dinlemesi ve hatırlaması (yani çalışma belleği), bir kuraldan diğerine başarılı bir şekilde geçmesi (yani dikkat esnekliği) ve tersini yapması gereken çocukların yürütücü işlev becerilerini hedefler. Müdahale ilerledikçe, yeni oyunlar tanıtılır ve bilişsel karmaşıklığı artırmak için eklenen ek kurallarla oyunlar tekrarlanır. Her oyunda çocuklar görsel ve/veya sözlü ipuçlarına yanıt verirler ve genellikle zıt ipuçlarına yanıt vermeleri istenir. Müdahalenin KIMI+ versiyonunda, çocuklardan eylemlerini seçmeden önce yanıtlamaları istenen ipuçları özellikle okuryazarlık veya matematikle ilgilidir (McClelland, Tominey, Schmitt, Hatfield, Purpura, Gonzales ve Tracy, 2019).

Sezgin ve Demiriz (2019), 'Oyun Temelli Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Deneysel olan araştırmanın çalışma grubunu 54 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için Baş-Ayak-Diz-Omuzlar ve öğretmen yoluyla Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Öntesten sonra öz-düzenleme programı deney grubu çocuklarına sekiz hafta (haftada üç gün) boyunca uygulanmış, kontrol grubu çocukları ise normal müfredatı takip etmişlerdir. Eğitim programının uygulanmasının ardından son testler uygulanmıştır. Program, bağımsız ve işbirlikçi bir ortamda çalışma, plan yapma ve karar verme, seçmeyi bilme, yeni durum ve olaylarda dur-düşün-uygula ilkesini izleyerek buna göre hareket etme, kurallar değiştiğinde rahat olma, sorumlulukları yerine getirme, çeşitli

seviyelerden oluşan görevleri tamamlamak için çaba harcama, etkinlikler sırasında sırasını bekleme ve el kaldırma, gerektiğinde liderlik edebilme, yönergeleri takip etme, akılda tutma ve dikkat odaklı oyunları içermektedir. Sonuçta, sontest puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu çocukları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bir başka çalışmada da Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Programının çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Program, bilişsel, sosyo-duygusal ve kültürlerarası yeterliliklerin geliştirilmesine yöneliktir. Çocukların kendi kültürleri, farklı etnik grupların kültürleri hakkındaki bilgilerini daha da geliştirir. Program, karakterlerin seyahat ettiği sosyal hikâyelere dayanmaktadır. Yolculukları sırasında empati, bakış açısı edinme, sosyo-kültürel bilgi ve becerileri uygulama becerisi gerektiren sosyal durumlarla karşılaşır. Öğretim yöntemleri modelleme, duygusal tümevarım, sosyal problem durumları, projeler, rol oynama, görsel yöntemler ve sorgulamayı içerir. Program, sosyo-kültürel bilgi ve sosyo-duygusal yetkinlikleri geliştirmenin yanı sıra sözlü ve yazılı dil gelişimini de teşvik eder. Programın iki sınıfta pilot uygulaması, çocukların etkinliklere katılmaktan keyif aldıklarını ve öğrenme materyalinde başarılı bir şekilde ustalaştıklarını göstermiştir (Savina, Frolovicheva ve Trukhina, 2018). Ayrıca, OÖE Öz-Düzenleme Programının uygulandığı başka bir çalışmada, dikkat düzenleme güçlükleri gösterdiği belirlenen ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir örnekleme programın görev davranışı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya altı çocuk katılmıştır. Katılımcılar arasında eş zamanlı bir referans çizgisi tek vaka tasarımı kullanılmıştır. NEPSY-II'den seçilen testler kullanılarak her katılımcı için müdahale öncesi ve sonrası doğrudan dikkat ve engelleyici kontrolü ölçümleri yapılmıştır. Sonuçlar, tüm katılımcılar için görev dışı davranışlarda düşüş göstermiştir. Seçici ve sürekli dikkatin doğrudan ölçümlerindeki gelişmeler tüm katılımcılar için belirgin olmuştur. Engelleme becerisi geliştirmelerinde katılımcılar arasında farklılık görülmüştür, ancak, tüm katılımcılar, hataları kendi kendine düzeltme yeteneğindeki gelişmelerin gösterdiği gibi, kendi kendini izleme becerilerinde bir artış göstermiştir (Gallup-Larsen, 2020).

2.1.3.3. Farkındalık temelli müdahaleler. Farkındalık temelli programlara örnek olarak okul öncesi Sosyal-Duygusal Öğrenme yeterlilikleriyle birleştiren AçıkZihin (OpenMind-OM) programıdır. Programının uygulanabilirliği, kabul edilebilirliği ve etkililiği araştırılmıştır. Bir Head Start programındaki anaokulları, AçıkZihin (AZ) programına ya da bir karşılaştırma grubuna rastgele atanmıştır. Çalışmayı toplam 262 çocuk (3-5 yaş), 27 öğretmen ve 281 ebeveyn tamamlamıştır. AZ programındaki

öğretmenlere mevcut okul öncesi müfredatla birlikte programın kullanımı konusunda eğitim verilmiş, karşılaştırma grubundaki öğretmenlere ilişki kurma ve çocuk bağları etkinlikleri konusunda eşdeğer miktarda eğitim verilmiştir. Okul öncesi yılın sonunda, her iki gruptaki öğretmenler yapılabirlik ve kabul edilebilirlik anketlerini yanıtlamışlardır. Ayrıca çocuk, öğretmen ve veli çıktıları değerlendirilmiştir. Öğretmenler, AZ programının mevcut okul öncesi müfredatla bütünleştirilebilecek ek bir program olarak uygulanabilir olduğunu, ancak okul saatlerinde meditasyon yapmak için yeterli zaman bulmanın yalnızca kısmen uygulanabilir olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler, gelişmiş öz-düzenleme, artan vücut ve duygusal farkındalık, gelişmiş kendi kendini sakinleştirme, artan empati ve başkalarının duygularına dair farkındalık açısından çocuklar için faydalar algılamışlardır (Jackman, Nabors, McPherson, Quaid ve Singh, 2019).

AZ programı incelenecek olursa AZ grup öğretmenleri, programındaki odaklanmış meditasyon, sevgi dolu şefkat meditasyonu, zil egzersizleri, yoga, şükran uygulaması, nezaket ve merhamet raporlaması ve duygu bulma uygulamaları gibi yedi günlük uygulamayı ve tamamlayıcı öğrenme etkinliklerini uygulamışlardır. AZ öğretmen programı, öncelikli olarak öğretmen meditasyonuna odaklanan 5 günlük bir farkındalık eğitimi kursudur. Bu kursla ilgili eğitimin ardından öğretmenlerden okul günlerinde günde toplam 20 dakika (yani haftada 100 dakika) meditasyon yapmaları istenmiştir. Ebeveyn eğitimi, bir dizi 2 saatlik farkındalık temelli eğitim oturumları ve evde meditasyon yapmaya ve kaydetmeye teşvik etmeyi içermektedir (Jackman, Nabors, McPherson, Quaid ve Singh, 2019).

Farkındalık temelli bir müdahalenin okul öncesi çocuğun sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkilerinin pilot çalışması ve ön-sontest mevcut deney veya kontrol grubu, rastgele seçilen 21 okul öncesi çocukta olumlu sosyal davranışları, öz-düzenlemeyi ve bakış açısı almayı değerlendirerek incelenmiştir. Müdahaleyi alan çocuklar prososyal davranışlarda, öz-düzenlemenin engelleyici süreçlerinde ve özellikle duygusal ve bilişsel bileşenlerinde perspektif alma yeteneğinde önemli gelişmeler göstermiştir. Müdahale 6 haftalık ve iki tür aktivite içermektedir: 6 haftalık bilinçli farkındalık temelli eğlenceli aktiviteler ve 9 kısa kısa farkındalık-meditasyon seansı. Haftalık oturumlar, kısa bir giriş, bazı oyun etkinlikleri ve sonunda deneyimle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak için bir süreyi içeren yaklaşık 30 dakika süren toplantılardan oluşmaktadır. İlk seansta çocuklardan nefes almaya odaklanarak ve içlerinde huzurlu bir gizli bahçe hayal ederek iç dünyalarını keşfetmeleri istenmektedir. İkinci seansta ise duygularına ve bedenlerinin buna bağlı tepkilerine odaklanmaları istenerek çocukların meditasyonun zihnindeki duygu

yığılması üzerindeki etkilerini görselleştirmelerine yardımcı olacak eğlenceli bir aktivite gerçekleştirilmektedir. Üçüncü seansta, ahududu ile çocuklara içsel duyularına dikkat etmeleri yönergelerini veren “dikkatli yeme” deneyimi uygulanmaktadır. Dördüncü oturumda, çocuklardan bazı gizli nesneleri tanıyarak, her seferinde bir duyuya odaklanarak dikkatlerini beş duyusuna odaklamaları istenmektedir. Beşinci seansta çocuklar meditasyon pratiğiyle tanıştırılır ve çocukların ellerine tutmaları istenen bazı çakıl taşları yardımıyla kısa bir meditasyon seansı yapılır. Son oturumda, çocuklardan önceki oturumlarda yaşadıkları deneyimler hakkında konuşmaları istenir ve çocukların birbirlerine verdikleri yün iplikle, tüm parçalar arasındaki bağlantıyı simgeleyen bir sonuç etkinliği gerçekleştirilmektedir (Berti ve Cigala, 2022).

2.1.3.4. Sosyal-kişisel beceriler, okula hazır oluş gibi becerilere odaklanan programlar yoluyla öz-düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik programlar.

Bozkurt-Polat ve Özbey (2021) okul öncesi dönemdeki çocuklara Sosyal Değerler Eğitim Programı uygulayarak, programın çocukların öz-düzenleme, sosyal beceri ve problem davranış becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın katılımcıları 54-60 aylık 13 çocuktur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öz-Düzenleme Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği kullanılmıştır. “Yardımseverlik, Dürüstlük, Sevgi, Saygı, İşbirliği, Kendini Kontrol Etme, Sorumluluk, Nezaket, Hoşgörülü Olma, Arkadaşlık” değerlerine yer verilen Sosyal Değerler Eğitim Programı 12 hafta süresince haftada 3 gün uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Sosyal Değerler Eğitim Programının çocukların öz-düzenleme ve sosyal becerilerinde pozitif yönde anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca, Sosyal Değerler Eğitim Programının çocuklarda görülen problem davranışlarını anlamlı düzeyde azalttığı ve kalıcılık testi bulgularına göre programın öz-düzenleme, sosyal beceri ve problem davranışlar üzerindeki etkisinin daha sonraki süreçte de devam ettiği görülmüştür.

Özellikle sosyal-duygusal sonuçlara odaklanılarak dezavantajlı okul öncesi çocuklar arasında okula hazır olmayı kolaylaştırmak için tasarlanmış bir ebeveyn katılımı Hazır Ol (Getting Ready) müdahalesinin denemesinin sonuçları araştırılmıştır. Dört yıllık çalışma süresi boyunca 220 çocuk dahil edilmiştir. Öğretmen raporlarında bağlanma, inisiyatif alma, kaygı/geri çekilme gibi belirli kişilerarası yeterliklerde dört yıllık bir süre boyunca değişim oranında deney ve kontrol katılımcıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir (Jelley, Sylva, Karemaker, 2016).

Bir başka çalışmada, Okul Öncesi Durumsal Öz-Düzenleme Araç Seti (PRSIST) Programının çocukların öz-düzenlemesini, yürütücü işlevini ve okula hazır olma durumunu mevcut rutin uygulamaya kıyasla iyileştirmedeki etkinliğini değerlendirmek için Avusturalya'daki 50 okul öncesi okuluyla gerçekleştirilmiştir. 3-5 yaşlarındaki 473 çocuktan oluşan bir örneklem elde edilmiştir. Programa katılımla çocukların öz-düzenlemelerini, yürütücü işlevlerini ve okula hazır olmalarını, yaşa bağlı normal gelişim oranlarının üzerinde iyileştirmek amaçlanmıştır. Sonuçta, müdahale grubu için yürütücü işlevlerde küçük ama önemli gelişmeler olduğu görülmüştür. Diğer tüm sonuçlar tanımlayıcı olarak müdahale grubu lehine anlamlılık göstermemiştir (Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett, 2020).

Çocuk Katılımlı Eğitim Programının çocukların öz-düzenleme becerilere etkisinin incelendiği ve 60-72 aylık yaş grubundan toplam 28 çocuğun katıldığı bir çalışmada, Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın çocukların hazzı erteleme düzeyleri, yönerge takibi/yürütücü kontrolleri ve sosyal uyum becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca dürtü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu becerilerinin gelişiminde programın etkili olduğu bulunmuştur (Çelik ve Kamaraj, 2020).

Finlandiya'da öğretmenlerinin değerlendirilmeleriyle 2.222 çocuğun katıldığı erken çocukluk eğitimi (EÇE) araştırması yapılmıştır. Araştırmada, EÇE bağlamında çocuklara sunulan öz-düzenleme deneyimlerinin, çocukların öz-düzenleme deneyimlerine katılımı için öğretmen desteği ve çocukların öz-düzenleme deneyimlerine katılımına etkileri incelenmiştir. Sonuçta, çocukların akranları ve öğretmenleri ile oyun etkinlikleri aracılığıyla öz-düzenleme deneyimleri kazandığı ortaya koyulmuştur. Müzakere ve başkalarıyla etkileşim içinde önerilerde bulunmayı içeren bu etkinlikler, çocukların öz-düzenlemelerinin önemli bir parçası olarak görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların bağımsız inisiyatiflerini sağlayarak çocukların seslerini ve fikirlerini dinleyerek katılım yoluyla çocukların öz-düzenlemelerini destekledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz-düzenleme faaliyetleri için hem sosyal hem de bilişsel desteğe ihtiyaç duyduğu pedagojik bağlamda çocukların öz-düzenlemesini incelerken katılım çerçevesini kullanmanın umut verici olduğu vurgulanmıştır (Kangas, Ojala ve Venninen, 2015).

Çocukların öz-düzenlemelerini desteklemek için Öz-düzenleme Programının geliştirildiği bir başka çalışmaya, 60-72 aylık deney ve kontrol grubundaki toplam 52 çocuk katılmıştır. Veriler Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği, Öz-Düzenleme Becerileri

Ölçeği. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ile toplanmıştır. Çocukların öz-düzenleme, sosyal beceri, problem davranışların sonekst puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Programın deney grubu çocukların dikkat, duygu ve davranış düzenlemeleri üzerinde etkili olduğu, çocukların problem davranışlarını azalttığı ve sosyal becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Ezmeci, 2019).

Yukarıda tartışılan araştırmalar bir bütün olarak düşünöldüğünde, öz-düzenleme ve dil ile ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmaların okul öncesi döneminde uygulamaların program temelli olduğu görölmektedir. Ayrıca, uygulamaların hepsi oyun temelli olarak yürütölmüştür. Müdahalelerin yürütücü işlev becerilerine odaklanan müdahaleler olduğu gibi, öz-düzenleme becerilerinin bilişsel, davranışsal, sosyal bileşenlerinin birlikte alındığı da görölmektedir. Araştırma sonuçlarında müdahalelerin çocukların öz-düzenleme, okula uyum, erken akademik başarıya katkı sağladığı görölmektedir. Ayrıca müdahalelerin basit malzemelerle, uygulanan ulusal programa entegre edilebilecek programlar halinde sunulması önerilmiştir.

2.1.4. Öz-Düzenleme ve dil

Nelson (2007) dili içşelleştirilmiş bir diyalog kullanarak kendi kendimize düşöncelerimizi planlamak, değeriendirmek, başkalarıyla iletişim kurmak için bir araç olarak görmektedir. Vygotsky, dilin öz-düzenlemeye katkıda bulunduğunu öne sürmüş, dilin, önce özel konuşma ve daha sonra iç konuşma olarak ortaya çıkan kendi kendine konuşma kullanımı yoluyla öz-düzenleme sürecine katkıda bulunduğunu ortaya atmıştır (Vygotsky, 1997). Bu içşelleştirme, özel konuşmanın çocukların sosyal yönergeleri kendilerine yöneltmelerini sağladığı için gerçekleşir. Çocuklar büyödükçe ve belirli görevlerde daha yetkin hale geldikçe, kendi kendine konuşmayı iştilemez, iç diyaloga dönüştürebilirler. Daha yüksek iç diyalog yapan ve dil becerisine sahip çocukların, daha az sözel yeteneğe sahip çocuklara göre davranışlarını düzenlemek için özel konuşmayı etkili bir şekilde kullanma olasılıkları daha yüksek bulunmuştur (Bivens ve Berk, 1990). Çocuklar beş yaşına kadar duygu, düşünce ve davranışları düzenlemede ve dili bir iletişim aracı olarak kullanmada önemli ilerlemeler kaydederler. Öz-düzenleme ve dil alanlarındaki yeterlilikler, diğeri alanlardaki daha sonraki gelişim için zemin hazırlar ve hem yaşamlarında hem de okul başarısında kritik öneme sahiptir (Best, Miller ve Jones, 2009). Bu hızlı büyüme döneminde öz-düzenleme veya dil alanındaki becerilerin diğeri gelişim alanlarını nasıl yönlendirdiği hala tartışılmaktadır. Bir yandan dil becerileri, kişinin kendi

davranışını anlaması ve planlaması için bilişsel bir araç (Vygotsky, 1997) olarak hizmet ederek öz-düzenlemeyi kolaylaştırabilir (Vallotton ve Ayoub, 2011). Öte yandan, iyi düzenlenmiş çocuklar resmi olan ve olmayan dil öğrenme fırsatlarından etkin bir şekilde yararlandıkları ve dilin karmaşık kurallarını kolayca uyguladıkları için öz-düzenleme becerileri dili teşvik edebilir (Bohlmann ve Downer, 2016; Colé ve diğ.,2010). Öz-düzenleme ve dil arasındaki bu karşılıklı ilişki, çocukların her iki alanda da gelişimini desteklemek için çıkarımlara sahiptir. Öz-düzenleme ve dil becerilerinde birlikte ortaya çıkan risk veya güç kalıpları, bir alandaki becerilerin hedeflenmesinin diğer alandaki beceriler üzerinde yayılma etkilerinin olabileceğini düşündürmektedir (Salmon, Kearney, Reese ve Fortune, 2016).

Öz-düzenlemenin bilişsel boyutu olan yürütücü işlevler, her biri hedefe yönelik eylemlerin kasıtlı kontrolü için önemli olan dikkat kontrolü, davranışsal engelleme ve çalışma belleği gibi becerileri içeren çok boyutlu bir yapıdır (Welsh, Pennington ve Groisser, 1991; Zelazo ve Müller, 2002). Yürütücü işlevlerdeki zayıflıkların dil ile yakından ilişkili olduğu gösterilmektedir (Barkley, 1997). Kuhn, Willoughby, Wilbourn, Vernon-Feagans ve Blair (2014), erken dil becerilerinin çocukların sonraki yürütücü işlevleri üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğunu bulmuştur. Bununla ilişkili olarak, dil yeteneği çocuklarda daha sonraki davranış sorunlarını da öngörmüştür (Lindsay, Dockrell ve Strand, 2007).

Çocuklarda yürütücü işlevler ile dil becerileri arasındaki olası nedensel ilişkilerin yönünü değerlendiren Kuhn ve diğerleri (2014), geniş bir epidemiyolojik örnekleme çocukların erken iletişimsel hareketleri (15 ayda ölçülmüştür), dil becerileri (2 ve 3 yılda ölçülmüştür) ve daha sonraki yürütücü işlev becerileri (4 yılda ölçülen) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma, çocukların erken dil becerilerinin daha sonraki yürütücü işlev becerilerini yordadığını göstermiştir. Petersen, Bates ve Staples (2014), okul öncesi yıllarda dikkatsiz-hiperaktif davranış sorunlarının gelişiminde dil becerisinin ve öz-düzenlemenin rolünü araştırmıştır. Dil yeteneğinin daha sonraki öz-düzenlemeyi yordadığını ve bunun da dilin daha sonraki dikkatsiz-hiperaktif davranış derecelendirmeleri üzerindeki etkisine aracılık ettiğini bulmuşlardır. Bununla birlikte, öz-düzenlemenin sonraki dil becerilerinin üzerindeki etkisi, önceden var olan dil becerilerinin etkisinin ötesinde önemli görülmemiştir.

Çalışma belleği ise bilgiyi kısa bir süre boyunca tutma ve kullanma yeteneğini ifade eden bir yapıdır (Klingberg, Forssberg ve Westerberg, 2002). Öz-düzenleme becerilerinin bilişsel boyutlarından olan çalışma belleği, kontrollü dikkat, akıl yürütme ve organizasyon,

konuşma ve dil işleyişi üzerine kritik temel bir role sahiptir (Cowan, 2005). Daha spesifik olarak, çalışma belleği dil edinimi (Adams ve Gathercole, 2000; Baddeley, 2003); dili anlama (Daneman ve Merikle, 1996); okuma yeteneği (Savage, Cornish, Manly ve Hollis, 2006); matematik (DeFlorio, Klein, Starkey, Swank, Taylor, Halliday ve Mulcahy, 2019) ve muhakeme (Weiss, 2019) gibi bilişsel kontrole dayanan bu tür bileşenler için önemlidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, yüksek çalışma belleği puanına sahip çocukların daha büyük sosyal beceriler (Sabol ve Pianta, 2012), daha başarılı hedefe yönelik davranışlar (Marcovitch, Boseovski, Knapp ve Kane, 2010), daha yüksek alıcı sözcük dağarcığı ve okumada daha büyük başarılar elde ederek sınıfta daha fazla katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Okul öncesi çocukların akademik ve sosyal başarı için hem erken kelime dağarcığı hem de öz-düzenleme becerileri önemlidir (McClelland ve diğ., 2007; Storch ve Whitehurst, 2002). Fuhs ve Day (2011), özellikle küçük yaşlarda öz-düzenleme ve kelime dağarcığı becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğuna dair güçlü bir ampirik desteğin var olduğunu iddia etmektedir. Okul öncesi eğitimde öz-düzenleme becerilerinin kelime dağarcığının gelişimi üzerinde önemli düzeyde etkisi olabilir (Cameron, Ponitz ve diğ., 2009; McClelland ve diğ., 2007). McClelland ve diğerleri (2007), okul öncesi dönem çocuklarının sonbaharda gözlenen öz-düzenlemelerinin ilkbaharda kelime dağarcığındaki başarı düzeylerinin olumlu bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, sonbahardan ilkbahara kadar öz-düzenlemedeki kazanımlar, okul öncesi dönemde kelime dağarcığındaki büyümeyi öngörmüştür. Başka bir çalışmada, çocukların erken dönem düzenleyici becerileri, kısmen öğrenme görevleriyle, oyun ve öğle yemeği gibi sınıftaki diğer tipik etkinliklerle meşgul olma yoluyla, daha sonraki ifade edici kelime becerileriyle olumlu bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Bohlmann ve Downer, 2016). Bulgular, öz-düzenlemenin, konuşmaların ve konuşmaların yaygın olduğu etkinliklere sürekli ve aktif katılımı kolaylaştırdığını ve çocuğun kelime becerilerini geliştirmesini sağladığını ileri sürmektedir (Bohlmann ve Downer, 2016). Ayrıca, oyunda çocuklar bakış açılarındaki farklılıkları çözmek, roller hakkında bir anlaşmaya varmak ve oyun kuralları icat etmek için eşleriyle sürekli bir diyalog içinde olduklarından, oyunun sözel öz-düzenlemeyi teşvik ettiği ortaya konulmuştur. Oyunun engelleme, işleyen bellek ve özel konuşma üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır (Savina, 2014).

Okul öncesi çocukların hem alıcı hem de ifade edici kelime dağarcığı ve sözel yetenekleri, okuldaki başarısı ve ilerleyebilmesi için kritik bir haberci olarak kabul edilmektedir (NICHD: Early Child Care Research Network, 2005; Storch ve Whitehurst,

2002). Çocukların dil ve bilişsel gelişimini okul öncesi programındaki dil etkinliklerinin kalitesi etkilemektedir (Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı ve diğ., 2010). Çocukların okul öncesi eğitimdeki kelime becerilerinin daha sonraki okuma yetkinliğini ve ilkokuldaki akademik başarıyı yordadığını gösteren kanıtlar vardır (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003; NICHD: Early Child Care Research Network, 2005; Storch ve Whitehurst, 2002). Daha güçlü alıcı sözcük dağarcığı becerilerine sahip çocukların okul öncesi ve ilkokulda daha iyi dil, okuma ve okuryazarlık becerilerine kazanma eğiliminde olduklarını gösteren çalışmaların sonuçlarıyla, sonraki dil ve akademik sonuçlar için önemli görülmektedir (Dickinson ve Porche, 2011; Sénéchal ve LeFevre, 2002). Özellikle okul öncesi çağındaki çocuklar için, alıcı kelime dağarcığının ifade edici kelime dağarcığından önce geldiği ve önemli ölçüde daha gelişmiş olma eğiliminde olduğu gösterilmiştir. Önceki araştırmalar, ifade edici kelime dağarcığından ziyade alıcı kelime dağarcığının, daha sonraki ifade edici kelime dağarcığının daha iyi bir tahminçisi olduğunu göstermiştir (Fisher, 2017). Alıcı kelime dağarcığı, ifade edici kelime dağarcığının edinilmesi ve geliştirilmesi için sağlam, temel bir beceridir. Alıcı sözcük dağarcığı, öz-düzenleme becerilerinin gelişimine de katkıda bulunabilir (Vygotsky, 1997). Çocukların büyüyen temsil yetenekleri, diğer düzenlemeden öz-düzenlemeye geçişi destekler. Küçük çocukların kelime dağarcığı büyüdükçe, içsel durumları anlama, başkalarından gelen sözlü yönergeleri anlama veya kurallar hakkında düşünme yetenekleri artar, bu da eylemlerinin yansımaları ve farkındalığını kolaylaştırır (Fuhs ve Day, 2011; Roben, Cole ve Armstrong, 2013; Vallotton ve Ayoub, 2011). Çocukların kelime dağarcığı, davranışları yönlendirmek ve düzenlemek için bir araç haline gelir (Alarcón-Rubio, Sánchez-Medina ve Prieto-García, 2014). Önceki çalışmalar, daha güçlü alıcı kelime dağarcığının öz-düzenleme ile bağlantılı olduğuna dair bazı kanıtlar sunmaktadır (Fuhs ve Day, 2011; Hongwanishkul, Happaney, Lee ve Zelazo, 2005). Sonuç olarak öz-düzenleme ve dil becerilerinin birbirini desteklediği ve aralarında çift yönlü ilişkinin olduğu görülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri ile ilişkilendirilmiş çalışmalara ve öz-düzenleme ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde öz-düzenleme ile erken okuryazarlık, erken akademik başarı, erken okula

hazırbulunuşluk ve sosyal, duygusal beceriler arasındaki ilişki ortaya konuşmuştur. Öz-düzenleme ve dil becerileri özelinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, birçoğunun öz-düzenleme ve dil arasındaki çift yönlü ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar olduğu belirlenmiştir.

2.2.1. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerine yönelik araştırmalar

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri ile ilgili araştırmalarda erken akademik başarı, erken okuryazarlık, erken okula hazır bulunuşluk, sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Erken akademik becerilerle öz-düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost, 2014; McClelland ve Wanless, 2012; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Morgan, Farkas, Wang, Hillemeier, Oh ve Maczuga, 2019; Rademacher, 2022; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007; Ursache, Blair ve Raver, 2012; Von Suchodoletz, Gestsdottir, Wanless, McClelland, Birgisdottir, Gunzenhauser ve Ragnarsdottir, 2013; Willoughby, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Bryant, 2011). Örneğin, okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerin bilgiyi düzenleme ve hedefe yönelik faaliyetlerde düşünmeyi organize etmek için uyarıcı güdümlü duygu, dikkatte tepkisellik ve düzenlemenin gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmada, düşünce ve davranışın yukarıdan aşağıya, duygu ve stres tepkiselliğinin aşağıdan yukarıya etkileri ile karşılıklı, etkileşimli iki yönlü biliş-duygu etkileşimi bulunmuştur (Ursache, Blair ve Raver, 2012). Üç ile beş yaş arası 926 çocuğun soğuk düzenleyici görevlerdeki performans ve akademik başarı ile benzersiz bir şekilde ilişkilendirilirken, sıcak düzenleyici görevlerdeki performans, dikkatsiz-aşırı aktif davranışlarla önemli düzeyde ilişkilendirilmiştir (Willoughby, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Bryant, 2011). Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost (2014) tarafından okul öncesi çocuklarının tenefüs sırasında oynadıkları aktif oyunun öz-düzenleme ve akademik başarı üzerine yaptıkları çalışmada daha yüksek aktif oyunun daha iyi öz-düzenleme ile ilişkili olduğu ve bunun da erken okuma ve matematik değerlendirmelerinde daha yüksek puanlarla ilişkili olduğunu bulunmuştur.

Morgan, Farkas, Wang, Hillemeier, Oh ve Maczuga'nın (2019) çalışmasında ise, okul öncesi dönemdeki yürütücü işlevlerindeki eksikliklerin ilköğretim dönemine gelindiğinde modelleme, matematik, okuma ve fen gibi akademik zorluklar yaşadıkları tespit edilmiş, sorunların da özellikle çalışma belleğindeki eksikliklerinden kaynaklanabileceği

öngörmüştür. Yapısal eşitlik modellemesine dayanarak yapılan başka bir çalışmada, çocukların zekâsının ve soğukkanlı öz-düzenleme becerilerinin okul başarısı için önemli olduğunu bulunmuştur. Ek olarak, okul öncesi dönemdeki öz-düzenleme becerileri ile ilkokuldaki davranış problemleri, akademik başarı ile ilişkili görülmüştür (Rademacher, 2022). McClelland ve Wanless (2012) yaptıkları çalışmada, çocukların öz-düzenlemelerini, demografik risklerini (düşük gelirli bir aileden gelen İngilizce öğrenme durumu) ve akademik başarıyı uzunlamasına dört zaman noktasında (okul öncesi ve anasınıfı yıllarının sonbahar ve ilkbaharı) incelemişlerdir. Çalışmada anasınıfının sonbaharında yüksek öz-düzenlemenin, anasınıfı öncesi ve anasınıfına geçiş sırasında çocukların akademik başarısıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Daha yüksek öz-düzenleme, demografik risklerden bağımsız olarak daha yüksek akademik becerileri önemli ölçüde öngörmüştür. Von Suchodoletz, Gestsdottir, Wanless, McClelland, Birgisdottir, Gunzenhauser ve Ragnarsdottir (2013), iki farklı kültürdeki çocukların davranışsal öz-düzenlemenin doğrudan bir değerlendirmesini yaparak Almanya ve İzlanda'daki (Alman örneğinde 46 ila 81 aylık; İzlanda örneğinde 49 ila 86 aylık) çocuklar arasında erken akademik başarıya katkısını araştırmışlardır. Araştırmanın bulguları, çocukların daha yüksek davranışsal öz-düzenleme düzeylerinin daha yüksek akademik becerileri ile ilişkili olduğu yönündedir.

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerinin, sosyal becerilere odaklanılarak bazı değişkenlerle arasındaki ilişkiye bakıldığı görülmektedir. Örneğin yapılmış bir çalışmada, öz-düzenleme faktörleri ile çocukların sosyal yeterliliği, davranış sorunları ve erken akademik becerileri arasındaki orta derecede ilişki bulunurken, akademik ve öz-düzenleme yetkinliği arasındaki iki değişkenli anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Bir başka çalışmada çocukların sosyal işlevselliğinin iki yönü olan sosyal beceriler ve problem davranışlarının okul öncesi öz-düzenleme ile okuryazarlık ve matematik başarısı arasındaki ilişkiye aracılık etme olasılığını araştırmıştır. Daha iyi öz-düzenlemeye sahip çocukların başkalarıyla daha iyi etkileşim kurdukları ve dürtüsel veya saldırgan davranışları da daha az sergiledikleri tespit edilmiştir. Sosyal becerilerin ve problem davranışlarının okul öncesi yıl boyunca okuryazarlık ile öz-düzenleme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, ancak matematikle ilişkili olmadığı bulunmuştur. Çalışmada çocuğun sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının, davranışsal öz-düzenlemenin okuryazarlıktaki büyümeyi etkilediği mekanizmanın bir parçası olduğu vurgulanmıştır (Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014).

2.2.2. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme ve dil becerilerine yönelik araştırmalar

Okul öncesi öz-düzenleme ve dil becerileri ile ilgili araştırmalar ayrıntılı olarak incelendiğinde ise ifade edici dil, alıcı dil ilişkisinin ortaya koyulmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca, çalışmalarda spesifik olarak yürütücü işlevlerle ve kelime bilgisi, sözel ifade, anlama, konuşma, yazma becerileri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bir diğer çalışma alanı ise iki dilli çocukların dil ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların öz-düzenleme ve dil becerileri de araştırılmıştır (Akbar, Loomis ve Paul, 2013; Aro, Poikkeus, Laakso, Tolvanen ve Ahonen, 2015; Bohlmann ve Downer, 2016; Bohlmann, Maier ve Palacios, 2015; Chen, Zhou, Uchikoshi ve Bunge, 2014; Clark, Menna, McAndrew ve Johnson, 2020; De Franchis, Usai, Viterbori ve Traverso, 2017; Dolean, Lervåg, Visu-Petra ve Melby-Lervåg, 2021; Ekerim ve Selçuk, 2018; Gültekin Ahçı, 2016; Hanno ve Surrain, 2019; Karakelle ve Ertuğrul, 2012; Karakurt, 2019; Lin, Chen, Justice ve Sawyer, 2019; Lonigan, Allan ve Phillips, 2017; Marini, Piccolo, Taverna, Berginc ve Ozbič, 2020; Ribeiro, 2018; Šimleša, Cepanec ve Ljubešić, 2017; Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019; Slot ve von Suchodoletz, 2018; Vallotton ve Ayoub, 2011; Veraksa, Bukhalenkova, Kartushina ve Oshchepkova, 2020; Von Salisch, Haenel ve Denham, 2015; Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Şahin, 2019).

Öz-düzenleme ve dil arasındaki ilişkiyi boylamsal inceleyen bir çalışmada öz-düzenleme gelişiminin yörüngelerinin (erken, orta, geç) okuryazarlık ve dil becerilerinin okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar gelişimini nasıl yordadığı araştırılmıştır. Çocuklar ($n=351$) kod çözme, okuduğunu anlama, fonolojik farkındalık ve kelime dağarcığı göstergeleri açısından dört yıla kadar yılda iki kez değerlendirilmiştir. Doğrusal olmayan büyüme eğrisi modellerini kullanarak, daha önce öz-düzenlemeyi gösteren çocukların okul öncesinden ikinci sınıfa kadar daha yüksek dil ve okuryazarlık becerilerine sahip olduklarını bulunmuştur. Daha spesifik olarak, önceki öz-düzenleme yörüngeleri hem kod çözme hem de okuduğunu anlamanın hem daha yüksek seviyeleri hem de daha erken gelişimi ile ilişki görülmüştür. Erken öz-düzenleme yörüngelerine sahip çocuklar, geç öz-düzenleme yörüngelerine sahip olanlara göre daha erken fonolojik farkındalık geliştirmişlerdir. Ayrıca, erken öz-düzenleme yörüngeleri olan çocuklar, ara yörüngeleri olan çocuklardan daha yüksek sözcük dağarcığına sahip olduğu tespit edilmiştir (Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019). Boylamsal bir başka çalışmada, 5 yaşındaki çocukların yürütücü işlevlerin (engelleme ve çalışma belleği esnekliği) entelektüel işleyişi ile okuryazarlık başarıları (okuma / heceleme ve okuduğunu anlama), 1. ve 3. sınıflarda da

ölçülerek incelenmiştir. Çalışma sonucunda yürütücü işlevlerin okul öncesi, 1. ve 3. sınıflarda okuryazarlık başarısını öngördüğü, okuduğunu anlamının 3. sınıfta çalışma belleği-esneklik faktörü tarafından benzersiz bir şekilde öngördüğüne yönelik kanıtlar sunulmuştur (De Franchis, Usai, Viterbori ve Traverso'nun, 2017). Kısa süreli boylamsal bir çalışmada, yürütücü işlevlerin 184 Rumen ikinci sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama gelişimi üzerinde akıcı kod çözme ve sözlü dil becerilerinin ötesinde doğrudan etkileri olup olmadığını test etmek için gizli değişkenler kullanılmıştır. Okuduğunu anlamının ilk aşamalarının yürütücü işlevlerle ilişkili olduğunu, yalnızca dil becerilerinin, okuduğunu anlama gelişimini bağımsız olarak öngörebildiği bulunmuştur. Araştırma sonuçları yürütücü işlevlerin, akıcı kod çözme ve sözlü dil becerilerinin ötesinde, erken okuyucularda okuduğunu anlama gelişimi üzerinde doğrudan önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Sonuçlar ayrıca, çocuklar iyi bir şekilde kod çözme öğreniminde, dil becerilerinin okuduğunu anlama gelişimi üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir (Dolean, Lervåg, Visu-Petra ve Melby-Lervåg, 2021).

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri ile dil arasındaki ilişkiyi inceleyen büyüme modellemesini kullanarak yapılan bir çalışmada, 14, 24 ve 36 aylıkken toplanan 120 çocuğun ifade edici dilinin (sözlü kelime bilgisi ve konuşkanlık) öz-düzenleme üzerindeki etkisinde cinsiyet farklılıkları ortaya konulmuştur. Kelime hazinesi, öz-düzenlemenin konuşkanlıktan daha iyi bir yordayıcısı olduğu ve hem eşzamanlı hem de önceki sözcük dağarcığı çocukların öz-düzenleme düzeylerini olumlu yordadığı tespit edilmiştir. Erken gelişimde kelimelerin öz-düzenleme görevine uygulanabilecek araçlar olduğu ve bu yaştaki kızlara göre erkekler için daha gerekli bir araç olabileceği vurgulanmıştır (Vallotton ve Ayoub, 2011). Başka bir çalışmada çocukların çapraz durum oyun etkileşimleri, tamamen pragmatik dillerinin aracılık ettiği öz-düzenleme becerisi tarafından tahmin edilmiş, pragmatik dilin çapraz durum oyun etkileşiminin oluşumu üzerindeki etkisi, engelli çocuklar için tipik olarak gelişen akranlarından daha büyük bulunmuştur (Lin, Chen, Justice ve Sawyer, 2019). Bir diğer çalışmada ise, 5-6 yaşındaki çocuklarda (n=269) çalışma belleği kapasitesi ile anlatı becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocuğun görsel ve sözel çalışma bellekleri değerlendirmiş ve anlatı becerileri ise bir hikâyenin yeniden anlatımı ve bir hikâye oluşturma (tek bir resme ve bir dizi resme dayalı) görevlerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçta çalışma belleğinin hem bileşenleri (sözlü ve görsel) hem de bir hikâyenin makro yapısının küresel göstergeleri (anlamsal bütünlük, anlamsal yeterlilik, programlama ve anlatı yapısı gibi) ve bir hikâyenin mikro yapısının (gramer doğruluğu ve sözdizimlerinin sayısı) göstergeleri

arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki görsel çalışma belleğine kıyasla sözlü çalışma belleği için sistematik olarak daha güçlü bulunmuş, bu da iyi gelişmiş bir sözlü çalışma belleğinin okul öncesi çocuklarda sözcük ve dilbilgisi açısından daha doğru dil üretimine yol açtığı şeklinde yorumlanmıştır (Veraksa, Bukhalenkova, Kartushina ve Oshchepkova, 2020).

Von Salisch, Haenel ve Denham'ın (2015) araştırmasında ise 4-5 yaşındaki çocukların davranışsal öz-düzenlemelerinin duygu bilgilerini açıkladığını, davranışsal öz-düzenleme ile sözlü çatışma, engelleme ölçüsü, dil becerileri ve duygu bilgisinin bilinen yordayıcıları olarak anlamlı düzeyde katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Bohlmann ve Downer'ın (2016) çalışmasında okul öncesi çağındaki 603 çocuğun anasınıfı yılı boyunca doğrudan değerlendirilen öz-düzenleme ile dil ve okuryazarlık çıktılarındaki değişiklikler arasındaki ilişkilere aracılık ettiği için sınıfta görev katılımı gözlemlenmiştir. Öz-düzenlemenin gözlemlenen görev katılımının yanı sıra bir dizi dil ve okuryazarlık becerisindeki değişikliklerle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur.

Diğer bir çalışmada, Alman anaokullarına devam eden üç ila dört yaşındaki çocukların (n=227) yürütücü işlevler ve dil becerileri arasındaki karşılıklı ilişki incelenmiştir. Bir yıllık çalışma süresi boyunca birden fazla görevle yürütücü işlevleri ve dil becerileri iki kez değerlendirilmiştir. Yürütücü işlevler ile dil becerileri arasındaki çift yönlü ilişki ortaya çıkmış ve dilin yürütücü işlev gelişiminin tersinden daha güçlü bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek çocuklar arasında yürütücü işlevler ve dil becerileri arasındaki çapraz gecikmeli yollarda istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Sonuçta hem erkek hem de kız çocuklarının yürütücü işlev gelişimini artırmak için çocukların dil gelişiminin desteklenmesine vurgu yapılmıştır (Slot ve von Suchodoletz, 2018).

Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerin (engelleme kontrolü, işleyen bellek, planlama ve bilişsel esneklik) çeşitli yönleri ile dili anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ortalama sözel ve bilişsel gelişime sahip olmayan, dört veya beş yaşında 203 çocuk katılmıştır. Çocukların yürütücü işlevlerini değerlendirmeye yönelik ölçme araçları Çim/Kar görevi; Engelleme görevi (NEPSY-II); Rakam Yayılımı görevi; CANTAB görevleri ve Boyut Değiştirme Kartı Sıralaması, dili anlamanın değerlendirilmesinde Reynell Gelişimsel Dil Ölçekleri kullanılmıştır. Sonuçlar, dili anlamanın önemli yordayıcılarının, Rakam Yayılımı göreviyle ölçülen sözel çalışma belleği ve Çim/Kar göreviyle ölçülen engelleyici kontrol olduğu görülmüştür. Çalışmada okul öncesi

çocuklarda dili anlama için engelleyici kontrol ve işleyen belleğin önemi vurgulanmıştır (Šimleša, Cepanec ve Ljubešić, 2017).

Pazeto, Seabra ve Dias, (2014) yürütücü işlevler (Yİ), sözlü dil (SD) ve okul öncesi dönemde okuma ve yazma (OY) öğrenme ve diğer becerilerin gelişimi için önemli olduğunu savunarak, okul öncesi çocuklarda bu yeterliliklerdeki performanslar arasındaki ilerlemeyi ve ilişkileri araştırmışlardır. Katılımcılar, özel bir okulun anaokulu, 1. ve 2. sınıf çocuklarından, ortalama yaşları 4.91 olan 90 çocuk olarak belirlenmiş, çocuklar bireysel olarak, Yİ, SD ve OY için dokuz araç içeren bir batarya ile değerlendirilmiştir. Tüm SD ve OY önlemleri için eğitim seviyesinin bir sonucu olarak performanslarda artış olmuştur. Farklı bir örüntü tasvir etmesine rağmen, aynı bilişsel alanı ve ayrıca alanlar arasında değerlendiren ölçümler arasında önemli ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonucu, SD ve OY'nin okul öncesi dönemde hızla geliştiği, Yİ'nin ise daha yavaş geliştiği gösterilmiştir.

Lonigan, Allan ve Phillips'in (2017) çalışmalarında çocukların dikkat oranları, erken okuryazarlık becerilerindeki büyümeyi benzersiz bir şekilde öngörürken, dili ve okuryazarlık becerilerindeki büyüme üzerindeki yordayıcıların doğrudan ve dolaylı etkilerinin belirlenmesinde önemli düzeyde ilişki görülmüştür. Ribeiro'nun (2018) çalışmasında ise öğretmen raporuna göre aile geçmişinin okula hazır olma üzerindeki etkileri ilk kez anaokuluna giden 13,383 çocuğun katılımıyla araştırmıştır. Çalışma, hem yüksek okuryazarlık hem de düşük öz-düzenleme arasındaki etkileşimin akademik hazırbulunuşluk üzerinde önemli sonuçları olduğunu bulmuştur. Düşük okuryazarlık puanlarına sahip çocukların ve öz-kontrol, akademik hazır bulunuşlukta da daha düşük puanlar elde ettiği görülmüştür. Ayrıca, düşük okuryazarlık ve yüksek öz-düzenleme de akademik hazır bulunuşluk üzerinde önemli etkileri görülmüştür. Okuryazarlığı düşük ama öz-kontrolü yüksek olan çocukların akademik başarı ve okula hazır olma puanları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada hem okuryazarlığın hem de öz-kontrolün önemli olduğu vurgulanmıştır.

Beş yaş çocuklarının özel konuşmaları, davranışsal öz-düzenlemeleri ve bilişsel yetenekleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, davranışsal öz-düzenleme, ebeveyn ve okul öncesi öğretmen anketleri kullanılarak, Bilişsel Yetenekler (dil, engelleme, planlama, akıcılık ve hafıza) nörobilişsel testlerle ve özel konuşmanın etkinliği (çocuğun konuşmayı kullanırken konuşmadığı zamandan daha iyi performans gösterip göstermediği) Çekiç Görevi ile değerlendirilmiştir. Çocukların yaklaşık %43'ü özel konuşmayı kendiliğinden kullandığı ve yaklaşık %76'sı konuşmayı kullandıklarında Çekiç Görevinde daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur. Davranışsal öz-düzenleme ve

konuşma etkinliği arasındaki ilişkiler düşük, tüm bilişsel puanlar, konuşma etkinliği puanı ile önemli ölçüde ilişkili çıkmıştır. Çocuğun nörobilişsel test performansı ne kadar zayıfsa, konuşmayı kullanmaktan o kadar çok yararlanmışlardır. Araştırmanın bulguları, özel konuşmanın gelişimi, kullanımı ve etkililiği hakkında bir anlayış ararken çocukların bilişsel yeteneklerinin uygunluğunu desteklemektedir (Aro, Poikkeus, Laakso, Tolvanen ve Ahonen, 2015).

Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme ve dil gelişimi arasındaki ilişki ortaya koyan başka bir çalışmada öz-düzenleme ve dil gelişiminin zamanlaması ve mekanizmalarındaki benzerlikler ve bu alanların ortak gelişimi incelenmiştir. Doğrudan ilişkilerin dilin zihinsel organizasyonu ve öz-düzenlemenin temsiliyi kolaylaştırırken, öz-düzenlemenin çocukların dil öğrenme fırsatlarından yararlanmasına izin verdiği tespit edilmiştir (Hanno ve Surrain, 2019). Clark, Menna, McAndrew ve Johnson'ın (2020) çalışmasında, çocukların dil, öz-düzenleme ve fiziksel saldırganlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Üç-altı yaşları arasındaki 126 okul öncesi çocuğun ve annelerinin katılmış olduğu çalışmada, bu becerilerin gelişmesinin fiziksel saldırganlığı olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Çalışmada belirli dil gecikmeleri, öz-düzenleme ve ortaya çıkan üst bilişte gecikmenin olmasının fiziksel saldırganlığa yol açabileceği ve erken müdahalenin önemi vurgulanmıştır.

Marini, Piccolo, Taverna, Berginc ve Ozbiç (2020), yürütücü işlevlerin iki bileşenindeki (yani güncelleme ve engelleme) zorluklar ile tipik olarak gelişen (n=24) akranla eşleştirilen (n=16) Gelişimsel Dil Bozukluğuna (GDB) sahip okul öncesi çocuğunun dilsel ve anlatı becerileri arasındaki ilişki incelemişlerdir. Wechsler Ölçeği'nin ileri ve geri rakam hatırlama alt testleri uygulanarak güncelleme becerileri test edilirken, çocukların engelleme becerileri, Gelişimsel Nöropsikolojik Değerlendirme (NEPSY-II) ketleme görevlerinin tamamlanmasıyla değerlendirilmiştir. Katılımcıların dil becerilerine ilişkin bilgiler artikülasyon ve fonolojik ayırt etme becerilerini değerlendiren sözcüksel üretim/anlama, dil bilgisel üretim/anlama ve anlatı üretme becerileri bir dizi alt test aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, GDB olan çocukların hem güncelleme hem de engelleyici görevlerde akranlarından önemli ölçüde daha düşük performans gösterdiğini, hem de anlatım/fonolojik beceriler, dil bilgisel üretim/anlama ve anlatı üretiminde sözcüksel bilgi verme konusunda dilsel zorluklarını ortaya koymuştur. Yürütücü işlev ölçümleri, dilsel ve anlatsal ölçümlerle ilişkili bulunmuş, GDB olan çocuklar için erken müdahale rehabilitasyon programlarını hedeflemek için yürütücü işlevlerin değerlendirilmesinin dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

İki dilli çocukların öz-düzenleme becerilerini inceleyen Chen, Zhou, Uchikoshi ve Bunge'nin (2014) çalışmasında, laboratuvarında, evde, sınıf bağlamlarında farklı düzeylerde Çince ve İngilizce yeterliliğe sahip Çinli Amerikalı göçmen çocukların öz-düzenleme becerileri ile iki dilli olmanın avantajların gözlemlenip gözlemlenemeyeceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çocukların iki dillilikle ilgili avantajlarının, yalnızca bilişsel esnekliğin bilgisayarlı görevlerinde ve yalnızca hem Çince hem de İngilizcede daha yüksek derecede akıcılığa sahip çocuklar arasında daha yüksek performansla sınırlı olduğu, bir dildeki (Çince veya İngilizce) yeterliliklerin, ebeveyn ve öğretmen tarafından bildirilen öz-düzenlemede zorlu kontrol alanlarıyla benzersiz ve olumlu bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada öz-düzenleme için iki dilli olma avantajının, değişen düzeylerde iki dilli akıcılığa sahip göçmen çocuklar arasında sürekli bir değişken olarak gözlemlenebileceğini ancak bu avantajın öz-düzenlemenin tüm alanlarına ve bağlamlarıyla ilişkili olamayacağı vurgulanmıştır. Öz-düzenleme süreçleri ile dil gelişimini ilişkilendiren başka bir çalışmada ise okul öncesi çocukları için tek dilli İngilizce ve iki dillilerin İngilizce ifade, kelime haznesi ve öz-düzenleme becerileri arasındaki çift yönlü ilişkiler ortaya çıkmış, erken öz-düzenleme becerilerinin kelime dağarcığı gelişimi için önemli düzeyde rol oynadığı gösterilmiştir (Bohlmann, Maier ve Palacios, 2015).

Öz-düzenleme ve dil becerilerinin araştırıldığı yurt içi çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Şahin (2019) 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 144 çocuk dâhil edilmiş, veri toplama aracı olarak Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ve BADO kullanılmıştır. Ses bilgisel farkındalık ve görsel eşleştirmede yaşa göre, yazı alt boyutunda ise kardeş sayısı ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öz-düzenleme becerileri ile yazı yazma öncesi beceriler ve ses bilgisel farkındalık arasında ilişki tespit edilirken, öz-düzenleme becerileri ile görsel eşleştirme arasında ilişki görülmemiştir. Bir başka çalışmada ise yürütücü işlev becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 3 ile 5 yaşları arasında toplam 70 çocuk katılmış ve TİFALDİ, Gece-Gündüz Görevi (GGG), Esnek Madde Seçimi Görevi (EMSG) araçları ile değerlendirmeler yapılmıştır. Sonuçta GGG'de yaşa ve cinsiyete göre EMSG'de ise sadece cinsiyete göre farklılık bulunmazken, dil ve EMSG arasında ilişki bulunmuştur. Dil ve yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Gültekin Ahçı, 2016).

Karakelle ve Ertuğrul (2012) ise zihin kuramı, dil, çalışma belleği ve yürütücü işlevler arasındaki gelişimsel olarak bağlantıları incelemişlerdir. Ayrıca bu değişkenler

arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri tespit ederek bir zihin kuramı modeli geliştirilmek amaçlanmıştır. 36-48 aylık (n=100) ve 53-72 aylık (n=101) toplam 201 çocuk katılmıştır. Çalışmada zihin kuramının ölçümünde iki yanlış kanı atfı testi ve bir görünüş gerçeklik testi, çalışma belleği ölçümünde ters sayı dizisi ve dil gelişiminin ölçümünde TEDİL ve yürütücü işlevlerin ölçümünde Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi kullanılmıştır. Yapılan yapısal eşitlik modellemesinin sonuçlarına göre üç yaşta zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki ilişki örüntülerinin beş yaştan farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Üç yaşlarında zihin kuramı becerisinde çalışma belleğinin, beş yaşlarında ise dilin yordayıcı rolünün diğer değişkenlerden daha büyük olduğu görülmüştür. Ayrıca, üç yaşlarında çalışma belleği, dil becerisinin veya yürütücü işlevlerin aracı rolü olmaksızın zihin kuramını doğrudan ve pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Beş yaşlarında ise çalışma belleğinin veya yürütücü işlevlerin aracı rolü olmaksızın dil becerisinin zihin kuramını doğrudan ve pozitif yönde yordadığı bulunmuştur.

Başka bir çalışmada, 239 Türk okul öncesi çocuğunda kelime bilgisinin sosyal ve bilişsel öncüllerini hem eşzamanlı (Z1) hem de bir yıl sonra (Z2) araştırılmıştır. Ebeveynliğin duygusal ve uyarıcı yönlerine (anne sıcaklığı ve tümevarımsal akıl yürütme) ve çocukların kelime anlamadaki engelleyici kontrol becerilerine odaklanarak ebeveynlik davranışlarının rolü incelenmiştir. Sonuçlar, anne sıcaklığının ne eşzamanlı ne de sonraki kelime bilgisi ile bağlantılı olmadığını, annenin tümevarımsal akıl yürütmesinin kelime bilgisini 1 yıl sonra öngördüğünü gösterdi. Öte yandan, Z1’de engelleyici kontrol, çocuğun yaşı ve SES’i kontrol edildiğinde bile, her iki zaman noktasında da kelime bilgisini öngörmüştür. Z1 kelime bilgisi, Z1 engelleyici kontrol ve SED’den Z2 kelime bilgisine bağlantılara aracılık etmiştir. Bulgular, ebeveynliğin, çocukların düzenleme becerilerinin ve daha geniş bağlamsal değişkenlerin (SED) hepsinin çocukların kelime bilgisinin gelişiminde rol oynadığını vurgulamıştır. Anne sıcaklığından ziyade, tümevarımsal akıl yürütmenin okul öncesi çocukların kelime anlamalarını geliştirmek için çok önemli olduğunu göstererek, ebeveynliğin yönleri ile kelime bilgisi arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkı sağlandığı düşünülmüştür (Ekerim ve Selçuk, 2018).

Karakurt’un (2019), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 242 çocuğun öz-düzenleme ve dil becerilerinin incelediği çalışmasında Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve TEDİL kullanmıştır. Sonuçlar, yaş arttıkça çocukların öz-düzenleme beceri düzeylerinin de arttığı, cinsiyetin, öz-düzenleme becerileri üzerinde kız çocukların lehine fark olduğu, çocukların eğitim kurumuna gitme süresinin, anne-baba öğrenim durumunun ve ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyinin öz-düzenleme becerileri ile ilişki

olduğunu göstermiştir. Çocukların dil becerileri ile anne-baba öğrenim durumuna ve ailelerin ortalama aylık gelir düzeyine göre farklılık görülmüştür. Öz-düzenleme becerileri ile dil becerilerinin alt boyutları (alıcı dil ve ifade edici dil) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; dil becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları (kontrol becerileri ve düzenleme becerileri) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, öz-düzenlemenin eğitim alanında merkezi konulardan biri olduğu, çocukların akademik başarı, erken okuryazarlık becerileri, okula hazır olma, olumlu sınıf davranışları kazanma, sosyal, duygusal, dil becerilerinin gelişmesinde, akranları, ebeveynleri ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmada öneminin vurgulandığı görülmektedir. Bu sebepten araştırmalarda, öz-düzenleme becerilerinin erken dönemlerden başlayarak desteklenmesinin gerektiği vurgulanmaktadır. Ek olarak, öz-düzenleme becerileri okul ve yaşamdaki başarısızlığa karşı koruyucu bir faktör olarak görülmektedir. Çalışmalarda çocuklara öz-düzenleme becerilerini kazandırmanın gelecekteki yaşam başarısını sağlamak için etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada hem nicel ve hem de nitel yöntemler birlikte kullanıldığı için karma araştırma desenlerinden ‘iç içe karma desen’ seçilmiştir. Karma yöntem araştırması, araştırmacının çalışmasında nitel ve nicel yaklaşımları birlikte kullanarak veriler topladığı ve analiz ettiği, bulguları birleştirdiği ve sonuçlar çıkardığı araştırma olarak tanımlanmıştır (Tashakkori ve Creswell, 2007). İç içe karma desende araştırmacı nicel ve nitel verileri eş zamanlı toplayabilir, deneysel bir nicel araştırmanın içerisine nitel bir araştırma veya durum çalışması gibi nitel bir çalışma içerisine nicel bir çalışma ekleyebilir (Creswell ve Plano-Clark, 2018).

Karma yöntem yaklaşımına uygun olarak hazırlanan bu araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır (Campbell ve Stanley, 2003). Bu model, uygulamaya katılacak öğretmenler ve çocukları yansız olarak seçmenin zor olduğu eğitim araştırmalarında kullanılmaya uygun olan modeldir. Özellikle, çocukların cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, çocukların devam ettikleri şube araştırma öncesi doğal olarak bir araya getirilmiştir ve bu değişkenlerin araştırmacı tarafından değiştirilmesi mümkün değildir. Uygulamanın bir gruba veya diğerine atanmasının rastgele olduğu ve deneycinin kontrolü altında olduğu varsayılır. Bu modelde öncelikle gruplara öntest uygulanır, sonra gruplardan birisiyle uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonrası her iki gruba da son-test uygulanır (Campbell ve Stanley, 2003).

Araştırmanın nicel boyutunda, 5-6 yaş grubunda görev yapan öğretmenlere “Oyna, Öğren, Eğlen (OÖE) Öz-Düzenleme Eğitim Programının” eğitimi verilmiştir. Bu eğitime katılan öğretmenlerin, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programını kendi sınıflarındaki çocuklara uygulamalarının etkilerini tespit etmek amacıyla öntest, sontest ve kalıcılık testini içeren yarı deneysel desen kullanılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel modelin sembollerle gösterimi aşağıdaki Tablo 3.1’deki gibidir.

Tablo 3.1. *Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desenin Simgelerle İfade Edilmiş Gösterimi*

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest	Kalıcılık
DG 1,2,3,4,5	O1.1	X1	O2.2	O3.1
KG 1,2,3,4,5	O1.1		O2.2	

DG1: Oyna, Öğren, Eğlen Öz-düzenleme Programına katılan okul öncesi öğretmenleri ve sınıflarındaki çocuklar

KG1: Okul öncesi öğretmenleri ve sınıflarındaki çocuklar

X1: Oyna, Öğren, Eğlen Öz-düzenleme Programının uygulanması

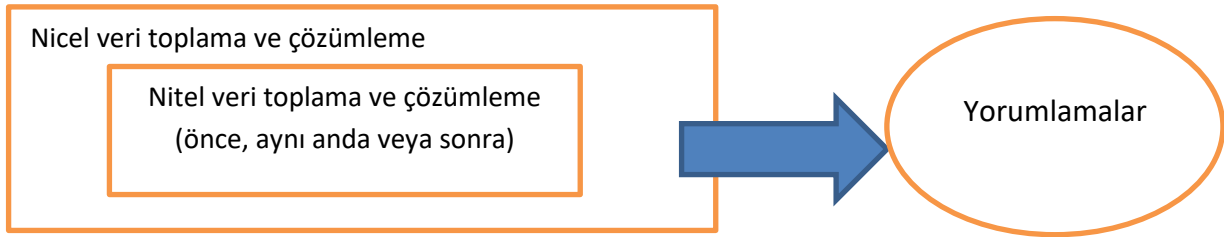
O1: Öntestler

O2: Sontestler

Ö3: Kalıcılık testleri

Tablo 3.1’de açıklanan modele göre, bu araştırmada 5 deney grubu, 5 kontrol grubu olmak üzere 10 grup oluşturmuştur. Gruplardaki çocukların öntestleri yapıldıktan sonra deney grubu çocuklarının öğretmenlerine OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının eğitimi verilmiştir. Bu eğitime katılan öğretmenlerin, OÖE Öz-Düzenleme Programını kendi sınıflarındaki çocuklara uygulamaları bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına sontestlerin uygulanması gerçekleştirilmiştir. Öz-düzenleme eğitim programının çocukların öz-düzenleme ve dil becerileri üzerinde etkisinin zamana dayalı olarak etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için de sontestlerin uygulanmasından bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Creswell (2009)’a göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada, araştırmacı gözlem görüşme ve dökümanlar gibi veri toplama araçlarıyla çocukların ve öğretmenlerin OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemiş, bu bağlamda temaların tanımlanmasıyla nitel geleneklerden durum çalışması benimsenmiştir. İç içe karma deseninin şekilsel gösterimi aşağıda sunulmuştur (Creswell ve Clark, 2018).



Şekil 3.1. İç içe karma deseninin şekilsel gösterimi

Bu araştırmanın iç içe karma desen aşamaları aşağıdaki gibidir;



Şekil 3. 2. İç içe karma desen aşamaları

Bağımlı Değişken: Araştırmanın bağımlı değişkenini, çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin ölçeklerden ve doğal dil örneklerinden almış oldukları puanlar oluşturmaktadır.

Bağımsız Değişken: Deney grubuna uygulanan "Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı" ise bu araştırmanın bağımsız değişkenidir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yolu seçilmiştir. Amaçlı örnekleme denilen yöntem de örneklem oluşturulurken, araştırma

amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen, en uygun birimler dikkate alınır. Örneklemenin evreni temsil etme kaygısı yoktur. Elde edilen sonuçlar evrene genellenmez, sadece araştırmanın amacı ve çalışılan örneklem temelinde yorumlanır. Amaçlı örnekleme, sınırlı kaynakların en etkin kullanımı için bilgi bakımından zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için nicel ve nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Bu örnekleme yöntemi, ilgilenilen konu hakkında bilgili ve deneyimli bireylerin ya da grupların tanımlanması ve seçilmesini içerir (Baştürk ve Taştepe, 2019).

Araştırmanın nicel boyutuna Aydın ilindeki devlet okullarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş arasındaki (82 deney ve 85 kontrol) 167 çocuk, 5 deney 5 kontrol grubu toplam 10 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın nitel boyutundaki katılımcıları ise 5 öğretmen ve programın uygulandığı tüm sınıfların temsil edilmesi amacıyla her sınıftan birer tane olmak üzere toplam 5 çocuk oluşturmuştur. Çocukların yaş ortalamaları 63.53 aydır. Çalışmanın yapılabilmesi için öncesinde etik kurul izni ve Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alınmıştır. Öğretmenlerden ve ailelerden onam formlarını doldurmaları istenmiştir. Deney grubundaki iki çocuğun ebeveynleri çocukların, sınıftaki eğitim etkinliklerine katılabileceğini ancak veri toplama araçlarına çocuklarının katılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, çocuklara da yapılacak çalışma açıklanmış ve katılmak isteyen çocuklarla değerlendirmeler yapılmıştır, bütün çocuklar istekli olmuşlardır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ve çocukların demografik özellikleri ve benzer özelliklere sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Pearson Ki-Kare yapılmış ve Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Pearson Ki Kare Sonuçları*

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam	Pearson Ki Kare	p
Kadın	5	5	10	0.4762	.490
Erkek	0	0	0		
Yaş	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam		
30-35 Arası	1	2	3		
36-40 Arası	4	3	7	0	1
Toplam	5	5	10		
Öğrenim Durumu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam		
Lisans	4	5	9		
Lisansüstü	1	0	1	0	1
Öğrencisi	5	5	10		
Toplam	5	5	10		
Mesleki Kıdem	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam		
5-10	3	3	6	0	1
11-15	2	2	4		
Toplam	5	5	10		

Tablo 3.2’de belirtildiği gibi çalışma grubunda yer alan katılımcı öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerin 3’ü 30-35, 7’si 36-40 yaş arasındadır. Dokuz öğretmen lisans düzeyinde okul öncesi eğitimi bölümü mezunu, 1 öğretmen ise okul öncesi eğitimi lisansını tamamladıktan sonra Eğitim Programı yüksek lisans öğrencisidir. 6 öğretmen 5-10 yıl arasında, 4 öğretmen ise 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu eşittir. Ayrıca yapılan Pearson Ki-Kare testi sonuçlarında deney ve kontrol grubu öğretmenlerin kıdem ve yaş düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir ($p<.05$). Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların demografik özellikleri 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri*

	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kız	79	47.3
Erkek	88	52.7
Anne Öğrenim Düzeyi		
İlkokul-Ortaokul	102	61.1
Lise	28	16.8
Lisans	32	19.2
Lisans Üstü	5	3.0
Baba Öğrenim Düzeyi		
İlkokul-Ortaokul	71	42.5
Lise	58	34.7
Lisans	29	17.4
Lisans Üstü	9	5.4
Gelir*		
Düşük (3577 TL’den az)	27	16.2
Orta (3577 TL ile 7155 TL arası)	122	73.1
Yüksek (7156 TL ve fazlası)	18	10.8

*Gelir düzeyi Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı Asgari Ücret Tespit Komisyonu tarafından resmi gazetede yayınlanmış olan günlük ücrete göre belirlenmiştir (Resmi gazete, 2020). Ailenin aylık geliri günlük 119.25 TL’den az ise düşük, 238.5 TL ise orta ve 238.5 TL’den fazla ise yüksek olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.3’e göre katılımcı çocukların %47.3’ünün kız, %52.7’sinin erkek olduğu; çocukların %61.1’nin annesinin ilkokul ve ortaokul mezunu, %42.5’nin ise babasının ilkokul ve ortaokul mezun ve %73.1’nin ise orta düzeyde ekonomik duruma sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubu çocukların yaş, cinsiyet, anne öğrenim, baba öğrenim ve gelir düzeylerinin analizleri yapılarak grupların eşdeğerliliği test edilmiştir. Deney ve kontrol grubu çocukların yaş, cinsiyet, anne öğrenim, baba öğrenim ve gelir düzeylerine ilişkin Ki-Kare sonuçları aşağıdaki Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaş, Cinsiyet, Anne Öğrenim, Baba Öğrenim ve Gelir Düzeylerine İlişkin Pearson Ki Kare Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Kategoriler	n	Pearson Ki Kare	p
Yaş (Ay)	Deney	52-60 ay	14	11.968	.609
		61-69 ay	68		
	Kontrol	52-60 ay	14		
		61-69 ay	71		
Cinsiyet	Deney	Kız	37	.308	.579
		Erkek	45		
	Kontrol	Kız	42		
		Erkek	43		
Anne Öğrenim Durumu	Deney	İlk-ortaokul mez	49	4.590	.204
		Lise mez	18		
		Üniv mez	15		
	Kontrol	İlk-ortaokul mez	53		
		Lise mez	10		
		Üniv mez	22		
Baba Öğrenim Durumu	Deney	İlk-ortaokul mez	42	5.363	.147
		Lise mez	24		
		Üniv mez	16		
	Kontrol	İlk-ortaokul mez	29		
		Lise mez	34		
		Üniv mez	22		
Gelir Durumu	Deney	Düşük	14	.238	.888
		Orta	60		
		Yüksek	8		
	Kontrol	Düşük	13		
		Orta	62		
		Yüksek	10		

Tablo 3.4’te deney ve kontrol grubu çocuklarının yaş, cinsiyet, anne öğrenim, baba öğrenim ve gelir düzeylerine ilişkin farklılığın anlamlı olup olmadığı Pearson Ki-Kare testi ile sınanmıştır. Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubu çocukların yaş, cinsiyet, anne öğrenim, baba öğrenim ve gelir düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). İki grubun yaş, cinsiyet, anne öğrenim, baba öğrenim ve gelir düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi sonucunda elde edilen değerin anlamlı olmamasından deney ve kontrol grubu çocukların yaş, cinsiyet, anne öğrenim, baba öğrenim ve gelir düzeyleri açısından birbirine benzer gruplar olduğu söylenebilir.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Düzenleme Öntest Puanlarının Dağılımı

Deney ve kontrol grubundaki çocukların seçilmesinde çocukların öz-düzenleme becerileri dikkate alınmıştır. “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği” öntest puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını test etmek amacı ile bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 3.5’te deney ve kontrol grubundaki çocukların öz-düzenleme öntest puan ortalamalarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “Al Ver/Tak Çıkar Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	n	X	Ss	t	p
Deney	82	19.86	5.28	1.114	.267
Kontrol	85	18.83	6.56		

P> .05

Tablo 3.5’te deney ve kontrol grubundaki çocukların “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” öntest puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmıştır. Tabloda deney ve kontrol grubundaki çocukların Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği’ne ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney grubu çocukların öz-düzenleme öntest puan ortalamasının 19.86, kontrol grubu çocukların öntest puan ortalamasının ise 18.83 olduğu görülmektedir. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi sonucunda elde edilen değerin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme becerilerinin arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmaması öz-düzenleme becerileri açısından birbirine denk gruplar olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki çocukların dil becerileri de ölçülmüştür. TEDİL öntest puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını test etmek amacı ile bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 3.6’da deney ve kontrol grubundaki çocukların TEDİL toplam öntest puan ortalamalarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL Toplam Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	n	X	Ss	t	p
Deney	82	43.35	2.84	2.98	.003*
Kontrol	85	42.14	2.39		

* $P < .05$

Tablo 3.6’da deney ve kontrol grubundaki çocukların TEDİL toplam öntest puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmıştır. Tablo incelendiğinde, deney grubu çocukların dil öntest puan ortalamasının 43.35, kontrol grubu çocukların öntest puan ortalamasının ise 42.14 olduğu görülmektedir. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi sonucunda elde edilen değerin anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Deney grubu çocukları, kontrol grubu çocuklarından daha yüksek düzeyde dil becerilerine sahiptir.

3.2.2. Katılımcı Öğretmenlerde Aranılan Önkoşul Özellikler

- a) Üniversitelerin dört yıllık, okul öncesi, çocuk gelişimi/egitimi öğretmenliği lisans programlarından mezun olması,
- b) Daha önce öz-düzenleme becerilerine ilişkin bir eğitime katılmamış olması,
- c) Sınıfında 5-6 grubu çocuklara eğitim veriyor olması,
- d) Çalışmaya katılmaya gönüllü olması,
- e) Stajyer öğretmen olmaması olarak belirlenmiştir.

3.2.3. Katılımcı Çocuklarda Aranılan Önkoşul Özellikler

- a) 5-6 yaşında olması
- b) Çalışmaya katılmaya gönüllü olması
- c) Tipik gelişim göstermesi

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla Aydın ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı on iki bağımsız devlet ve özel okul öncesi kurumu listelenmiştir. Bağımsız okul öncesi kurumlarına öncelik verilmesinin sebebi kurumun fiziki koşullarının araştırmayı gerçekleştirmeye daha elverişli olacağı, pandeminin etkilerinin sürmesi durumunda eğitime devam edebilmesidir. Kurumların listelenmesinden sonra her bir kurumun okul müdürü telefonla aranarak gerçekleştirilmesi planlanan araştırma kısaca özetlenmiş ve bu konu ile ilgili yönetici ve öğretmenlerle görüşmek üzere randevu talep edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında araştırmaya katılma konusunda olumlu görüş bildiren öğretmenlerin iletişim bilgileri alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını beyan eden öğretmenlerin çalışma programları, izin kullanma durumları gibi konular görüşülmüş, çalışmanın devamlılığını etkilememesi için önlemler alınmıştır.

3.2.4. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmen ve Çocukların Özellikleri

Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretmen ve çocukların özellikleri aşağıdaki gibidir.

Öğretmenler;

Birinci katılımcı öğretmen: Kadın, 40 yaşında 11 yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. İki yıl anasınıflarında, 9 yıldır da Aydın ilindeki bağımsız bir anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmen okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup, 69-72 aylık 19 çocuğun olduğu bir sınıfta eğitim vermektedir.

İkinci katılımcı öğretmen: Kadın, 38 yaşında 10 yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. 2,5 yıl anasınıflarında, 7,5 yıldır da Aydın ilindeki bağımsız bir anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmen okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup, 60-72 aylık 13 çocuğun olduğu bir sınıfta eğitim vermektedir.

Üçüncü katılımcı öğretmen: Kadın, 40 yaşında 11 yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. İki yıl anasınıflarında, 9 yıldır da Aydın ilindeki bağımsız bir anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmen okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup, 60-72 aylık 25 çocuğun olduğu bir sınıfta eğitim vermektedir.

Dördüncü katılımcı öğretmen: Kadın, 38 yaşında 11 yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Beş yıl anasınıflarında, 6 yıldır da Aydın ilindeki bağımsız bir anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmen anaokulu öğretmenliği lisans mezunu olup, 60-72 aylık 24 çocuğun olduğu bir sınıfta eğitim vermektedir.

Beşinci katılımcı öğretmen: Kadın, 29 yaşında, 7 yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. 7 yıldır da bağımsız anaokullarında çalışmıştır. Şu an Aydın ilindeki bir bağımsız anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmen okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup, 60-72 aylık 25 çocuğun olduğu bir sınıfta eğitim vermektedir. Aynı zamanda, Eğitim Programları Bölümü tezsiz yüksek lisans öğrencisidir.

Çocuklar;

Birinci katılımcı çocuk: Kız, 70 aylık. Bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Anne ve baba öğrenim düzeyi lisedir. 3 yaşında bir kardeşi daha bulunmaktadır.

İkinci katılımcı çocuk: Kız, 69 aylık. Bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Anne ve baba öğrenim düzeyi üniversitedir. 7 yaşında bir ablası daha bulunmaktadır.

Üçüncü katılımcı çocuk: Erkek, 71 aylıktır. Bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Anne ve baba öğrenim düzeyi üniversitedir. Tek çocuktur.

Dördüncü katılımcı çocuk: Erkek, 68 aylıktır. Bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Anne öğrenim düzeyi lise, baba öğrenim düzeyi üniversitedir. Tek çocuktur.

Beşinci katılımcı çocuk: Kız, 69 aylıktır. Bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Anne öğrenim düzeyi üniversite, baba öğrenim düzeyi lisedir. 4 yaşında bir kardeşi daha bulunmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Nicel veri toplama araçları.

3.3.1.1.1. Kişisel Bilgi Formları. Araştırmada ele alınan demografik özelliklere ilişkin verilerin toplanması ve araştırma amacına katkı sağlayacağı düşünülen bilgilerin sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen ve çocuk kişisel bilgi formu kullanılmıştır (EK-1).

Öğretmen Tanıma Formu: Bu form altı maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olduğu lisans programı (çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi), öğrenim derecesi (lisans, lisansüstü), çalıştığı kurum (anaokulu-anasınıfı) gibi özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmen tanıma formu deney ve kontrol grubunu oluşturma aşamasında kullanılmıştır.

Çocukları Tanıma Formu: Bu form altı maddeden oluşmaktadır. Çocukların doğum tarihi, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-babanın yaşı, ailenin ekonomik durumu, kardeş sayısı ve kardeşlerin cinsiyeti gibi özellikleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çocukları tanıma formu deney ve kontrol grubunu oluşturma aşamasında kullanılmıştır.

3.3.1.1.2. “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği”. Bu araştırmada, Aydoğan ve İvrendi tarafından geliştirilmiş olan Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (EK-2) kullanılmıştır. Güvenilir ve pratik ölçüm araçlarının olması çocukların öz-düzenleme becerilerini belirlemek ve onların okula hazırbulunuşluklarını destekleyen etkili okul öncesi programlarına yönlendirmek için önemli görülmektedir. Bu amaçla, çocukların öz-düzenleme becerilerini ölçmek için Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (AVTÇ) geliştirilmiştir. AVTÇ 5-6 yaş grubu çocuklara bire bir uygulanan davranışsal öz-düzenleme becerilerini ölçen bir testir. Ölçeğin maddeleri eğitim, alıştırma ve uygulama olarak üç aşamalı bir şekilde ve iki bölümden oluşturulmuştur. Ölçekte bir oyuncak ayı ve bir şapka kullanılmaktadır. Ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Çocuk doğru cevap verirse 2, kendi kendine düzeltirse 1, yanlış cevap verirse 0 puan almaktadır. Ölçekten en düşük 0 ve en yüksek 40 puan alınmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliliği için öğretim elemanlarından görüşler alınmıştır. Uzmanların uyuşma düzeyleri %94 oranında uyumlu olduğu bulunmuştur. Uzmanların kapsam ve görünüş geçerliliğine yönelik değerlendirmesi sonucu, maddelerin ilgili beceriyi ölçebilecek özellikte olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına 5-6 yaş grubu 138 çocuk katılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılığı AVTÇ-ölçüm 1 için $\alpha = .86$, AVTÇ-ölçüm 2 için $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirliğinde AVTÇ-ölçüm 1 ve AVTÇ-ölçüm 2 arasında ilişki $.94^*$, paralel form güvenirliğinde ise AVTÇ-ölçüm 1 ve Baş-Ayak Parmaklar-Dizler-Omuzlar (BADO) arasındaki ilişki ise $.88^*$ olarak bulunmuştur ($*p < .01$). AVTÇ ile BADO arasındaki en önemli fark BADO’da, çocuğun görevleri kendi bedeninde göstermesi gerekirken, AVTÇ’de çocukların bir başkası veya kendisinden başka bir nesne için (ayıcık üzerinden) yönergeleri uygulaması gerekmektedir. AVTÇ’de çocuğun kendi düşünsel süreçlerinin farkında olarak, düşüncelerini kendi bedenin üzerinden değil, başka bir nesne üzerinden sürdürmesi beklenmektedir (Carlson, Mandell ve Williams, 2004). Ölçeğin uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde takip edilen adımlar ve geçerlik, güvenirlik analizleri EK-3’te verilmiştir.

3.3.1.1.3. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL). Bu çalışmada çocukların dil gelişimlerini nicel olarak değerlendirmek için Güven ve Topbaş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)” (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-TEDİL) kullanılmıştır (EK-4). TEDİL, çocuklara bireysel uygulanan, standartlaştırılmış ve 2.0 ay ile 7.11 ay arasındaki çocukların alıcı, ifade edici ve toplam dil becerilerini ölçen bir testtir. TEDİL alıcı ve ifade edici olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Bu alt testler; dilin anlam bilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi alanlarını ölçen maddeleri içermektedir. A ve B olarak iki formda da toplam 76 madde bulunmaktadır. TEDİL uygulanırken çocuğun gerçek yaşı hesaplanarak uygun yaş aralığındaki soruyla ölçüme başlanmaktadır. Doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak değerlendirilir. Arka arkaya üç yanlış cevapta test sonlandırılmakta, başlangıç yaşından sonra arka arkaya doğru yapılan üç soru puanlamaya başlama noktası olarak belirlenmektedir. Daha sonraki doğru ve yanlış cevaplar yeni başlangıç noktasına göre hesaplanmaktadır. Çocuğun almış olduğu puanlar hesaplanarak öncelikle ham puanlara ulaşılmaktadır. Sonrasında da ham puanların standardize edilmesi için ölçek formuyla birlikte verilen yaşa göre ham puanlarının standardize puanlara çevrilmesi tablosu kullanılmaktadır. Türkçe’ye uyarlama çalışmalarından sonra TEDİL’in güvenirliğinin belirlenmesi için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları Alıcı Dil A formu için $.96$ ve B formu için $.93$, İfade Edici Dil A formu için $.89$, B formu için $.83$ bulunmuştur (Güven ve Topbaş, 2014).

3.3.1.1.4. Türkçe dil örneği. Çalışmanın bir diğer nicel veri toplama aracı, çocuktan hikâye anlatma yollarıyla doğal dil örnekleridir. Toplanan dil örneklerinden ortalama sözce uzunluğu (OSU) ölçümleri alınmıştır ve analizleri yapılmıştır (Acarlar, 2005). Dil örneği analizinin özellikle ifade edici dil performansını değerlendiren bir yöntem olduğu kabul edilmektedir (Acarlar, 2005). Temel aşamaları çocuktan sessiz ve sakin bir ortamda dil örneğinin alınması, bu örneğin çevriyazıya dökülmesi, çocuğun çeşitli dil özelliklerinin analizi ve yorumlanmasıdır. Bu sayede çocuğun dil yeterliliği yaşlarıyla karşılaştırılabilmektedir. Dil örneği analizi sözcük dağarcığı, sözce uzunluğu, kullanılan biçimbirimler gibi dilin farklı bileşenlerine dair özellikler hakkında ayrıntılı bilgi verebilmektedir (Ege, Acarlar ve Güleriyüz, 1998).

Bu araştırmada, çocukların dil örnekleri Mercer Mayer'in, Kurbağa (Frog) öykülerinden bir tanesi olan "Kurbağa Neredesin?" (Frog Where Are You?) kitabı yoluyla toplanmıştır. Bu öykü metin içermeyen ve her bir sayfada birden fazla dikkat çekici nesnenin bulunduğu, olay örüntülerinin yer aldığı, siyah beyaz bir kitap şeklinde olan öyküdür. Öncelikle çocuk, kitabın tüm sayfalarını inceler, daha sonra birinci sayfadan itibaren kitabın sayfalarına bakarak hikâyedeki olayları anlatır. Çocukların anlattıkları hikâyeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve kayıtlar ortalama 10 dakika sürmüştür.

3.3.1.2. Nitel veri toplama araçları. Bu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem kayıt formları kullanılmıştır.

3.3.1.2.1. Görüşme formları. Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanmasında, öğretmenler ve çocuklar için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formları: Öğretmenler için iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK-5). Öğretmenlerin uygun olduğu iki ayrı gün ve saatlerde yarı-yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Birinci yarı yapılandırılmış görüşmenin amacı öğretmenlerin çocuklarda öz-düzenleme ile ilgili bilgi düzeylerini anlamak ve programdan beklentilerine yöneliktir. İkinci yarı yapılandırılmış görüşmede ise öz-düzenleme eğitimi verildikten sonra öğretmenlerin program hakkındaki düşüncelerini, uygulamada zorlandıkları, faydalı buldukları ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

Çocuklar için yarı yapılandırılmış görüşme formları: Çocuklar için de yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK-6). Çocukların uygun olduğu zaman dilimlerinde ve mekânlarda birebir ve yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış formdaki sorular ise, sınıf öğretmeninin eğitim programı uygulamaları sırasında oyunların çekilmiş olan fotoğrafları çocuklara gösterilerek, çocukların programa ilişkin düşünce ve duygularını belirlemeye yöneliktir.

3.3.1.2.2. Yarı yapılandırılmış gözlem formu. Deney gruplarında uygulanan öz-düzenleme eğitim programı, gönüllü öğretmenlerin, sınıflarında yapılan etkinlikler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Sabit kamera öğretmeni ve çocukları en iyi görecektir şekilde sabitlenmiş ve öz-düzenleme eğitim programı uygulanması süresince kayıtlanmıştır. Video kayıtlarının alınmasının amacı öğretmenlerin programı uygulama yeterliliğini tespit etmektir. Video kayıtlarının analizi için araştırmacı tarafından ‘Uygulayıcı Değerlendirme Gözlem Formu’ oluşturulmuştur (EK-7). Bu formda yer alan maddeler şu şekildedir: Gözlem yapılan sınıf, öğretmen, gözlemcinin adı, uygulama öncesi yapılması gereken hazırlıklar, uygulama süreci, oturum 1, 5 ve 15’te yer alan etkinlik ve becerilere ilişkin yönergeler. Bu bilgiler, araştırmacı ve eş gözlemci tarafından video kayıtları izlenerek gözlem formuna ‘öğretmen yaptı’ ve ‘öğretmen yapmadı’ ve açıklamalar şeklinde kodlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Çocukların ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine öğretmenlerin doldurduğu formlardan ulaşılmıştır. Öğretmenlerden çocukların kayıt formlarından yararlanarak çocuklarla ilgili kişisel bilgileri, formlara doldurulması istenmiştir. “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği”, TEDİL ve Türkçe Dil Örneklerinin çocuklarla uygulanması ise araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeler, çocuklarla birebir, sessiz bir ortamda yapılmış, ölçek formlarına kaydedilmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel veri toplama araçlarından görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle ve çocuklarla araştırmacı birebir, sessiz ortamlarda görüşmeleri yapmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğretmen

görüşmeleri yaklaşık olarak 40 dakika ve çocuk görüşmeleri de ortalama 12 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin eğitim programını uygulama sırasındaki çekilen kamera kayıtlarından başındaki bir oturum (1.), ortasındaki bir oturum (5.) ve son oturum (15.) araştırmacı tarafından izlenerek gözlem formlarına kaydedilmiştir. Gözlemlerin güvenilirliğini yükseltmek için üç uygulama oturumu eş okuyucu tarafından da formlara kaydedilerek güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma karma desenli olduğundan, nicel ve nitel veri analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde, verileri hazırlama ve inceleme, verilerin analizi, analizlerin sunulması, yorumlanması, verilerin geçerliğinin denetlenmesi ve ardından tekrar yorumlanması basamakları takip edilmiştir (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Nicel ve nitel verilerin analizi aşağıdaki gibidir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel analizlerde ham verileri kullanabilecek hale dönüştürmek için her bir veriye sayısal değerler atama yoluyla veriler puanlanır, veri tabanındaki veri girişi hataları ayıklanır, kodlanır ve hesaplamalar yapılır (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Bu araştırmada nicel analizler için çocuklara uygulanan ölçekler 0, 1, 2 şeklinde sayılara dönüştürülmüş, çocuklardan alınan anlatılar ise cümleler şeklinde kodlanmıştır. Nitel analizler için ise verileri hazırlama, görsel verilerin incelenmesi için düzenleme, görüşme ve gözlemlerden elde edilen metinlerin analiz edilmesi için metin işleme dosyalarına dönüştürme şeklinde yol izlenir. Nitel veriler de ayrıca gözlem ve görüşme kayıtları tekrar izlenerek elektronik dokümanlara dönüştürülmüştür (Creswell ve Plano-Clark, 2018).

İstatistikte parametrik testler mi yoksa parametrik olmayan testler mi kullanılacağına karar vermek için normallik testi yapılması önerilmektedir. Tüm istatistiksel çerçeve normallik varsayımına dayanır ve bu varsayım ihlal edilirse çıkarım bozulur. Bu nedenle, verilerin herhangi bir istatistiksel analizinden önce normallik varsayımının kontrol edilmesi veya test edilmesi esastır. Sonuçların geçerliliği normallik testine bağlı olduğundan, iki veya daha fazla grubun ortalamalarını karşılaştırırken verileri analiz etmeden önce normallik varsayımı kontrol edilmesi gerekmektedir. Normalliği test etmek için bir gözlem örneğinin normal dağılımdan gelip gelmediğini test edilmesi önerilmektedir (Orcan, 2020). Bu nedenle, araştırmadan elde edilen verilerin analizinde

araştırmanın problemine ilişkin uygun istatistiksel yöntemin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normal dağılım tanımlayıcı istatistik olarak belirtilen basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları ile hesaplanmaktadır. Çarpıklık katsayısının +2 ile -2 (George, 2011) arasında değerler alması da dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin normallğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. *Grupların Normallği için Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları*

Grup	Ölçekler	n	Öntest Basıklık	Öntest Çarpıklık	Sontest Basıklık	Sontest Çarpıklık
DENEY	“Al-Ver/Tak-Çıkar Öz- Düzenleme Becerileri Ölçeği”	82	.152	-.565	1.646	-1.496
	Tedil Toplam Dil Puanı	82	-.301	-.730	-1.120	.019
KONTROL	“Al-Ver/Tak-Çıkar Öz- Düzenleme Becerileri Ölçeği”	85	-.638	-.309	.050	-.648
	TEDİL Toplam Dil Puanı	85	1.462	1.265	1.536	1.396

Tablo 3.7’de yer alan normallik testleri sonuçları incelendiğinde araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Örneklem büyüklüğü incelendiğinde grupların 30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Alanyazında parametrik yöntemlerin kullanılabilmesi için örneklem grubunun genellikle 30’un üstünde olması gerektiği ifade edilmektedir (Kalaycı, 2008). Bu doğrultuda yapılan çalışmada parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi için istatistiksel tekniklerden parametrik ya da nonparametrik mi olacağını belirlemek için verilerin normal dağılıp dağılmadığı basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiştir. Çalışma grubunun Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve TEDİL toplam dil puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ve -2 arasında olduğundan grupların normal dağıldığı tespit edilmiştir. Hazırlanan eğitim programının etkisini belirlemek amacıyla 5-6 yaş çocuklarından elde edilen verilerin analizinde, SPSS 26.0 paket programı yardımıyla “İlişkisiz Örneklemeler için t Testi”, “İlişkili Örneklemeler için t Testi”, ANOVA ve ANCOVA istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bir diğer nicel verisi olan doğal dil örneklerinin analizi ise ortalama sözce uzunluğu (OSU) değerleri sayısal ifadelere dönüştürülerek yapılmıştır. Ortalama sözce uzunluğu, belirli bir zaman noktasında bir çocuğun sözcüğünün ortalama uzunluğunu ölçer. Başlangıçta İngilizce için geliştirilmiştir ve ilk olarak sözce başına sözcük olarak hesaplanmıştır (Nice, 1925). Tipik olarak, kendiliğinden bir konuşma etkileşiminde (örneğin sohbet etkileşiminde) 100 ardışık ancak tekrarlanmayan sözcedeki sözce başına ortalama biçimbirim sayısı olarak işlevselleştirilmiştir. Anlatı tarzında ise puanlamanın

oluşabilmesi için hem karakterin duygusal ve fiziksel durumlarının detaylandırılmasını hem de içsel düşünce sürecine atıfta bulunulması esas alınır (De Temple ve diğ.,1991). Bu detaylandırmalar, diğer anlatı türlerinden ziyade hikâye anlatılarının daha karakteristik özelliği olarak kabul edilir (Hudson ve Shapiro, 1991). Bu çalışmada puanlamaya iki anlatı ögesi dahil edilmiştir: karakterin içsel durumlarından bahsetme (örn. Çocuk/oğlan yatıyor-fizikse durum" ve örn "Kurbağanın bebekleri ve bir karısı var, onları arıyor- duygusal durum"). Ortalama sözce uzunluğu hesaplanmasında; Dil örneğindeki biçimbirim sayısı / dil örneğindeki sözce sayısı formülü uygulanmıştır (Ege, Acarlar ve Güler, 1998).

Aşağıda OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına katılan Ç16'nın OSU analizinin ilk altı sözcesine yer verilmiştir. Değerlendirme yapılırken sadece çocuğun anlattığı hikâye örneği analizlere dâhil edilmiş, araştırmacının açıklamaya ilişkin ön sohbeti hesaplamaya dâhil edilmemiştir. Biçim birimler hesaplanırken kaynaştırma harfleri dâhil edilmeyip sadece kök, yapım eki, çekim ekleri çözümlenmiştir. Çocuk 16'nın öntest ilk altı cümlesine ait biçimbirim analiz örneği aşağıdaki gibidir.

Çocuk 16'nın İlk Altı Cümlesine Ait Biçimbirim Analiz Örneği

Sözce	Morfem
Çocuk ağaç-ta bağır-(ı)yor-muş.	6
Çocuk dış-ar-da uyu-yor.	6
Ay ev-i-n iç-i-n-de uyu-yor.	10
Uy(u)-an-mış bir de ne gör-sün kurbağa kaç-mış.	11
Kurbağa-yı bul-muş-lar.	5
Çocuk şapka giy-ecek-miş çok büyü-k-müş.	9

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

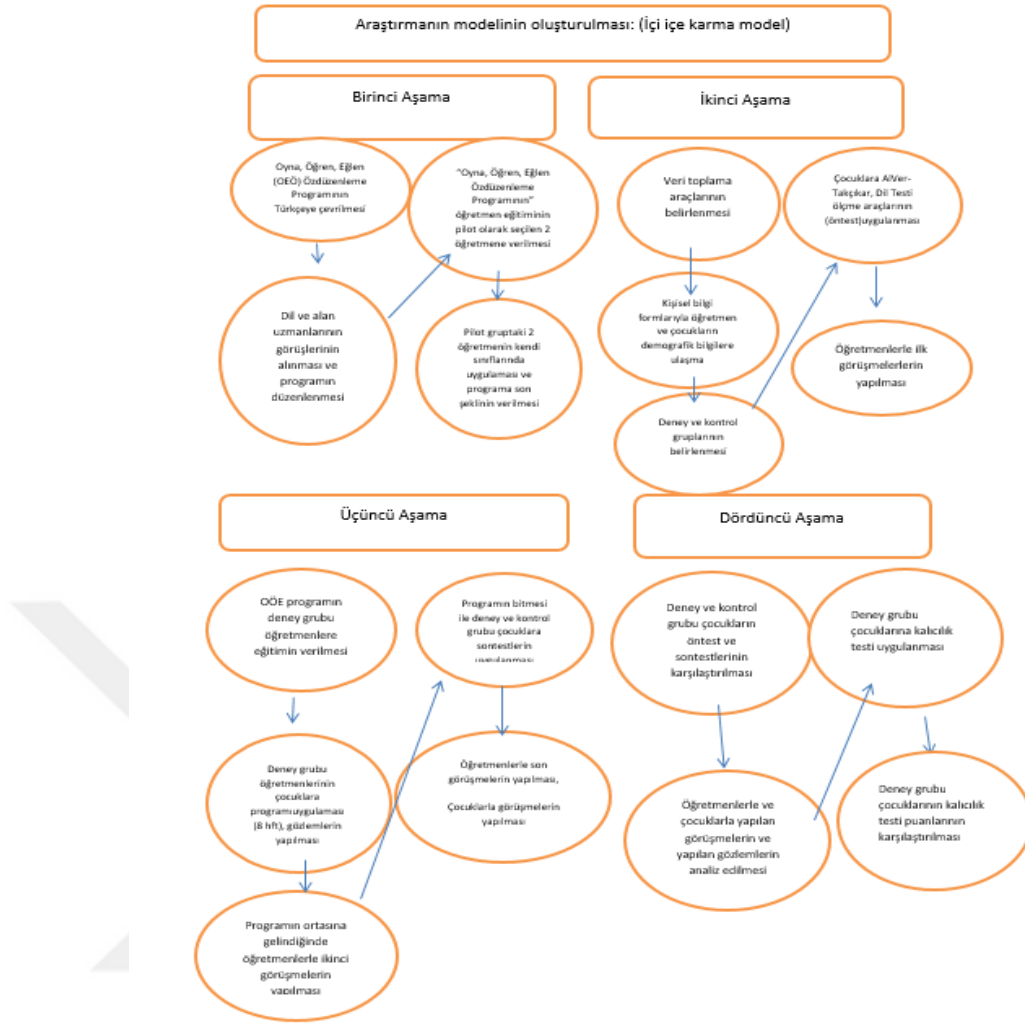
Nitel verilerin analizinde; *içerik analizi* tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen veriler içinde tekrar eden konular, problemler ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Denzin ve Lincoln, 1998). Görüşme ve gözlem verileri okunarak kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bölümler isimlendirilmiş ve tekrar eden bu kodlardan kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öğretmenlerle ve çocuklarla yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenerek, MS Word programına aktarılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler 27 sayfadan, çocuklardan elde edilen veriler 19 sayfadan oluşan bir doküman elde edilmiştir. Güvenirliği sağlamak için tüm isimler ve tanımlayıcı kimlik bilgileri maskelenmiş ve

öğretmenler için Ö1, Ö2..., çocuklar için ise Ç1, Ç2 ... şeklinde katılımcılara kodlar verilmiştir. Daha sonra nitel verilerin keşfedici analizini gerçekleştirmek amacıyla (Creswell ve Plano-Clark, 2018) katılımcıların ifadelerinin tamamı okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Yapılan bu kodlamalar birleştirilerek kategoriler elde edilmiş ve kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. Eğitim programına yönelik açık kodlar birleştirilmiş, tekrar eden kodlar kategorilere ve temalara dönüştürülerek daraltılmıştır.

3.6. İşlemler

Çalışma dört aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı Türkçeye çevrilmiş, dil ve alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve program tekrar düzenlenmiştir. Ek olarak, iki gönüllü öğretmene pilot eğitimler verilerek öğretmenler OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programını kendi sınıflarına uygulamışlardır. İkinci aşamada, çalışmanın veri toplama araçları, deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara öntest şeklinde uygulanmıştır. Gönüllü beş öğretmenle uygulayıcı eğitimi öncesi yönelik yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Üçüncü aşamada, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının deney grubu öğretmenlerine eğitimi verilmiştir. Öğretmenler sekiz hafta boyunca haftada iki gün (salı-perşembe) kendi sınıflarında programı uygulamıştır. Programın uygulanma aşamasında öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları unsurlarla ilgili iletişimlerde bulunulmuştur. Programın uygulanmasının ardından deney ve kontrol grubu çocuklarına öntestte uygulanan tüm ölçme araçları sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Deney grubu öğretmenleri ve her bir sınıftan beş çocukla OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına ilişkin görüşlerin alınması amacıyla son görüşmeler yapılmıştır. Dördüncü ve son aşamada ise deney ve kontrol grubu çocukların öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış, yapılan görüşmeler analiz edilmiş, deney grubu çocuklarına kalıcılık testi uygulanmıştır ve analiz edilmiştir. Yapılan işlemlerin sürecine ilişkin aşamalar aşağıdaki Şekil 3.3.'te gösteriştir.



Şekil 3.3. Yapılan işlemlerin sürecine ilişkin aşamalar

3.6.1. Pilot Çalışmalar ve Değerlendirilmesi

Asıl yarı deneysel çalışmalara başlamadan önce ‘Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Programının işleyen ve işlemeyen yönlerinin tespit edilmesi, programın uyarlama çalışmalarının anlam geçerliliğinin çocuklarla uygulamalar sırasında gözlemlenmesi ve Türkiye kültürüne uygunluğu açısından analiz edilmesi amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmalara Aydın ilinde bir özel anaokulunda görev yapmakta olan iki gönüllü öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin eğitim vermekte oldukları sınıflar 60-72 aylık çocukların bulunduğu sınıflardır. Pilot çalışmadaki katılımcı öğretmenler ile bilgiler aşağıdaki gibidir.

Pilot öğretmen 1: Kadın, 34 yaşında 8 yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. 8 yıl da özel anaokullarında çalışmaktadır. Öğretmen Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Okul

Öncesi Öğretmenliği Lisans mezunu olup, 60-72 aylık 15 çocuğun olduğu bir sınıfta eğitim vermektedir.

Pilot öğretmen 2: Kadın, 33 yaşında 6 yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. 6 yıl da özel anaokullarında çalışmaktadır. Öğretmen Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans mezunu olup, 60-72 aylık 15 çocuğun olduğu bir sınıfta eğitim vermektedir.

Pilot çalışmaya katılan toplam 30 çocuğun (13 kız, 17 erkek) Oyna, Öğren, Eğlen Öz-düzenleme Programı uygulanmadan önce araştırmacı tarafından ailelere bilgiler verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Yine araştırmacı tarafından çocuklara “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” uygulanmış ve “Kurbağa Neredesin?” isimli hikâye kullanılarak doğal dil örnekleri alınmıştır. Daha sonra, araştırmacı ve öğretmenlerle birlikte ilk 9 oturumun çocuklarla uygulanmasına karar verilmiştir. 5 hafta boyunca haftada iki gün (Salı-Perşembe) oturumların uygulanmasından sonra tekrar “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği” uygulanmış ve “Kurbağa Neredesin?” isimli hikâye kullanılarak doğal dil örnekleri alınmış ve karşılaştırılmıştır. Çocukların öntest-sontest analizleri bağımlı örneklem t testi ile yapılmış ve sontest lehine anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmıştır. Çocukların Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğine ve OSU’ya ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.8. *Pilot Katılımcı Çocukların Al Ver/Tak Çıkar Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve OSU ya İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

	Ölçüm	n	X	Ss	sd	t	p
AVTÇ	Öntest	30	18.00	8.4	29	.527	.000*
	Sontest	30	29.00				
OSU	Öntest	30	4.30	.83	29	2.835	.002*
	Sontest	30	5.60	.73			

* $p < .05$

Tablo 3.8’a bakıldığında, pilot grubu çocuklarının Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği öntest puan ortalamalarının 18.00, sontest puan ortalamalarının 29.00 olduğu görülmektedir. OSU ölçümlerinde ise öntest puan ortalamalarının 4.30, sontest puan ortalamalarının 5.60 olarak bulunmuştur. Yapılan t testi sınavında iki ölçüm arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucu elde edilmiştir ($p < .05$).

Pilot uygulamalarda gerçekleştirilen oturumlar deney gruplarına uygulanmadan önce tekrar düzenlemeler yapılmıştır. Pilot çalışmada öğretmenlerin çalışma belleğini destekleyen soruları sormadıkları, yönergeyi söyledikten hemen sonra çocuklara gösterip yaptırma tekniği ile uygulamalarda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple, deney grubu

öğretmenlerine eğitim verilirken özellikle çalışma belleğini destekleme yolları açıklanmıştır. İkinci olarak oynanan oyunlarda öğretmenin yönergeyi netleştirmesi için daha kısa cümleler kurarak çocuklara anlatması uygun görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler her çocuğa söz hakkı verme gayretinde bulunmuşlardır. Deney grubu öğretmenleri ile o oyunda söz hakkı verilmeyen çocukların bir sonraki oyunda söz hakkı alabileceğinin açıklanmasıyla çocukların duygularını düzenlemesi için ortam oluşturmaları önerilmiş ve tartışılmıştır. Pilot çalışmada yanlış yapan çocukları, doğru yapan çocukların uyardığı bazen de uyarırken kendisinin öğretmenin verdiği sıradaki yönergeyi kaçırdığı görülmüştür. Deney grubu öğretmenleri bu konuda da bilgilendirilmiş, çocukların dikkatle öğretmenin yönergelerini takip etmesinin önemi vurgulanmıştır.

3.6.2. Deneysel İşlemler: Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı

Oyna, Öğren ve Eğlen (OÖE) Öz-Düzenleme Eğitim Programı Elena A. Savina, Lindsay M. Anmuth, Kelly C. Atwood, Whitney R. Giesing, and Virginia G. Larsen (2018) tarafından çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Program iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm “Öz-düzenlemenin tanımı ve önemi-Stratejik Öz-düzenleme Becerileri- Programa genel bakış” başlıklarından oluşmuştur. İkinci bölüm ise 15 oturumdan oluşan oyun temelli program oturumlarıdır.

Bu programın etkinlikleri, deneysel öz-düzenleme araştırmalarına (Flook ve diğ., 2010; Savina ve diğ., 2018; Tominey ve McClelland, 2011; Zhao ve diğ., 2015; Semrud-Clikeman ve diğ., 1999) ve Vygotsky'nin çocuklarda öz-düzenlemenin gelişimine ilişkin kavramsal ilkelere (Krafft ve Berk, 1998; Luria, 1960; Vygotsky, 1997) dayalı olarak tasarlanmıştır. Oyna, Öğren ve Eğlen oyunları ve etkinlikleri bağlamsal, yaratıcı, deneyimsel ve iş birliğine dayalıdır. Program, altı ila sekiz yaşları arasındaki çocuklar için tasarlanmış üçer saatlik 15 oturumdan oluşmaktadır (45 saat). Daha spesifik olarak, aşağıdaki unsurların programın geliştirilmesine rehberlik ettiği belirtilmiştir:

1. Çocuklar, işbirlikli bir etkinlik sırasında daha yetenekli akranlarıyla paylaşılan diyalogun içselleştirilmesi yoluyla sözlü öz-düzenleme geliştirirler. Bu fikrin ardından, Oyna, Öğren Eğlen (OÖE) Öz-düzenleme Eğitim Programı çocukların birlikte çalışmasını, müzakere etmesini ve problem çözmesini gerektiren birçok aktivite sunmaktadır.

2. Öz-düzenleme, dilin önemli rol oynadığı kültürel araçların edinilmesi yoluyla gelişir. Dil, çocukların kendi davranışlarını planlamasına, derinlemesine düşünmesine ve bunlara hakim olmasına olanak sağlar. Birçok OÖE etkinliği, çocukların performansının sözlü olarak planlanmasını, izlenmesini ve öz değerlendirilmesini gerektirir.

3. Çocukların hayal gücünü harekete geçiren kuralları ve etkinlikleri olan oyunlar, okul çağı çocuklarında öz-düzenleme becerilerini kolaylaştırmak için gelişimsel olarak uygun bağlamlardır. OÖE programı, çocukların bir teknede kürek çekiyor, yağmur ormanlarında yürüyor, sahilde yıldızları seyrediyor veya balık yakalıyormuş gibi “yaptıkları” vahşi doğada hayali bir yolculuk olarak tasarlandı. Ek olarak, çocukların belirli kurallara uyması gereken birçok etkinlik oyun benzeri bir formatta tasarlanmıştır.

OÖE, çocukları nörobilişsel işlevler (dikkat, çalışma belleği ve engelleme), stratejik beceriler (zaman yönetimi, planlama ve organizasyon) ve duygu düzenleme dahil olmak üzere geniş bir öz- düzenleme becerileri yelpazesinde eğitilir. Program, Vygotsky’nin çerçevesi ile öz-düzenleme üzerine nörobilişsel bir bakış açısı arasında köprü kurmaktadır. Nörobilişsel bakış açısı, ayrı öz-düzenleme becerilerini (örneğin, engelleme, çalışma, hafıza, dikkat, vb.) haritalamak için kullanılırken, Vygotsky teorisi program etkinliklerini tasarlamak için kılavuz olmuştur. Daha spesifik olarak, program, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için gelişimsel olarak uygun bir bağlam olarak işbirlikçi etkinliklere ve oyunlara güçlü bir vurgu yapmaktadır. Dilin ve diğer dış göstergelerin öz-düzenlemedeki temel rolünü daha da vurgulamaktadır.

OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının oturum başlıkları aşağıda sunulmuştur:

- 1.Oturum: Birbirinizi Tanıyın,
- 2.Oturum: Nehir Teknesi Gezisi,
3. Oturum: Nehir Teknesi Gezisi,
- 4.Oturum: Yağmur Ormanı Gezisi,
5. Oturum: Yağmur Ormanı Gezisi,
6. Oturum: Yelken Açmak,
7. Oturum: Balığa Çıkmak,
8. Oturum: Sahilde,
9. Oturum: Şnorkelle Dalmaya Gitmek,
- 10.Oturum: Arktik Gezisi,
11. Oturum: Kuzey Kutbu Gezisi,
12. Oturum: Çöle Gitmek,
13. Oturum: Çöle Gitmek,
14. Oturum: Bahçe Keşfi
15. Oturum: Kilimanjaro’ya Tırmanış şeklindedir.

3.6.2.1. Uygulanan öz-düzenleme etkinlikleri.

A) Dikkat Etkinlikleri

“Farkları Bul” Farkları Bul etkinlikleri, seçici görsel dikkati eğitir. Çocuklara aynı nesnenin küçük farklılıklar içeren iki resmi sunulur ve farklılıkları bulmaları istenir. Bu etkinlik sırasında, çocuklara stratejik bir arama yapmayı (örneğin, bölüm bölüm farklılıkları arama) ve yüksek sesle konuşarak kendi dikkatlerini yönlendirmeyi öğretmek önemlidir. Bir etkinliğin içeriği oturumun temasına bağlıdır. Örneğin, çocuklar iki balık resmi arasında farklılıkları bulurlar (Oturum 7, Balığa Çıkmak) veya çölde çekilen fotoğraflar arasındaki farklılıkları ararlar (Oturum 13, Çöle Gitmek – 2. Gün).

“Gömülü Resimler” Gömülü Resimler etkinlikleri, seçici görsel dikkat, görsel izleme ve müdahale eden görsel bilgileri göz ardı etme yeteneğini geliştirir. Çocuklara üst üste bindirilmiş resimler sunulur ve hedef resimleri tanımlamaları istenir. Örnekler arasında 5. Oturumda yağmur ormanı hayvanlarının belirlenmesi, Yağmur Ormanı Gezisi – 2. Gün veya Oturum 12’de Çöl’e Gitme – 1. Günde çöl hayvanları sayılabilir.

İşitsel Dikkat: İşitsel Dikkat etkinlikleri, seçici işitsel ayrımcılık ve dikkat becerilerini hedefler. Bu aktivitelerde, çocukların arka plan seslerine gömülü bir hedef sese katılmaları gerekir. Örneğin, oturum 8, Sahilde, çocuklardan okyanus dalgaları arka planda çarparken tekneleri tanımlamaları istenir. Oturum 10, Kuzey Kutbu Gezisi – 1. Günde çocuklar, kuş cıvıltıları arasında balina seslerini dinler ve sayarlar.

Görsel Arama: Görsel Arama etkinlikleri, seçici görsel dikkati ve görsel girişim kontrolünü eğitir. Çocuklara, benzer uyaran dizisine dahil edilmiş hedef uyaranlara sahip çalışma kağıtları sunulur ve dikkat dağıtıcı öğeleri göz ardı ederek hedef uyaranları daire içine almaları istenir. Tamamlandıktan sonra, çocuklar anahtar bir çalışma sayfası kullanarak çalışmalarını kontrol ederler. Etkinliklerin içeriği oturum temasına bağlıdır. Örneğin, yağmur ormanına giderken çocuklar seçkin meyveleri ararlar; sahildeyken belirli deniz kabukları arıyorlar ve Kuzey Kutbu’ndayken belirli kar taneleri ararlar.

İz Yapımı: İz Yapma faaliyetleri, seçici dikkat, görsel izleme ve engelleme kontrol becerileri gerektirir. Çocuklara dolanmış hatların resimleri verilir ve hedef öğelerle ilişkili hatları takip etmeleri istenir. Örneğin, bir yağmur ormanı gezisindeyken (Oturum 4 ve 5), çocuklar kuşlara yuvalarını bulmada ya da kurbağaların nilüferlerin üzerinde zıplamasına yardımcı olur.

B) Engelleyici Oyunlar

Sinyal oyunlarını izleyin: Sinyal oyunlarının yanıt engelleme, çalışma belleği ve dinleme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Çocuklara bir soru listesi sorulur (ör.

"Adınız nedir?", "Dondurma sever misiniz?", "Köpeklerin kaç bacağı var?") ve yalnızca belirli bir sinyal verildiğinde cevaplamaları gerekir (örneğin ellerinizi bir tabelanın üzerine koymak). Bu nedenle, sinyal verildiğinde yanıt vermek için isteklerini engellemeleri gerekir.

Tahmin Oyunları: Tahmin oyunları yanıt engelleme, işitsel dikkat ve tündengelimle akıl yürütme gerektirir. Çocuklara, oturum temasına bağlı olarak farklı öğelerin resimlerini içeren bir tablo verilir. Örneğin 1. Oturum Birbirimizi Tanıyın'da kamp malzemelerinin resimleri ve Oturum 9, Şnorkelle Dalmaya Giderken deniz hayvanlarının resimlerini bulma. Grup lideri belirli bir konu hakkında ipuçları verir ve çocukların tüm ipuçları sağlanana kadar yanıt vermeyi ertelemeleri gerekir.

Alkışlama Oyunları: Alkışlama oyunları motor engelleyici kontrolünü ve çalışma belleğini eğitir. Bu oyunların iki denemesi vardır. İlk deneme sırasında, çocuklar hedef bir kelime (örneğin, "köpekbacağı") söylendiğinde alkışlar ve başka kelimeler söylendiğinde alkışlamaktan kaçınırlar. İkinci denemede, çocuklar hedef bir kelimeye yanıt olarak alkışlama dürtüsünü engellemeli ve bunun yerine başka kelimelere yanıt olarak alkışlamalı. Bu nedenle ikinci denemede, çocukların daha önce öğrendikleri bir yanıtı saklamaları gerektiğinden, daha fazla engelleme talebinde bulunulur.

Evet ve Hayır Oyunları: Bu oyunlar tepki engellemesini ve çalışma belleğini geliştirir. Grup lideri çocuklara farklı sorular sorar ve çocukların bunları tam cümlelerle yanıtlamasını şart koşarak alışılmış yanıtları "Evet" veya "Hayır" ile engeller. Bu sorulara örnek olarak "Muz sever misiniz?", "Kunduzlar baraj yapar mı?" Ve "Kurbağalar sandalyelerde oturmayı sever mi?" verebiliriz.

Sinyal Hareketi Oyunlarını Durdur: Sinyal durdur oyunları motor engelleme, işitsel ayrımcılık ve dikkat becerileri içerir. Çocuklardan arka plan sesleri duyduklarında hareket etmeleri ve bir hedef sesi duyduklarında durmaları istenir. Yağmur Ormanında Hayvanlarla Yürüyüş (4. ve 5. Oturumlar); Balık Yakalamak (7. Oturum); Yılan Çıngırakları (Seans 12 ve 13); ve Bahçede Yürüyüş (Oturum 14) örnekler arasındadır.

C) Bellek Etkinlikleri

Sözlü Hikaye Hatırlama: Birkaç oturum, çocukların hikayeleri dinlemesini ve hatırlamasını gerektirir. Sözlü hikâye hatırlama, çocukların anlık sözlü hafızasını, dikkatini, ifade edici ve alıcı dil becerilerini eğitir. Çocuklardan oturum temasıyla ilgili bir kısa öyküyü yeniden anlatmaları istenir. Hikâye yeniden okunabilir veya işitsel hafızası, alıcı ve ifade edici dil zayıflıkları olanlar için satır satır okunabilir.

Çalışma Belleği Etkinlikleri: Birçok OÖE etkinliği, çalışma belleğini içerir: yani, bilgiyi zihinde aktif bir durumda tutma yeteneği. Örneğin, engelleme oyunları, çocukların oyun oynarken yönergeleri hatırlamalarını gerektirir. Çocukların bir dizi eylemi hatırlaması ve bir sinyal verildiğinde bunları gerçekleştirmesi gerektiğinden, çeşitli hareket aktiviteleri çalışma belleği gerektirir.

Özellikle işitsel ve görsel çalışma belleğini hedefleyen oyunlar da vardır. Örneğin, Bir Hayvan Say oyunu işitsel çalışma belleğini eğitir. Bu oyunda bir çocuk bir tür hayvan söyler ve bir sonraki çocuk bunu tekrarlar ve hayvanını ekler. Bu süreç, her çocuk bir hayvan söyleyene kadar devam eder. Başka bir etkinlik görsel hafızayı eğitir ve çocukların bir resim üzerinde tasvir edilen hayvanları hatırlamasını gerektirir.

D) İş birliği Etkinlikleri

İşbirlikli planlama ve karar verme etkinlikleri, Vygotsky'nin sosyal etkileşimin ve öz-düzenlemenin gelişmesi için iş birliğinin temel rolü hakkındaki düşüncesine göre tasarlanmıştır. İşbirliğine dayalı etkinlikler, bir çocuğun kendi bakış açısını, niyetlerini ve hedeflerini diğer çocukları ile koordine etmesini gerektirir. Ayrıca, çocuklar kendi eylemlerini ve akranlarının eylemlerini hesaba katan ortak bir eylem planına ihtiyaç duyarlar (Tomasello, Carpenter, Call, Behne ve Moll, 2005). İşbirlikli etkinlikler, sosyal ve öz-düzenleme becerilerini entegre etmek için iyi bir fırsattır. Sosyal beceriler, ortak hedefleri ve niyetleri belirleme, birlikte planlama ve kararlar alma, başkalarının bakış açısını alma ve farklılıkları müzakere etme becerilerini içerir. İş birliği bireyin sırasını bekleme, kendi isteğini ileri sürme, isteğini engelleme, başkalarının fikirlerine katılma ve bunları hatırlama becerisini gerektirirken, öz-düzenleme becerileri dürtü kontrolü, çalışma belleği ve dikkati içerir. Akranlarla iş birliği içinde olmak, çocukların hedefler oluşturmaya ve birbirlerinin eylemlerini yönlendirmeyi amaçlayan sözlü alışverişlerini kolaylaştırır. Başkalarıyla bir diyalog sonunda içselleştirilir ve sözel bir öz-düzenleme aracı olan içsel kendi kendine konuşmaya dönüşür.

OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı, bir dizi hayali geziler olarak tasarlandığından, planlama etkinlikleri programa kolayca dahil edilir. Örneğin, birkaç oturum bir sırt çantasını hazırlamayı içerir ve çocuklar, seyahatleri için yanlarına almaları gereken eşyaları belirlemek için birlikte çalışmak zorundadır. Bir sırt çantası hazırlama etkinliğinde, kararları zorlaştıran sınırlar getirir (örneğin, yalnızca belirli sayıda ürün alınabilir). Birkaç oturumda kullanılan başka bir etkinlik türü, çocukların belirli bir seyahatte hangi yerleri ziyaret etmek istediklerini kendi aralarında (genellikle bir harita kullanarak) planlamalarını gerektirir. Çeşitli etkinlikler hem iş birliği hem de zaman

yönetimi becerileri gerektirir. Örneğin, 3. Oturum, Nehir Teknesi Gezisi- 2. Günde çocuklar, teknelerindeki bir sızıntıyı hızlı ve sakin bir şekilde "onarmak" zorundadır.

İş birliğine dayalı etkinliklerde grup liderinin rolü çok önemlidir. Lider, çocukları birbirlerine sorular sormaya, yüksek sesle düşünmeye, kendi aralarında plan yapmaya ve farklılıkları müzakere etmeye teşvik etmelidir. Öğrenme süreci boyunca, çocuklar bağımsız olarak çalışmaya başladıkça yetişkinlerin yardımı aşamalı olarak azaltılmalıdır.

E) Sosyo-Duygusal Etkinlikler

Duygu Düzenleme Etkinlikleri

Sosyal hikâyeler, duygu düzenleme becerilerinin alıştırmalarını yapmak için kullanılır. Bu hikâyeler duygu uyandıran problem durumlarını anlatır. Bu durumlara örnek olarak, çocuklardan teknelerindeki bir deliği yamalamalarının istendiği Sızıntının Onarılması (Oturum 3); çocuklardan sırayla yollar üzerinden tehlikeli bir yerden geçmelerinin istendiği; Nehri Geçmek (5.Oturum) ve çocukların bir çatışmayı çözerken OÖE karakterlerine rehberlik ettiği Balığa Çarpma (Oturum 7) verilebilir. Çocuklardan öfke, kaygı ve korku için duygu düzenleme stratejileri oluşturmaları ve uygulamaları istenir. Bu tür stratejiler, bir duyguyu tanımlamayı, kendi kendine sakinleşmeyi, kendi kendine konuşmayı, duygularını paylaşmayı ve yardım istemeyi içerir.

F) Rahatlama / Bilinçli Farkındalık Etkinlikleri

Her oturum, çocuklara stres azaltma tekniklerini ve odaklanmış dikkati öğretmek için bir gevşeme / bilinçli farkındalık etkinliği ile sona erer. Bu tür teknikler arasında kas gevşetme, diyafram nefesi, odaklama ve rehberli canlandırma bulunur. Tüm etkinlikler, oturumun temasını yansıttığı için bağlamsaldır. Örneğin, çocuklar yağmur ormanına hayali bir yolculuğa çıktıklarında, yağmurun sesine katılmayı içeren rehberli canlandırma üzerinde çalışırlar; şnorkelle yüzmeye giderken diyafram nefesi uygularlar, çöle yolculuk, bir kum sesini dikkatlice dinlemeyi içerir.

G) Konuşma Etkinlikleri

Konuşma oyunları, aktif dinlemeyi, soru sormayı, sırayla konuşmayı ve konuşma becerilerini sürdürmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Örneğin, bir çocuk belirli bir konu hakkında bir veya iki ifade paylaşır; daha sonra bir sonraki çocuk, ilk çocuğun söylediği şeyi, “Anladığım kadarıyla, en sevdiğin hayvan... ve bunu seviyorsun çünkü...” şeklinde tamamlar. Çocuklar eşlerinin ne dediğini hatırlamaya ihtiyaç duyduklarından, konuşma oyunları da çalışma belleği gerektirir. Buna ek olarak, dürtü kontrolünü eğitirler, çünkü çocuklar erken tepki verme arzularını engellemek zorundadır. İşbirliğine dayalı hikaye anlatma etkinliklerinde çocuklar, aktif dinleme, sırayla çalışma, planlama, kısa

sürekli hafıza ve tepki engelleme becerilerini eğiten doğal bir hikaye anlatmak için birlikte çalışırlar.

H) Motor Etkinlikleri

OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı motor etkinlikleri, çocukların beden farkındalığını, hareketin isteğe bağlı düzenlenmesini, görsel-motor bütünleşmesini ve duygu düzenlenmesini eğitmek için tasarlanmıştır. Diğer etkinlikler gibi motor etkinlikler de bağlamsaldır. Örneğin, çocuklar bir nehirden geçerken veya tehlikeli bir dağ geçidinden geçerken karşılaştıkları “engelin” üzerinden geçmek zorundadır. Bazı aktiviteler, kaba motor kontrolü ve denge becerileri gerektirir: örneğin, 5. Oturumda Nehri Geçmek, 2. Oturumda Teknede Kürek Çekmek gibi diğer etkinlikler motor planlama ve koordinasyonu içerir.

Birkaç motor etkinlik, çalışama belleğinde çok adımlı sözel yönergelerin tutulmasını ve bir dizi hareketin gerçekleştirilmesini gerektirir. Örneğin, Balık Yakalama etkinliğinde (Oturum 7) çocuklar çeşitli hareketleri öğrenir ve bunları sözel komutlara yanıt olarak gerçekleştirirler. Daha önce açıklanan İşareti bekle hareket oyunları, hareketlerin harici bir işarete koordinasyonunu gerektirir ve işitsel dikkat ve engelleyici motoru eğitir.

Motor etkinlikler aynı zamanda çocukların birbirlerini desteklemelerine de izin verir. Örneğin, bazı etkinliklerde çocuklar birbirlerini neşelendirmeye ve motive etmeye teşvik edilirken, diğerlerinde akranlarının dikkatini vermesi ve göreve odaklanabilmesi için sakin kalmaları gerekir. Son olarak, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı işitsel dikkati, eş zamanlı olmasını ve kaba motor planlamasını eğiten bir ısınma etkinliği olarak tutarlı bir şekilde birlikte davul çalmayı kullanır.

3.6.2.2. Oyna, Öğren, Eğlen (OÖE) Öz-Düzenleme Eğitim Programının Türkçeye uyarlanma süreci. Programın Türkçe’ye uyarlanması ile ilgili olarak öncelikle programı geliştiren araştırmacıdan izin alınmış ve araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Çeviri işleminden sonra İngilizce-Türkçe dil geçerliliği için bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesinin, üniversitelerin Okul Öncesi Eğitimi bölümünde görev yapmakta olan dört öğretim üyesinin ve 20 yıl kıdemli, okul öncesi eğitimi tezli yüksek lisans mezunu bir öğretmenin görüşleri alınmıştır. Alınan geri bildirimler şu şekildedir: Oyunlardaki görsel malzemelerin çeşitlendirilebileceği, oturumların uygulanmasında kalabalık sınıfların ikiye bölünebileceği, dikkat etkinliklerinin küçük gruplara ayrılarak yapılabileceği, sınıflarda

özel ihtiyaçları olan çocuklara bireysel uygulanabileceği şeklindedir. Ayrıca, MEB OÖE Programında yer alan duygu isimlerinin mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın ve korkmuş olarak sunulduğu ve Programda endişe, gerginlik, kaygı gibi duygu ifadelerinin program uygulanmadan önce çocukların düzeylerine uygun kelimeler ve kısa uygulamalar seçilerek aktarılabilmesi, kahramanların duygularının tam olarak anlaşılması için sınıftan örneklerle açıklanabileceği önerilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılmış ve öneriler eklenmiştir.

Hazırlıkları tamamlanan “OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı” iki öğretmene, yüz yüze 5 oturumda, 2-6 Ağustos 2021 tarihleri arasında pilot eğitimler şeklinde uygulanmıştır. Eğitimin ardından, öğretmenler kendi sınıflarında 9 Ağustos- 3 Eylül 2021 tarihleri arasında uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uyarlama çalışmalarının tamamlanmasının ardından, 4-10 Ekim 2021 tarihleri arasında deney grubundaki beş gönüllü öğretmene yüz-yüze beş oturum şeklinde “Öz-düzenlemenin tanımı ve önemi-stratejik öz-düzenleme becerileri- programa genel bakış ve eğitim programı etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin eğitimler verilmiştir. Tablo 3.9’da Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı öğretmen eğitimlerine ilişkin konu ve tarihler verilmiştir.

Tablo 3.9. ‘Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı’ Öğretmen Eğitimlerine İlişkin Konu ve Tarihler

Pilot Eğitimleri	Grup	Öğretmen	Deney Grubu	Öğretmen	Konular
2.Ağustos.2021/13.00:16.00			8.Kasım.2021-	13.00-16.00	Öz düzenlemenin tanımı ve çıktıları. Öz-düzenleme gerektiren durumlar, sınıf içi örnekler. Bilişsel öz düzenleme becerilerinin işlevleri.
3.Mayıs.2021/13.00:16.00			9.Kasım. .2021-	13.00-16.00	Stratejik öz-düzenleme becerileri. Sosyo duygusal becerileri düzenleme. Öz düzenlemede dilin rolü.Öz düzenlemeyi desteklemenin yolları. Öz düzenlemeyi teşvik eden aktiviteler
4.Mayıs.2021/13.00:16.00			10.Kasım.2021-	13.00-16.00	1.2.3.4.5. oturumların tanıtılması, tartışılması ve değerlendirilmesi
5.Mayıs.2021/13.00:16.00			11.Kasım.2021-	13.00-16.00	6.7.8.9.10. oturumların tanıtılması, tartışılması ve değerlendirilmesi
6.Mayıs.2021/13.00:16.00			12.Kasım.2021-	13.00-16.00	11.12.13.14.15. oturumların tanıtılması, tartışılması ve değerlendirilmesi
Toplam: 5 gün/15 saat		Toplam: 5 gün-15 saat			

1. Oturum: Öz-düzenlemenin tanımı ve çıktıları, öz-düzenleme gerektiren durumlar, bilişsel öz-düzenlemenin işlevleri: Bu oturumda, öz-düzenlemenin tanımı, bileşenleri, sınıf içinde öz-düzenleme göstergeleri ve öz-düzenlemenin işikili olduğu beceriler üzerinde durulmuştur. Bilişsel öz-düzenleme içinde engelleme, isteğe bağlı dikkat, çalışma belleği incelenmiştir.

2. Oturum: Stratejik öz-düzenleme becerileri, Sosyo-duygusal becerileri düzenleme, Öz-düzenlemede dilin rolü, Öz-düzenlemeyi desteklemenin yolları, Öz-düzenlemeyi teşvik eden aktiviteler: Çocukların planlama, önceliklendirme, düzenleme ve zaman yönetimi gibi stratejik öz-düzenleme becerileri açıklanmıştır. Duygu düzenleme ve sosyal becerilerin düzenlenmesi konular sınıf içi örneklerle tartışılmıştır. Öz-düzenleme becerilerinde dilin önemi ve desteği nedir, dil nasıl öz-düzenlemeyi nasıl motive eder? Gibi konular açıklanmıştır. Oyun, hareket, bilinçli farkındalık öz-düzenleme becerilerini teşvik eden aktiviteler sınıf içi örneklerle öğretmenlerle incelenmiştir. Öğretmenlerle, okul öncesi çocukların 1) sosyal ve duygusal davranışlarının öz-düzenlemesi, 2) bilişsel öz-düzenlemesi, 3) olumlu davranışlar kazandırılmasına yönelik uygulamalar, 4) öz-düzenlemesi için motivasyon gibi gruplandırmalarla, öz-düzenleme becerilerini desteklemenin yolları incelenmiştir.

3. 4. 5. Oturumlar: Geriye kalan üç günlük eğitimde “Öz-düzenleme Eğitim Programının” oturumları öğretmenlere tanıtılmış ve değerlendirilmiştir. Eğitimlerin tamamlanmasının ardından, öğretmenler kendi sınıflarında OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programını yüz yüze uygulamışlardır. Çalışmanın öntest, öğretmen eğitimi, sekiz hafta boyunca süren 15 oturumluk programın uygulanması, sontest ve kalıcılık testi uygulamaları ile ilgili çalışmalar Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10. *Oyna, Öğren, Eğlen Öz Düzenleme Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenleri Tarafından Çocuklara Uygulanmasına İlişkin Tarihler*

25 Ekim /5 Kasım 2021	Öntestlerin uygulanması
8/12 Kasım 2021	Deney grubu öğretmen eğitimi
15/19 Kasım 2021	Ara tatil
22/26 Kasım 2021	1. 2. Oturumların çocuklara uygulanması
29 Kasım/3 Aralık 2021	3. 4. oturumlar çocuklara uygulanması
6/10 Aralık 2021	5. ve 6. oturumlar çocuklara uygulanması
13/17 Aralık 2021	7. ve 8. oturumlar çocuklara uygulanması
20/24 Aralık 2021	9. 10. oturumlar çocuklara uygulanması
27/31 Aralık 2021	11. 12. oturumlar çocuklara uygulanması
3/7 Ocak 2022	13. 14. oturumlar çocuklara uygulanması
10-14 Ocak 2022	15. oturum çocuklara uygulanması ve sontestlerin yapılmaya başlanması
17-21 Ocak 2022	Sontestlerin yapılması
21 Ocak 2022 Cuma	1. Dönem Sonu
1-11 Mart 2022	Deney grubu çocuklarına kalıcılık testlerinin yapılması

3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırma öncesi ve sürecinde bazı etik önlemler alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Pamukkale Üniversitesi E-93803232-622.02-63573 numaralı etik kurul raporu (EK-8) ve Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izinler alınmıştır (EK-9). Tüm katılımcı öğretmenlere ve katılımcı çocukların ebeveynlerine araştırma başlamadan önce amaç, eğitim programının uygulama süreci ve veri toplama araçlarının çocuklara nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü öğretmenler ve çocuklar çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışmanın gerçekleştirildiği sınıftaki çocukların ailelerinden sınıfta kamera kaydı ve görüşme sırasında çocuklardan ses kaydı alınacağı bilgisi verilmiştir ve onam formu alınmıştır (EK-10). Ayrıca, görüşme yapılan ve sınıflarında kayıt yapılan öğretmenlerden de onam formu alınmıştır (EK-11).

Çalışmada kullanılan program ve ölçekler için ölçme araçlarını geliştiren ya da uyarlayan araştırmacılardan izin alınmıştır. Sertifika gerektiren ölçme aracı olan TEDİL araştırmacı tarafından uygulanmış, araştırmacı bunun için ise sertifika eğitimine katılmıştır (EK-12).

Araştırmanın katılımcılarının kimlik bilgilerinin gizli tutulması için katılımcılara kodlar verilmiştir. Çocukların kodları Ç1, Ç2..., öğretmenlere ise Ö1, Ö2...şeklinde kodlanmıştır.

3.8. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada, araştırmacı katılımsız-gözlemci rolünü benimsemiştir. Alanyazın incelendiğinde katılımsız gözlemde gözlemci, gözlenen kişi, grubun dışında kalarak gözlemini yapar. Gözlemci, gözlenen olayı paylaşmadığı için objektiftir. Bu gözlemde çoğu kez gözlenen, gözlemediğinin farkında değildir (Karasar, 2014). Araştırmacı, öğretmen eğitimlerini tamamladıktan sonra, öğretmenlerin 6 hafta boyunca uygulamalarını her cuma gözlemleyerek video kaydına almış ve hiçbir oturumda katılımcı olarak rol almamıştır.

3.9. İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda, araştırmacılar katılımcılarla kişisel olarak iletişime geçerek alanda uzun süre harcayarak, detaylı anlamlara ulaşmak amacıyla derin bilgi yapısını anlamaya çalışmaktadırlar. Nitel araştırmalarda araştırma süresi ve sonrasında “Doğru anladık mı?” (Stake, 1995), “Yanlış veya hatalı bir açıklama yaptık mı?” sorularını sorarak

nitel anlatımın geçerlik ve güvenilirliğine ışık tutan çoklu inandırıcı söylemler mevcuttur (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanması için uzun süreli birden fazla etkileşim, derinlemesine veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcıların doğrulaması, ayrıntılı betimleme, araştırma adımlarının şeffaflıkla açıklanması, notların standardize edilmesi, video ve ses kaydı alınması, gözlem sürelerinin uzun tutulması gibi adımlar alınabilir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan araştırmada; her sınıftaki en az on uygulama video kamera ile kayıt altına alınmış ve gözlem notları alınarak olay ya da kişilerin tutarlılığı için ayrıca katılımcı doğrulaması gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamanın farklı bir yolu da katılımcının tutulan kayıtları doğrulaması veya onaylamasıdır. Katılımcıların onayının alınması; verilerin yazılı hale getirildikten sonra tekrar verilerin elde edilen katılımcılara ulaştırılması ve ondan geri bildirim alınması güvenilirliği artırıcı bir yoldur (Merriam, 2013). Çalışma kapsamında; görüşme yapılan öğretmenlere yapılmış olan görüşme formlarının onaylanması için tekrar görülmüş ve analizlerin doğru anlaşılmasına ilişkin katılımcı onayı alınmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin uygulama sürecini video ile kaydetmek için velilerden, öğretmenlerden onay alınmıştır. Uygulamalar sona erdikten sonra birinci uygulama, ortadaki beşinci uygulama ve sonuncu olan on beşinci uygulama kayıtları da öğretmenlere izletilmiş ve gözlem raporları teyit edilmiştir.

Çalışmanın iç geçerliğini artırmada en çok bilinen ve uygulanan stratejilerinden birisi çeşitleme tekniğidir. Çeşitleme iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin (örneğin, görüşmeler ve gözlemler) ya da iki ya da daha fazla veri kaynağının (örneğin, farklı grup üyeleriyle bireysel görüşmeler) sonuçlarının karşılaştırılmasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Bu araştırmada, veri kaynaklı (nicel veriler, doğal dil örnekleri, gözlem, dökümanlar) ve yöntem kaynaklı çeşitleme kullanılmıştır (Merriam, 2013). Verilerin toplanması sırasında; görüşme, video kaydı ve gözlem olmak üzere birden fazla veri toplama yönteminden yararlanılmıştır.

Yetersiz sonuçları ele alma, kapalı yanıtlara dayalı temalar, verileri yanlış yorumlama gibi hatalar nitel çalışmanın inanılabilirliğini tehlikeye düşürebilir. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inanılabilirlik konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir (Creswell, 2003). Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Çalışma katılımcılarıyla az teması olan ve yorumlar hakkında yeterli yargılamayı yapabilecek,

çalışma yöntemini bilen bağımsız bir araştırmacı/meslektaş uzman incelemesi için alınabilir (Holloway ve Wheeler, 1996; Streubert ve Carpenter, 2011).

Bu çalışmada, araştırmacı ve bir eş okuyucu farklı zamanlarda beş öğretmenin birinci, beşinci ve on beşinci oturumlarına ait videoları izlemiş ve öğretmenlerle, çocuklarla yapılan görüşmeleri kodlamıştır. Kodlamaların iki farklı gözlemcinin yaptığı değerlendirmeler Kendall's Wa uyum katsayısı ile hesaplanır. Eğer katsayı 0.5 ise yüksek ilişki, 0.36-0.49 arasında ise önemli ilişki, 0.20-0.35 arasında ise orta derecede ilişki, 0.10-0.19 arasında ise düşük ilişkiyi göstermektedir (Howell, 2002). Bu araştırmada, Kendall's Wa gözlem kodlayıcı görüşleri arasında istatistiksel olarak fark olmadığı (Kendall's $W=0.072$; $p>.05$); görüşmelerin kodlanmasına ilişkin Kendall's Wa (Kendall's $W=0.950$, $p>.05$) kodlayıcı görüşleri arasında ise yine istatistiksel bir fark bulunmadığı görülmüştür. Kendall Wa uyum katsayıları incelendiğinde, bu değerlerin bire yakın olduğu, dolayısıyla eş okuyucular arasındaki uyumun yüksek olduğu ve uzman incelemesi açısından güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir. Video kayıtlarından yapılan gözlemler ve Kendall's Wa sonuçları doğrultusunda deney grubundaki öğretmenlerin programı uygulama sürecinde programın gerekliliklerini yerine getirdikleri ve birbirlerine benzer uygulamalar sergiledikleri görülmüştür.

Ayrıca, nicel verilerden AVTÇ Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve TEDİL, 6 çocuğa uygulanırken araştırmacı ve eş gözlemci tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum katsayısı için Kendall's Wa uyum katsayısı hesaplanmıştır. AVTÇ Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği için $W=0.289$, $p>.05$, TEDİL için ise Kendall's $W=0.325$, $p>.05$ olarak bulunmuştur. Değerlendirmeler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı, kodlayıcıların birbiriyle uyumlu olduğu bulunmuştur. Çalışmanın kodlanması sonucu Kendall Wa uyum katsayıları incelendiğinde, bu değerlerin bire yakın olduğu, dolayısıyla kodlayıcılar arasındaki uyumun yüksek olduğu ve kodlama açısından güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir. Nicel veriler ve nitel verilerin araştırmanın alt problemleri çerçevesinde gruplandırılmış, çocuklardan ve öğretmenlerden elde edilen verilere ilişkin dağılım Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. *Çocuklardan ve Öğretmenlerden Elde Edilen Verilere İlişkin Dağılım*

Veriler	
Nitel verilerin analizi sonucundaki dağılım	Nitel Verilerin analizi sonucundaki dağılım
1. Deney ve kontrol gruplarının AVTÇ Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği öntest puanları	Çocuk Görüşmelerine Yönelik Analiz Sonuçları
2. Deney ve kontrol gruplarının TEDİL- Alıcı, TEDİL İfade Edici ve TEDİL Toplam Dil öntest puanları	Hangi Etkinlikleri Sevdim
3. Deney ve kontrol gruplarının OSU öntest puanları	Hangi Etkinlikleri Hatırlıyorum
1. Deney grubunun AVTÇ Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği öntest-sontest puanları	Hangi Etkinliklerde Zorlandım
2. Deney grubunun TEDİL- Alıcı, TEDİL İfade Edici ve TEDİL Toplam Dil öntest-sontest puanları	Öğretmen Görüşmelerine Yönelik Analiz Sonuçları
3. Deney grubunun OSU öntest-sontest puanları	Programın içeriğine yönelik bulgular
1. Kontrol grubunun AVTÇ Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği öntest-sontest puanları	Uygulamaya yönelik bulgular
2. Kontrol grubunun TEDİL- Alıcı, TEDİL İfade Edici ve TEDİL Toplam Dil öntest-sontest puanları	Çocukların gelişimlerine etkilerine yönelik bulgular
3. Kontrol grubunun OSU öntest-sontest puanları	Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik bulgular
1. Deney ve kontrol gruplarının AVTÇ Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği sontest puanları	
2. Deney ve kontrol gruplarının TEDİL- Alıcı, TEDİL İfade Edici ve TEDİL Toplam Dil sontest puanları	
3. Deney ve kontrol gruplarının OSU sontest puanları	
1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği” Puanları	
2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL- Alıcı, TEDİL İfade Edici ve TEDİL Toplam Puanlar	
3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların OSU Puanları	
1. Deney grubu çocukların AVTÇ öz-düzenleme becerileri düzeylerine ait kalıcılık testi Sonuçları	
2. Deney grubu çocukların TEDİL Toplam dil kalıcılık testi Sonuçları	

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM

Bu araştırmanın temel amacı, 5-6 yaş çocuklarına uygulanan Oyna, Öğren, Eğlen: Öz-Düzenleme Eğitim Programının, çocukların öz-düzenleme ve dil gelişimine etkisini, programa yönelik öğretmen ve çocukların gözüyle incelemektir. Bu amaçla bu bölümde, nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin her bir alt problemle ilgili analizleri ve elde edilen bulgular yer almaktadır. Nicel bulgular Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden, TEDİL'den, doğal dil örneklerinden elde edilen bulgular olarak üç grupta ele alınmıştır. Çocuklar ve öğretmenlerin programa yönelik görüşleri ise nitel veriler analiz edilerek nitel bulgular şeklinde sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu kısımda çalışmanın nicel verileriyle ilgili gruplar arası öntest bulguları, grup içi öntest-sontest bulguları, gruplar arası sontest bulguları ve deney grubu kalıcılık testi bulguları paylaşılmıştır.

4.1.1. Gruplar Arası Öntest Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemi OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini yanıtlamak amacıyla deney ve kontrol grubu çocukların öntestlerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce gruplar arasında çocukların öz-düzenleme ve dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklem *t* Testi (Independent Samples *t* Test) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem *t* Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AVTÇ Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği" Puanı	Deney	82	19.86	5.28	165	1.11	.267
	Kontrol	85	18.83	6.56			
TEDİL- Alıcı Dil Puanı	Deney	82	21.93	2.20	165	1.62	.106
	Kontrol	85	21.42	1.87			
TEDİL- İfade Edici Dil Puanı	Deney	82	21.41	1.64	165	3.16	.002*
	Kontrol	85	20.71	1.18			
TEDİL Toplam Dil Puanı	Deney	82	43.35	2.84	165	2.98	.003*
	Kontrol	85	42.14	2.39			
OSU	Deney	82	6.68	.80	165	1.81	0.72
	Kontrol	85	6.41	1.12			

**p* < .05

Tablo 4.1'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest toplam öz-düzenleme puanları ($p=.267$), TEDİL alıcı dil puanları arasında ($p=.106$) ve OSU puan ortalamaları arasında ($p=.72$), istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. TEDİL ifade edici ($p=.002$) ve TEDİL toplam puanları ($p=.003$) arasında anlamlı bir farklılık görülse de aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney (TEDİL ifade=21.41; TEDİL toplam= 43.35) ve kontrol (TEDİL ifade=20.71; TEDİL toplam= 42.14) gruplarının birbirine yakın puanlar aldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına başlamadan önce iki farklı grupta yer alan çocukların benzer öz-düzenleme becerilerini gösterdiği, ortalamaları açısından ise dil gelişim özelliklerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.1.2. Grup İçi Öntest-Sontest Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemi OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini yanıtlamak amacıyla deney grubunun kendi içerisinde kontrol grubunun da kendi içerisinde öntest ve sontestten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulamadan sonra çocukların grup içinde öz-düzenleme ve dil gelişimi arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkili Örneklemeler t Testi (Paired Samples t Test) yapılmış ve deney grubu sonuçları Tablo 4.2'de, kontrol grubu sonuçları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Deney Grubu Çocukların Öntest, Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları

Ölçekler	Ölçümler	n	Deney Grubu				
			$\bar{X}$	ss	df	t	p
AVTÇ Öz Düzenleme	Öntest	82	19.86	5.28	81	-23.95	.000*
Becerileri Ölçeği Puanı	Sontest	82	33.40	6.41			
TEDİL Alıcı Dil Puanı	Öntest	82	21.93	2.20	81	-12.88	.000*
	Sontest	82	26.92	4.37			
TEDİL İfade Edici Dil	Öntest	82	21.41	1.64	81	-10.64	.000*
Puanı	Sontest	82	24.43	3.42			
TEDİL Toplam Dil Puanı	Öntest	82	43.35	2.84	81	-13.58	.000*
	Sontest	82	51.36	6.79			
OSU	Öntest	82	6.68	.800	81	-10.959	.000*
	Sontest	82	9.22	2.397			

* $p < .05$

Tabloda, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada program uygulanan deney grubu çocukların öz-düzenleme öntest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 19.86), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 33.40); program öncesi TEDİL alıcı dil öntest ortalaması ($\bar{X}$ = 21.93), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 26.92); program öncesi TEDİL ifade edici dil öntest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 21.41), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 24.43); program öncesi TEDİL toplam öntest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 43.35), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 51.36); OSU öntest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 6.68), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 9.22) olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest toplam puanları arasında öz-düzenleme puanları (p = .000), TEDİL alıcı dil puanları (p = .000), TEDİL ifade edici dil puanları (p = .000), TEDİL toplam puanları (p = .000) ve OSU (p = .000) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifade ile uygulanan OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı, çocukların öz-düzenleme, dil becerileri ve ortalama sözce uzunlukları üzerinde olumlu bir şekilde etkili olduğu saptanmıştır. Kontrol grubu çocuklarının öntest- sontest puanlarının karşılaştırılmasına yönelik İlişkili Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Kontrol Grubu Çocukların Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçekler	Ölçümler	n	Kontrol Grubu				
			$\bar{X}$	ss	df	t	p
“Al Ver/Tak Çıkar Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” Puanı	Öntest	85	18.83	6.56	84	-12.95	.000*
	Sontest	85	27.31	8.09			
TEDİL Alıcı Dil Puanı	Öntest	85	21.42	1.87	84	-7.68	.000*
	Sontest	85	24.35	3.89			
TEDİL İfade Edici Dil Puanı	Öntest	85	20.71	1.18	84	-8.67	.000*
	Sontest	85	23.27	3.38			
TEDİL Toplam Dil Puanı	Öntest	85	42.14	2.39	84	-9.73	.000*
	Sontest	85	47.62	6.30			
OSU	Öntest	85	6.41	1.12	84	-7.643	.000*
	Sontest	85	6.75	1.07			

* $p < .05$

Tablo 4.3’de, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan çocukların öz-düzenleme öntest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 18.83), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 27.31); program öncesi TEDİL alıcı dil öntest ortalaması ($\bar{X}$ = 21.42), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 24.35); program öncesi TEDİL ifade edici dil öntest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 20.71), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 23.27); program öncesi TEDİL öntest toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ = 42.14), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 47.62); OSU öntest puan ortalaması

($\bar{X}$ = 6.41), program sonrası sönstest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 6.75) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların önstest ve sönstest toplam puanları arasında öz-düzenleme puanları (p = .00), TEDİL alıcı dil puanları (p = .00), TEDİL ifade edici dil puanları (p = .00), TEDİL toplam puanları (p = .00) ve OSU toplam puan (p = .00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifade ile uygulanan okul öncesi eğitim programı da çocukların öz-düzenleme, dil becerileri ve ortalama sözce uzunlukları üzerine olumlu etkiler yaratmaktadır.

4.1.3. Gruplar Arası Sönstest Bulgularının Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt problemi OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin sönstest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini yanıtlamak amacıyla deney ve kontrol grubu çocukların sönstestlerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulamadan sonra gruplar arasında çocukların öz-düzenleme ve dil becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler t Testi (Independent Samples t Test) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sönstest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
AVTÇ Öz Düzenleme Ölçeği Puanı	Deney	82	33.40	6.41	165	5.37	.000*
	Kontrol	85	27.31	8.09			
TEDİL Alıcı Dil Puanı	Deney	82	26.92	4,37	165	4.02	.000*
	Kontrol	85	24.35	3,89			
TEDİL İfade Edici Dil Puanı	Deney	82	24.43	3,42	165	2.21	.028*
	Kontrol	85	23.27	3,38			
TEDİL Toplam Dil Puanı	Deney	82	51.36	6,79	165	3.69	.000*
	Kontrol	85	47.62	6,30			
OSU	Deney	82	9.22	2.39	165	8.64	.000*
	Kontrol	85	6.75	1.07			

* p < .05

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sönstest öz-düzenleme toplam puanları (t = 5.37; p < .05), TEDİL alıcı dil puanları (t = 4.02; p < .05), TEDİL ifade edici dil puanları (t = 2.21; p < .05), TEDİL toplam puanları (t = 3.69; p < .05) ve OSU puanları (t = 8.64; p < .05) arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile uygulanan OÖE Öz-düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubu ile okul öncesi eğitim programının uygulandığı kontrol grubu çocuklarının öz-düzenleme, dil becerileri ve OSU arasında deney grubu

lehine ilerleme vardır. Çocukların öz-düzenleme becerileri, dil becerileri ve ortalama sözce uzunluklarını OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı, hali hazırda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre daha fazla desteklediği söylenebilir.

4.1.4. ANCOVA Analizine İlişkin Bulgular

Yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının öntest ifade edici dil puan ortalamaları ve toplam dil puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür. Ayrıca, kontrol grubu çocuklarında da öz-düzenleme ve dil testlerinde öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 8 haftalık uygulama sonunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, her iki grubun da öntest puan ortalamaları kontrol altına alınarak sontest puan ortalamalarının ayrıntılı analiz edilmesi amacıyla ANCOVA kullanılmıştır.

4.1.4.1. Öz-düzenleme puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına program uygulanmaya başlamadan önce ve program uygulandıktan sonra “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” uygulanarak öz-düzenleme seviyeleri ölçülmüş ve deney grubunda yapılan sekiz haftalık uygulamanın çocukların öz-düzenleme becerilerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.5’te çalışma grubundan elde edilen verilerin öntest ve sontest puanlarına ait ANCOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “Al Ver/Tak Çıkar Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Öz Düzenleme Öntest	6.838	1	147.761	37.617	.000*	.52
Gruplar	147.761	1	147.761	4.854		
Hata	4962.098	163	30.442			
Düzeltilmiş Toplam	10379.425	166				

*p< .05

Tablo 4.5’teki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların AVTÇ öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($F(37.617) = 4.854, p < .05$). Diğer bir ifadeyle, uygulanan öz-düzenleme programının ve var olan programın uygulandığı çocukların öz-düzenleme becerileri, OEÖ Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubu lehinedir. Uygulanan deneysel işleme ilişkin etki büyüklüğünü gösteren eta-kare değerinin %52 oranında büyüklükte olması, deneysel işlemin okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların

öz-düzenleme becerilerine olan etkisinin de uygulamada önemli olduğunu ortaya koymuştur.

4.1.4.2. TEDİL-Alıcı dil puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına program uygulanmaya başlamadan önce ve program uygulandıktan sonra TEDİL-Alıcı dil alt ölçeği uygulanarak alıcı dil seviyeleri ölçülmüş ve deney grubunda yapılan sekiz haftalık uygulamanın çocukların alıcı dil becerilerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.6’da deney ve kontrol gruplarının ANCOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL Alıcı Dil Alt Ölçeği Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
TEDİL Alıcı Dil Öntest	15.776	1	15.776	1.277	.000*	.35
Gruplar	7.531	1	7.531	.610		
Hata	112688.0	163	12.351			
Düzeltilmiş Toplam	3099.473	166				

*p< .05

Tablo 4.6’deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların TEDİL-Alıcı dil alt ölçeği öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur, (F (1.277) = .610, p <.05). Diğer bir ifadeyle, uygulanan öz-düzenleme programının ve var olan programın uygulandığı çocukların alıcı dil becerileri OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı grup lehinedir. Uygulanan deneysel işleme ilişkin etki büyüklüğünü gösteren eta-kare değerinin %35 oranında büyüklükte olması, deneysel işlemin okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların alıcı dil becerilerine olan etkisinin de uygulamada önemli olduğunu ortaya koymuştur.

4.1.4.3. TEDİL-İfade edici dil puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına program uygulanmaya başlamadan önce ve program uygulandıktan sonra TEDİL-İfade edici dil alt ölçeği uygulanarak ifade edici dil seviyeleri ölçülmüş ve deney grubunda yapılan sekiz haftalık uygulamanın çocukların ifade edici dil becerilerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.7’de deney ve kontrol gruplarının ifade edici dil düzeylerine ilişkin ANCOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Ölçeği Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
TEDİL İfade Edici Dil	20.637	1	20.637	3.357	.02*	.49
Gruplar	20.674	1	20.674	3.363		
Hata	1002.180	163	6.148			
Düzeltilmiş Toplam		166				

*p< .05

Tablo 4.7'deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların TEDİL-İfade edici dil alt ölçeği öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur, ($F(3.357) = 3.363$, $p < .05$). Başka bir ifadeyle, uygulanan OÖE Öz-Düzenleme Programının ve var olan programın uygulandığı çocukların ifade edici dil becerileri öz-düzenleme programının uygulandığı grup lehinedir. Uygulanan deneysel işleme ilişkin etki büyüklüğünü gösteren eta-kare değerinin %49 oranındaki büyüklüğü ise deneysel işlemin okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların ifade edici dil becerilerine olan etkisinin de uygulamada önemli olduğu görülmüştür.

4.1.4.4. TEDİL ölçeği toplam dil puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına program uygulanmaya başlamadan önce ve program uygulandıktan sonra TEDİL uygulanarak toplam dil becerileri düzeyi ölçülmüş ve deney grubunda yapılan sekiz haftalık uygulamanın çocukların toplam dil becerilerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.8'de deney ve kontrol gruplarının toplam dil düzeylerine ilişkin ANCOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL Ölçeği Toplam Dil Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
TEDİL Toplam Dil	1.156	1	1.156	.045	.000*	.45
Gruplar	.139	1	.139	.005		
Hata	4160.298	163	25.523			
Düzeltilmiş Toplam	7665.497	166				

*p< .05

Tablo 4.8'de ki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların TEDİL toplam dil öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur, ($F(.045) = .005$, $p < .05$). Diğer bir deyişle, uygulanan öz-düzenleme programının ve var olan programın uygulandığı çocukların dil becerileri OÖE Öz-düzenleme Eğitim Programının uygulandığı grup lehinedir. Uygulanan deneysel işleme ilişkin etki büyüklüğünü gösteren eta-kare değerinin

%45 oranındaki büyüklüğü ise deneysel işlemin okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerine olan etkisinin de uygulamada önemli olduğunu göstermektedir.

4.1.4.5. OSU-Toplam puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSU puanlarının ANCOVA Sonuçları ise Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların OSU Puanlarının ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
OSU	195.072	1	195.072	87.155	.000	.55
Gruplar	191.655	1	191.655	85.629	.000	
Hata	11411.6	164	2.238			
Düzeltilmiş Toplam	816.564	166				

*p< .05

Tablo 4.9’deki ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OSU öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur, (F (87.155)= .000, p <.05). Diğer bir deyişle, uygulanan OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının ve var olan programın uygulandığı çocukların ortalama sözce uzunlukları, öz-düzenleme programının uygulandığı grup lehine farklı etkiler göstermiştir. Uygulanan deneysel işleme ilişkin etki büyüklüğünü gösteren eta-kare değerinin .55 oranındaki büyüklüğü ise deneysel işlemin okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların ortalama sözce uzunluklarına olan etkisinin de uygulamada önemli olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular

OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubu çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerinin kalıcılığını test etmek amacıyla deney grubu çocuklarına AVTÇ ve TEDİL sontest ölçümlerinden 4 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Deney grubu çocukların AVTÇ ve TEDİL öntest-sontest ve kalıcılık test puan ortalamaları arasındaki farklılık olup olmadığını analiz etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

4.1.5.1. AVTÇ Öz-düzenleme becerileri kalıcılık puanlarına ait bulgular.

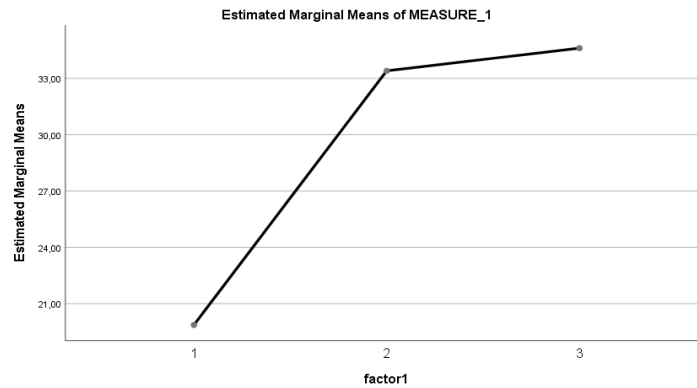
Deney grubu çocukların AVTÇ kalıcılık puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve ANOVA sonuçların farklılığın kaynağını ortaya koymak amacı ile yapılan Benforroni testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney Grubu Çocukların AVTÇ Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler, ANOVA ve Benforroni Testi Sonuçları

	Ölçümler	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
AVTÇ Öz-Düzenleme Becerileri	Öntest (1. ölçüm)	82	19.86	5.288	Gruplar arası	15025.61	2	5495.085	560.642	.000	1-2*
	Sontest (2. ölçüm)	82	33.40	6.411	Gruplar içi	119.524		7018.334		.001	2-3*
	Kalıcılık (3. ölçüm)	82	34.60	4.908	Toplam	15145.13	4				

* $P < .05$

Tablo 4.10'da OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların AVTÇ öz-düzenleme öntest puan ortalaması ($\bar{X}= 19.86$), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}= 33.40$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=34.40$) olarak belirtilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların öz-düzenleme öntest- sontest toplam puanları arasında ($p= .000$), sontest-kalıcılık testi toplam puanları arasında ($p= .001$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifade ile uygulanan OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı deney grubu çocukların öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin 4 hafta sonra da devam ettiği görülmektedir. Gruplar arası AVTÇ'den elde edilen puanların değişimi Şekil 4.1'de verilmiştir.



Öntest (1); Sontest (2); Kalıcılık (3)

Şekil 4. 1. Gruplar arası AVTÇ'den elde edilen puanların değişimi

Şekil 4.1. incelendiğinde deney grubu çocuklarının AVTÇ ölçeğinden öntest ve ikinci ölçüm olan sontest puanların yaklaşık 13 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Sontest ve üçüncü ölçüm olan kalıcılık puanlarının arasında ise 1.5 puanlık bir artışın daha devam ettiği görülmektedir. Ölçümler arasında giderek artan ve anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir.

4.1.5.2. TEDİL kalıcılık puanlarına ait bulgular. Deney grubu çocukların TEDİL kalıcılık puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve ANOVA sonuçların farklılığın

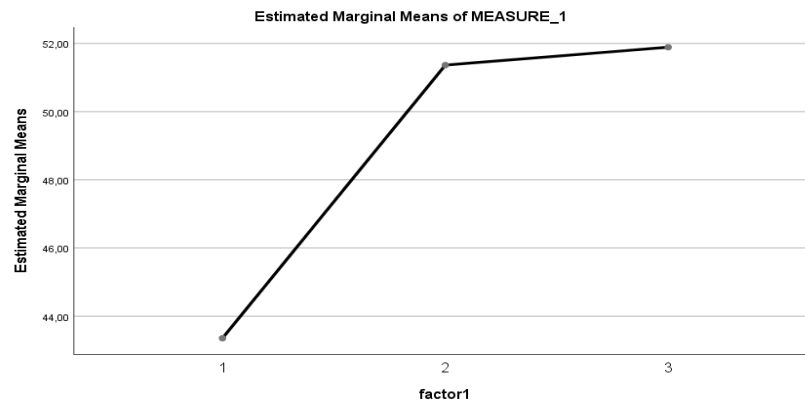
kaynağını ortaya koymak amacı ile yapılan Benforroni testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Deney Grubu Çocukların TEDİL Toplam Dil Beceri Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler, ANOVA ve Benforroni Testi Sonuçları*

	Ölçümler	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansı n Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
TEDİL Toplam	Öntest (1. ölçüm)	82	43.35	2.847	Gruplar Arası	5264.012	2	1877,028	206,396	.000	1-2*
	Sontest (2. ölçüm)	82	51.36	6.797	Gruplar İçi	22.549		3254,349		.007	2-3*
	Kalıcılık (3. ölçüm)	82	51.89	6.380	Toplam	5286.561					

*P< .05

Tablo 4.11’de, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların TEDİL öntest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 43.35), program sonrası sontest puan ortalaması ($\bar{X}$ = 51.36) ve kalıcılık testi ($\bar{X}$ =51.89) olarak tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların toplam dil öntest- sontest toplam puanları arasında (p = .000), sontest-kalıcılık testi toplam puanları arasında (p = .007) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifade ile uygulanan OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı deney grubu çocukların dil becerileri üzerindeki etkinin 4 hafta sonra da kalıcılığının devam ettiği saptanmıştır. Gruplar arası TEDİL’den elde edilen toplam puanların değişimi Şekil 4.2’de verilmiştir.



Öntest (1); Sontest (2); Kalıcılık (3)

Şekil 4. 2. Gruplar arası TEDİL’den elde edilen toplam puanların değişimi

Şekil 4.2.’de, deney grubu çocuklarının TEDİL ölçeğinden öntest ve ikinci ölçüm olan sontest puanların yaklaşık 8 puanlık bir artışın olduğunu göstermektedir. Sontest ve üçüncü ölçüm olan kalıcılık puanlarının arasında ise 1 puanlık bir artışın daha devam ettiği görülmektedir. Ölçümler arasında giderek artan ve anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir.

4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular

Bu kısımda nitel verilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla çocuklardan ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Çocuk Görüşmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına yönelik öğretmen ve çocuk görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Belirlenen probleme yönelik çocuk görüşünü belirleyebilmek için OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı sonrasında çocuklara programın uygulanması sırasında çekilen fotoğraflar gösterilmiştir. Programın içerisindeki maceralara yönelik en çok hangi etkinliği sevdikleri ve nedenleri, hangi kahramanları ve etkinlikleri hatırladıkları, etkinlikleri uygularken çocukların ne hissettikleri, zorlanma, endişelenme, sinirlenme durumları, nedenleri ve duygularını nasıl düzenlediklerine ilişkin sorular sorulmuştur. Çocuklardan elde edilen verilerin analizi sonunda ortaya çıkan tema, kategori ve kod listesi Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Çocuklardan Elde Edilen Verilerin Tema, Kategori ve Kod Listesi*

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Hangi Etkinlikleri Sevdim	Hikâyeler	Hikâyelerin içeriği
		Hayal etmek
	Oyunlar	Hikâye sonrası sohbet, etkinlikler
		Hareketli
Hangi Etkinlikleri Hatırlıyorum	Müzikler	Eğlenceli
		Doğa sesleri (Yılan sesi, kuş sesi, ağaç sesi)
	Hikâyeler	(Müzikle) Dinlenmek
		(Müzikle) Hareket etmek
	Oyunlar	İsimleri (Yelkenli ile gezi, Alkışlama, Evet-Hayır...)
		Çöle yolculuk, Çiçek bahçesi)
	Yansıma	Kahramanlar (Zehra-Zeynep, Yiğit-Ali, Kemal)
		Olaylar – Oluş süreci
	Oyunlar	Yer
		Neden-sonuç
Hangi Etkinliklerde Zorlandım	Oyunlar	İsimleri (Yılan, Hayvanlar, Köpek balığı, Alkışlama, Evet-Hayır...)
		Kurallar (farklı versiyon kuralları)
	İkili nesne bulma etkinlikler	Dinlenmek
		Düşünmek
	Oyunlar	Sakinlik
		Şaşırtmacalı oyunlar (Evet-Hayır)
	İkili nesne bulma etkinlikler	Her iki nesneyi aynı anda bulamamak (iki çiçeği aynı anda bulamamak)

Tablo 4.12.’de çocuklardan elde edilen verilerden elde edilen kod, kategori ve temalar gösterilmiştir. Hikâyelerin içeriği, hayal etmek ve hikâye sonrası sohbet ve

etkinlikler kodlarından ‘Hikâyeler’ kategorisi, hareketli, eğlenceli kodlarından ‘Oyunlar’ kategorisi, doğa sesleri, dinlenmek, hareket etmek kodlarından ‘Müzik’ kategorisi ortaya çıkmış ve ‘Hangi Etkinlikleri Sevdim’ temasına ulaşılmıştır. Oturum isimleri (Yelkenli ile gezi, Çöle yolculuk, Çiçek bahçesi), kahramanlar (Zehra-Zeynep, Yiğit-Ali, Kemal), olaylar – oluş süreci, yer, neden-sonuç kodlarından ‘Hikayeler’ kategorisi, isimleri (yılan, hayvanlar, köpek balığı, alkışlama, evet-hayır...), kurallar (farklı versiyon kuralları) kodlarından ‘Oyunlar’ kategorisi, dinlenmek, düşünmek, sakinlik kodlarından ‘Yansıma’ kategorisi ortaya çıkmış ve ‘Hangi Etkinlikleri Hatırlıyorum’ temasına ulaşılmıştır. Şaşırtmacalı oyunlar (evet-hayır) kodundan ‘Oyunlar’ kategorisi, her iki nesneyi aynı anda bulamamak (iki çiçeği aynı anda bulamamak) kodundan ‘İkili nesne bulma etkinlikleri’ kategorisi ortaya çıkmış ve ‘Hangi Etkinliklerde Zorlandım’ temasına ulaşılmıştır. Temalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

1.Hangi Etkinlikleri Sevdim

Katılımcı çocuklar etkinliklerdeki daha çok hikâye ve oyunları sevdiklerini, oyunları oynarken kullanılan müziklerin hayallerini güçlendirdiğini, grup olarak oynanan oyunlara katılmaktan daha çok zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Ç4’ün “*En çok çölü sevdim. Yılanlar tıslıyordu ve sanki çöldeymişim gibi hissettim*”, Ç2’nin “*En çok denizde gezi etkinliğini sevdim. O oyunu oynarken arkadaşlarımla birlikte denizde yüzyörmüşüm gibi hissettim. zaten ben yüzmeyi çok severim*” ve Ç5’in “*Çiçekleri bulma oyununu sevdim. Bazen de böyle kandırmacalı oyunlar vardı onları sevdim*” ifadelerinden grupla farklı türdeki etkinlikleri deneyimlemekten zevk aldıkları görülmüştür. Çocuklara ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“En çok balık tutmayı sevdim. Sandalyeleri böyle dizdik. İki tane kürek vardı onları şey yaptık şöyle. Ondan sonra yüzdük balık tuttuk.” (Görüşme Kaydı: Çocuk 3).

“Yani. Nasıl hani böyle mutlu oldum yani böyle nasıl alıştım aslında. Ben önceden hiç gemi gezintisine çıkmadım yani bir de uuu yani suyun hışırtısını seviyorum. Yani dinlemesi de telefon veya bilgisayardan açınca hoşuma gitti bende. Böyle gerçek denizde böyle güzel bir hışırtı vardır. Gemiyle gidince diye düşündüm yani o yüzden beğendim bir tane daha beğendiğim var. En sevdiğim gemi gezisiydi. Çünkü hem hem spor oluyor insanlar için hem eğlenceli. Ben ben ben en çok kesme ve yapıştırma işlemini sevdim.” (Görüşme Kaydı: Çocuk 2).

“Evet onu (hayvanlar) çok sevdim. Çünkü hayvanları çok seviyorum. Ondan sonra bir de şeyi beğendim. Bir de şey yapmıştık dağa tarlaya gidip traktör sürmesini beğendim. Mesela ben traktör sürdüğümü (düşündüm). Çünkü en sevdiğim araba traktör.” (Görüşme Kaydı: Çocuk 1).

2.Hangi Etkinlikleri Hatırlıyorum

Katılımcı çocuklar Öz-düzenleme Programındaki kahramanlar olan Zehra, Yiğit ve Kemal’in maceralarda karşılaştıkları sorunlara yönelik hikâyeleri ve çocuklardan yardım isteyerek çözüm bulmalarını hatırladıkları görülmüştür. Öz-düzenleme becerilerine yönelik

oyunlardan en çok Alkış, Evet Hayır, Davul Çalma gibi fiziksel aktivelerle katıldıkları oyunları ve kurallarını hatırladıkları görülmüştür. Ç3'ün *"Dağda mahsur kaldılar. Zehirli bitkiler vardı. Vahşi hayvanlardan kurtardık. Denizde havluları ıslandı. Kemal, Zehra ve Yiğit'e hep biz yardımcı olduk. Yoksa kurtulamazlardı"* ifadesinden programın çocuklar tarafından canlandırıldığı görülmektedir. Ayrıca Ç1'in *"Öğretmenimiz sorular sordu. Evet ve hayır demememiz gerekiyordu. Ben severim sevmem dedim. Önce şaşırdım ama sonra yapabildim. Çok eğlenceliydi"* ifadesinden Evet-Hayır oyunun kurallarını hatırladığı görülmektedir. Ç2'nin *"Davulu farklı farklı çaldık. Önce ellerimizle sonra ayaklarımızla. Bir de bir önceki arkadaşımızın davul çalmasını aklımızda tuttuk. Sevdim ben o oyunu"* ifadesinden ritim çalışmalarının da kurallarını hatırladığı ve hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Çocukların ifadelerine ilişkin örneklerden bazıları aşağıdaki gibidir.

"Sınıfta oynadığımız mı? ... Alkışlama oyununu hatırlıyorum" (Görüşme Kaydı: Çocuk 4).

"Yiğit, Ali, Ayşe (hatırlıyorum). Yiğit bir şey düşünmeden yapıyordu. Diğerleri düşünerek yapıyordu. Ali babaya (baba rolü) benziyordu yani oduncu. O (Ayşe) biraz gergin ve ee bişey birini bişey onu kızdırınca gerginleşiyordu. Kemal yürü gezmeye gidelim dedi. Kızdı...Çünkü Yiğit izinsiz denize girdiği için" (Görüşme Kaydı: Çocuk 2).

"İyi bir çocuklardı. Biz de ne yapacağımızı söylediler. Suyunu düşürdü kızda ama kızda konuşarak çözdü." (Görüşme Kaydı: Çocuk 5).

"Önce bir şeye gitmiştik. Yağmur ormanlarına. Orada hayvanların fotoğraflarını çekmiştik onlarla. Maymun, aslan, kaplan bir de fil." (Görüşme Kaydı: Çocuk 1).

Ayrıca her oturum sonunda yapılan rahatlatma ve bilinçli farkındalık etkinliklerinin de Ç1'in *"Uzanıp müzik dinledik ve hayal ettik"*, Ç2'nin *"Kuş sesleriyle ormanda dolaşır gibi düşündük. Oturduk ve sessizce dinledik"* Ç3'ün *"Ormanda yağmur dinledik. Damlalar üstümüze döküldü"*, Ç4'ün *"Hayvanları dinledik ve böyle dinlendik"*, Ç5'in *"Güneşin batışı, uuu çölün soğumasını hatırlıyorum. Gökyüzünü, yıldızları izledik. Derin derin nefes aldık"* gibi ifadelerden bütün çocuklar tarafından hatırlandığı tespit edilmiştir.

3. Hangi Etkinliklerde Zorlandım

Katılımcı çocuklar OÖE Öz-Düzenleme Programındaki resimleri bulunmayan ve çalışma belleğini güçlendirmeye yönelik hazırlanmış sözel hikâyelerin bazıları hatırlayamadıkları görülmüştür. Örneğin Ç3 *"Öğretmenimiz bazı hikâyeler anlattı ama hatırlamıyorum. Çocuklarla ilgiliydi"* ifadelerinden iş birliğine dayılı ve ortak hikâye anlatma olmayan hikâyeleri hatırlamakta zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca çocuklar oyunların bilinen kurallarla oynarken zorlanmadıklarını ancak daha sonra bilinen kurallardan çıkıp şaşırtmacalı oyunları oynarken ilk oturumlarda bazen şaşırdıklarını ve zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Ç4 *"Öğretmenimiz elleri yukarı kaldırınca cevap verdik, aşağı indirince sustuk. Sonra öğretmenimiz bizi şaşırttı. Böyle aşağı indirince konuştuk. Ben bir anda söyleyiverdim. Yandım"* ve

Ç2'nin 'Eeee şey köpekbalığı diyince zorlandım biraz' ifadesinden sözel yönergeye bağlı bilinen ilk kuralın dışındaki ikinci kuralda çocukların uymada zorlandıkları görülmüştür. Bazı çocuklar şaşırtmacalı oyunlarda zorlansalar da bu oyunların daha zevkli olduğunu, sonra dikkat ederek oyunlarda şaşırmadıklarını ve öğrendiklerini, başardıklarını ifade etmeleri ilgi çekicidir. Örneğin Ç3 'Öğretmenimiz renkleri söyleyince alkışladık. Sonra dedi ki renkleri söylediğimde alkışlamayacaksınız. Ben şaşırdım önce. Çok komikti. Sonra gözümü açtım öğretmenimi dinledim. Şaşırmadım' ifadesinden ilk önce oyunun kurallarını takip etmekte zorlandığını ancak daha sonra eğlenerek başardıkları anlaşılmaktadır.

Diğer zorlandıkları etkinlik ise ikili bulmaca etkinliğidir. Dikkat, bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrolün birlikte çalıştığı bu etkinlikte çocuklar zorlandıklarını "Meyve bulmada... Böyle çok iyi uuuu, bazen uı şeyler oldu kafam karıştı.... Üstte gösteriyor ama birisi dalsız birisi dallı olunca o yüzden dalları gördüğümde boyayla az kalsın boyayacaktım." (Ç1), "Kar tanelerini karıştırdım. Çok vardı. Bazılarını işaretledim yanlış oldu." (Ç4) ifadelerinden iki nesneyi aynı anda diğerlerinin arasında seçmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır. Çocukların ifadelerine ilişkin bir konuşma örneği ve etkinlik örnekleri Şekil 4.3.'te verilmiştir.

"Araştırmacı (A): Mesela hangisinde zorlandın?

Çocuk (Ç): Meyve bulmada.

A: Neresinde zorlandın?

Ç: Böyle çok iyi u bazen uı şeyler oldu kafam karıştı.

Ö: Nasıl meyveler?

Ç: Evet. Üstte gösteriyor ama birisi dalsız atsız birisi dallı olunca o yüzden dalları gördüğümde boyayla az kalsın boyayacaktım.

Ö: Peki boyadın mı boyamadın mı?

Ç: Boyamadım." (Görüşme Kaydı: Çocuk 1).



Şekil 4.3. Deney grubunda yer alan iki çocuğun ikili nesne bulma etkinlikleri

4.2.2. OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşmelerine Yönelik Bulgular

Deney grubu öğretmenlerinin OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına ilişkin genel görüşleri belirlemek amacıyla yapılan öğretmen görüşmeleri analiz edilmiştir. Analizler sonucunda dört tema elde edilmiştir: 1. Programın içeriği, 2. Uygulama ve 3. Çocukların gelişimlerine etkileri, 4. Mesleki gelişimime etkileridir. Programın içeriği etkinliklerin çeşitliliği, güçlü ve zayıf yönleri kodlarından; uygulama temasında zorlandıkları ve başardıkları kodlarından, çocukların gelişimine etkileri temasında ise bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonunda ortaya çıkan tema, kategori ve kod listesi aşağıdaki Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Programın İçeriği	Olumlu Yönleri	Oyun temelli MEB OÖE Programı ile uyumlu Rehberlik
Uygulama	Geliştirilebilir Yönleri	Hikâyelerde Görsellik Malzemelerle destekleme
	Zorlandıklarım	Sınıf içi olumsuz davranışları yönetmek Zamanı kullanmak Sınıfın kalabalık oluşu
	Yeterliliklerim	Hazırlıklı olmak Uygulamalar
Çocukların Etkileri	Gelişimlerine	Daha sabırlı oldular Daha dikkatli oldular
	Çocukların davranışlarına olumlu katkılar	Bilişsel: Hatırlama Sosyal: İş birliği, uyum, şikâyet azalma Duygusal: Telaşlanmamak, ağlamamak Dil: Birlikte düşünme, konuşma, fikirlerini ifade etme ve sonuca ulaşma
Mesleki Gelişime Etkileri	Çocukların gelişimi/Gelişim alanları	MEB OÖE programına entegre edebilme Çocukların gelişimi destekleyici farklı etkinlikler üretme
	Eğitim Programını Planlama	Daha büyük alanları ve sınıfları kullanma
	Eğitim Ortamını Düzenleme	Bireysel ve grup çalışmaları için ortam hazırlama Bireysel hazırlık yapma becerisine katkı
	Eğitim Sürecini Yönetme	Sınıfın kurallarını hatırlatma Açıklama yapma Çocukların yerini değiştirme Görmezden gelme Söz hakkı vermeme Jest ve mimikler Göz kontağı kurma
	Değerlendirme	Değerlendirme formları Sorular sorma

Tablo 4.13'te öğretmenlerden elde edilen verilerden elde edilen kod, kategori ve temalar gösterilmiştir. Oyun temelli, MEB OÖE programı ile uyumlu, rehberlik kodlarından 'Olumlu Yönleri' kategorisi, hikâyelerde görsellik, malzemelerle destekleme kodlarından 'Geliştirilebilir Yönleri' kategorisi ortaya çıkmış ve 'Programın İçeriği' temasına ulaşılmıştır. Sınıf içi olumsuz davranışları yönetmek, zamanı kullanmak, sınıfın kalabalık oluşu kodlarından 'Zorlandıklarım' kategorisi, hazırlıklı olmak, uygulamalar kodlarından 'Yeterliliklerim' kategorisi ve 'Uygulama' temasına ulaşılmıştır. Daha sabırlı oldular, daha dikkatli oldular kodlarından 'Çocukların davranışlarına olumlu katkılar' kategorisi, bilişsel-hatırlama, sosyal-iş birliği, uyum, şikâyet azalma, duygusal-telaşlanmamak, ağlamamak, dil- birlikte düşünme, konuşma, fikirlerini ifade etme ve sonuca ulaşma kodundan 'Çocukların Gelişimi' kategorisi ortaya çıkmış ve 'Çocukların

Gelişimlerine Etkileri’ temasına ulaşılmıştır. MEB OÖE programına entegre edebilme, çocukların gelişimini destekleyici farklı etkinlikler üretme kodlarından ‘Eğitim Programını Planlama’ kategorisi, daha büyük alanları ve sınıfları kullanma, bireysel ve grup çalışmaları için ortam hazırlama, bireysel hazırlık yapma becerisine katkı kodlarından ‘Eğitim Programını Düzenleme’ kategorisi, sınıfın kurallarını hatırlatma, açıklama yapma, çocukların yerini değiştirme, görmezden gelme, söz hakkı vermeme, jest ve mimikler, göz kontağı kurma kodlarından ‘Eğitim Sürecini Yönetme’ kategorisi; değerlendirme formları ve sorular sorma kodlarından ‘Değerlendirme’ kategorisi ortaya çıkmış ve ‘Mesleki Gelişime Etkileri’ temasına ulaşılmıştır. Temalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.2.1. Programın içeriğine yönelik bulgular. Öğretmenlerle programın içeriğine ilişkin yapılan görüşmede, öğretmenler programın oyun temelli farklı etkinliklerden oluştuğunu, uyguladıkları okul öncesi eğitim programı ile uyumlu olduğunu, öğretmene rehberlik eden açıklamaların olmasının programı anlamada etkili olduğunu ifade ederlerken hikâye ve bazı etkinliklerin görsel malzemelerinin olmayışının programın zayıf bir noktası olduğunu ifade etmişlerdir.

Program etkinliklerinin çeşitliliğinde oyun temelli, birbirine bağlı, basitten zora doğru gitmesinin çocukların daha kolay ve bütüncül bir şekilde anlamlandırmasını programın olumlu yönü olarak görmüşlerdir. Ö1’in “*Uyguladığım bu programın etkinlikleri çocukları maceralara götürüyor. Bu maceralarda birçok deneyimi miş gibi oyunlarla kazandırıyor. Hepsi birbiri ile ilişkili. Örneğin çocukların balık tutması gerekiyor. Balık tutarken yanımızda neler bulunmalı etkinliği yapılıyor. Sonra sandalla nehirde tekne gezisine çıkılıyor. Sandalda gezi de iken sandalda bir delik oluşuyor ve nasıl onabiliriz diye çocuklardan birlikte çalışması isteniyor. Sonra da sağ salim ormana dönüp müzik eşliğinde hayvanları bulma oyunu ve rahatlatma çalışmaları yapılıyor. Çok iyi kurgulanmış. En sonunda çocukların öz-değerlendirme yapmaları sağlanıyor. Önceleri yapabilirler mi diye düşündüm denedim ve yapabildiklerini gördüm. Fırsat vermeliyiz sanırım*” ifadesinden ve Ö5’in “*Programda ritim, oyun, Türkçe, fiziksel aktivite gibi çok çeşitli etkinlikler var. Bir de basitten başlayıp zorlaşmış. Örneğin önce üçlü ritim veriyoruz. Sonra dörtlü ritim. Sonra ritimleri tersine çevirme yapıyoruz. Çocuklar önce düzünü öğreniyor sonra tersine çevirince hoşlarına gitmeye başladı*” ifadelerinden program içeriğine ilişkin farklı etkinlik türlerinin bütünleştirilip oyunlaştırarak kullanılmasının çocukların gelişim alanlarını desteklediği görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmen 2 ve Öğretmen 3’ün programa ilişkin görüşleri ise aşağıdaki gibidir.

Mesela en çok şeye dikkat ettim ben. Çocuklara bir konuyla ilgili bilgi verdiğimizde... Mesela şurada şunu yapacağız dikkat etmeniz gereken şu şu diye anlattıktan sonra çocuklardan dönüt beklemek. Mesela bu bu programda çok önemliydi. Normalde ben artık kendi etkinliklerimde de mesela çocuklara hızlıca söylüyorum. Sonra diyorum ne yapacağınız bana söyleyin hani mesela

bunu çok çok kullanmıyordum ama öz denetimden sonra bunun çok çok daha önemli olduğunu gördüm. Mesela o dikkatimi çekti. Çocuklardan dönüt almak, hatırlatmak. Hatırlama konusu ne kadarını hatırlıyorlar ne kadarını bana aktarıyorlar tekrar benim söylediğimin. Bu önemliydi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2).

En önemlisi çocuk odaklıydı. Ortak karar almayı öğrendiler. Ondan sonra hep birlikte hareket etmeyi öğrendiler. Paylaşmayı öğrendiler. Ortak sonuca varmayı, birbirlerinin düşüncelerine saygı duymayı öğrendiler. Birbirlerinin yorumlarını dinlediler ve ortak bir karara vardılar. Sınıfça en güzeli arasında buydu zaten. Hani önceden bireyseldi biz olmayı öğrendiler. Hani artık biz olarak hareket ettiler o çok güzel bir gelişme aslında (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3).

Öğretmenler OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programını uyguladıkları MEB Okul Öncesi Eğitim Programı içinde uygulanabileceğini düşünmektedirler. Örneğin Ö3 “Ben de bazen söylediğim yönergelerle gösterdiğim yönergeleri farklı yapıp çocukların dikkat etmelerini istiyorum. Bazı oyunlarımızda hafızalarını geliştirmeye çalışıyorum. Türkçe etkinliklerinde hikâyeyi okuyorum sonra aklınız da ne kaldı? diye soruyorum. Çok yorulduğumuzda ise bu programdaki gibi uzanıp müzik eşliğinde gözlerimizi kapatıp o anı düşünmeye ve gevsemeye çalışıyoruz” ifadelerinden OÖE Öz-düzenleme Programındaki etkinliklerle, uyguladıkları MEB OÖE Programı ile uyumlu olarak görmüşlerdir. Öğretmen 3, Öğretmen 4 ve Öğretmen 5’in görüşleri ise aşağıdaki gibidir.

“Bir şey daha aklıma geldi bu oyunların bazılarını biz de eğitim programımızda da buna benzer oyunlar oynuyoruz ama sanki bu oyunların bu eğitim programının bir farkı da oyunları şaşırtmacılı şekilde oynamamızı” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3).

“(Ritim) Seviyoruz, yapıyoruz sınıfta da kullanıyoruz biz. Zaten çocukların çok hoşuna gidiyordu. Ritim alanında çok rahattık, çok severek yapıyorlardı. Bir de kendi oyunlarımız vardı oyunları da çok severek yapıyorduk” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4).

“Çocukların öz değerlendirme becerileri geliştirmeye ihtiyaç vardır. Becerilerin geliştirmeye ihtiyacı var. Özellikle günümüz çocukların çok sabırsız istekleri, hemen elde edilmesini istiyorlar, o yüzden çocukların ihtiyaçlarına yönelik olduğu için bu oyun güçlü yönlerini oluşturuyor” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5).

Programda yer alan öğretmene rehberlik eden yönergeler ve açıklamaların Ö4’ün “Örneğin bilmeceler soruyorduk. Çocukların vermiş olduğum sayfadan bakarak bilmesi gerekiyordu hangisini sorduğumu. Programda öğretmene bekleyin, durun, çocuklardan aldığınız şu cevaplar, şu şekilde yorumlar aldığınızda devam edin gibi açıklayıcı cümleleri vardı. Bu programı zihnimde daha netleştirdi diyebilirim” ifadesinden uygulayıcılara programı anlamalarında kolaylık sağladığı görülmüştür.

OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programında çocukların sözel işitsel belleğin geliştirilmesi amacı ile okunan hikâyeler çocuklar tarafından sadece dikkatle dinlenmeli, çalışma belleğinde saklanmalı ve hatırladıklarının söylenmesi istenmektedir. Öğretmenler Türkçe etkinliklerinde çocukların ilgisini toplayabilmek için sürekli resimli hikâyeler aracılığıyla hikâyeleri okuduklarını ve çocukların hikâyeyi tekrarlanması istediklerinde

genellikle çocukların resimlere bakarak anlatma ihtiyacı hissettiklerini belirterek, Programdaki 4-5 cümleden oluşan kısa hikâyelerin resimli olmamasını programın zayıf bir noktası olarak görmüşlerdir. Örneğin Ö3, “Benim sınıftaki çocuklar resimli kitaplara ve kuklalara çok alışıktır. Her ne kadar ses tonumu ayarlasam da sadece okuduğumda ilk zamanlar toplayamadım. Sonraları daha çok hatırladılar hikâyedeki geçen olayları ama bu biraz zaman aldı. Hatta bazı çocuklar hala hatırlayamıyorlar” ifadesinden hikâyelerde görsellerin olmayışını ve Ö1’in “Örneğin kürek çekme oyununda görsel malzeme olmadan çocuklarla oynayamadım. Hemen bloklarla kürek yapıp hep birlikte çektik” ifadesinden bazı etkinliklerin de görsel malzemelerinin olmayışının programın zayıf bir noktası olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretmen 5 ve Öğretmen 2’in görüşleri ise aşağıdaki gibidir.

“Videolar veya onunla ilgili çıkarılan resimler, fotoğraflar belki daha iyi olabilirdi... Çünkü ihtiyacı var görsel materyallerle desteklenmesine çocuk mesela rafting yaptık ama evet çocuk bir rafting görselleri görseydi nasıl bir şey olduğunu çocuk oyun oynarken daha ne yaptığını bilerek oynayabilir mesela daha güzel canlandırabilirdi” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5).

“Evet. Sözel olarak ben anlatıyorum onlar bir şeyler söylüyor ya o şeyde mesela atıyorum mesela genelde hikâye kitabı okurken elimde bir şey oluyor ya ona odaklanabiliyorlar. Şimdi sadece sözele döndüğümüz için sohbet esnasında o yüzden biraz daha şeydi. Zaten dikkat süresi kısa olan çocuğun dikkatinin dağılması daha kolay olduğundan...Hani dediğim gibi şeyi belki biraz daha şey yapmak için materyalle çalışılabilir. Yani dikkati daha iyi toparlayabilmek için... renkli çalışmalar (çalışma sayfaları) olabilir yani” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2).

4.2.2.2. Uygulamaya yönelik bulgular. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede; OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programını uygularken öğretmenlerin zorlandıkları durumlar ve kendilerini yeterli gördükleri durumlar şeklinde iki kategori ortaya çıkmıştır. Öğretmenler OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programını uygularken bazı çocukların olumsuz davranışlarını yönetmede zorlandıklarını ifade etmektedirler. Örneğin Ö3’ün “Hem arkadaşının dikkatini dağıtıyor hem de arkadaşlarını rahatsız ediyor”; Ö5’in “Bazı çocuklar arkadaşlarının dikkatini dağıtacak şeyler yapıyor, mesela birden kendini yere atıyor. Sürünüyor. Arkadaşına vuruyor” ve Ö1’in “Birkaç çocuk var sınıfta. Çok kıpırdıyorlar, yerinde duramıyorlar, sandalyesinden düşüyorlar. Dikkatini bana veremiyor, sağla solla ilgileniyor” ifadelerinden bazı çocukların dikkatle odaklanma, bilişsel esneklik ve dürtü kontrol becerilerinin geliştirilmesine daha çok ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu olumsuz durumlar öğretmenlerin programı uygulamasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin zorlandıkları bir diğer nokta zaman ve sınıfların kalabalık olmasıydı. Ö2’nin “Hem kendi programımızı hem de Öz-düzenleme programını uygulamam gerekiyordu. Sınıfım çok kalabalık olduğu için ikiye ayırdım. İki kez aynı torumu farklı zamanlarda uyguladım ve keşke biraz daha zamanım olsaydı dedim. Çok yoğun geçti” ve Ö4’ün “Zaman zaman

zaman, ah keşke biraz daha zamanımız olsaydı. Bazı özel günlerin hazırlığı ve zümremizle ortak yapmamız gerekenler oluyor. Hepsini yetiştirmek zor oldu ama değdi..... Bir de sınıflarımızı keşke 15'ten fazla yapmasalar. 24-25 çocukla hele hele dikkat çalışmaları çok zor oluyor” ifadelerinden sınıflarının kalabalık olması ve buna bağlı sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar sebebi ile etkinliklerin daha uzun sürmesinin öğretmenlerin uygulama da zorlanmasına neden olduğu görülmüştür. Öğretmen 5, Öğretmen 2 ve Öğretmen 1'in görüşleri ise aşağıdaki gibidir.

“Sınıfta her zaman etkinliğe giremeyen çocuklar oluyor. Yani onun için de dikkatini çekmeye, yani göz teması kuruyoruz, mesela bir şekilde onu sokuyoruz ama zorlanan çocuklarımız mutlaka oluyor” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5).

“Kontrol etme konusunda dediğim gibi hani dikkati dağılan çocukları toparlamakta uyarmak durumunda kalmak zor oluyor. Hani çünkü etkinlik esnasında çok çocuk uyarmaktan hoşlanmıyorum. Biraz daha dağılanları toplamakta sıkıntı oldu...” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2).

“Kalabalık olması. Sıra bekleme. Çocuklar evet öz-düzenleme olarak sıra beklemeyi öğretmeye çalışıyoruz ama heyecanlılar bende yapmak istiyorum. O yüzden sıra beklemek birazcık şey yaptı... Bir de hocam bu çalışmanın yapılması için çok da uygun bir zaman değildi. Çünkü biz zaten Eylül'den Mart'a kadar çocukları birlikte oynamaları birlikte zaman geçirmeleri birlikte hareket etmeleriyle ilgili yani taktir edersiniz ki bu çocuklar iki üç yıldır pandemiden dolayı bireyseller” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1).

Öğretmenler OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programını uygulamadan önceki kendi hazırlık ve kendi uygulama yeterlilikleri açısından zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö4 “ilk iki oturumda çok gergindim. Oturum kâğıtlarım sürekli yanımdaydı ve bir gözümle sürekli takip ediyordum. Sonra programın mantığını anlayanca, bir de yapabildiğimi gördükçe diğerleri su gibi akıp gitti”, Ö3'ün “Programın oyun temelli olması çok iyiydi. Zaten biz de programımızda çok oyun oynuyoruz. Çoğu da benzerdi ama farklı kurallarla oynamamıştım tabi. Öğretmene yönergeleri de çok açıktı. Anlamakta ve uygulamakta benden yana zorlanmadım”, Ö5'in “Daha önce hazırlanıp gittiğim için hiç zorlanmadım. Bazen biz kendi programımızı uygularken bu kadar sistematik planlayamıyoruz. Birleştiremiyoruz. Program müzikleriyle, oyunlarıyla ve okuma yazma çalışmalarıyla bir bütündü. Bu yüzden çok kolay uyguladım” ifadelerinden öğretmenlerin programı anlama ve uygulamada kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

4.2.2.3. Çocukların gelişimlerine etkilerine ilişkin bulgular. Yarı yapılandırılmış yapılan görüşmede, öğretmenler OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının çocuklarda görülen istenmeyen bazı olumsuz davranışları azalttığı, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö5'in “Çocuklardan bazıları sabredemiyordu. Bu program sayesinde sabrı öğrendiler. Ben bir bilmece soruyorum örneğin hemen aklına ne gelirse söyleyen çocuklar var. Parmak kaldırmadan konuşuluyor. Çocukların başka çocukları dinlemeye sabrı yok. Özellikle pandemi sonrası evde kalan çocuklarla bu yıl ilk defa buluştuğumuzdan mı bilmiyorum

kurallara uyması çocukların çok zaman aldı. Program sonrasında gördüm ki bütün çocuklar diyemeyeceğim maalesef ama birçoğu daha çok dikkatli dinlemeye, hareketlerini biraz daha kontrol altına almaya başladılar” ifadesinden programın çocukların davranış düzenleme, dikkat ve engelleyici kontrol becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Öte yandan Ö2’nin “...Örneğin çocuklar yelkenle gezi etkinliğinde nehirde birlikte kürek çektiler. Sonra kayıkları delindi ve su almaya başladı falan. Düşündüler işte nasıl bunun üstesinden gelebiliriz diye. Konuştular. Tamir edelim diyen oldu. Oraya sınıftaki bloklardan yama yapan oldu. Hiç karışmadım. Birlikte düşünmeleri, konuşmaları ve bir çıkış yolu bulmaları çok hoşuma gitti” ifadesinden programın çocukların bilişsel düşünme becerileri, dil ve sosyal becerilerine katkısı olduğu düşünülmüştür. Ayrıca Ö1’in “Kahramanlardan kız olan çok telaşlı ve ürkek ya. Benim de sınıfımda öyle bir kızım var. Bir olumsuzlukla karşılaştığında hemen ağlıyordu. Hemen şikâyet ediyor arkadaşlarını. O kızımın ağlamaları azaldı. Arkadaşlarını çok şikâyet etmiyor ve daha uyumlu” ifadesinden programın çocukların duygularını kontrol altına alabilme becerilerini geliştirmede rol oynadığı düşünülebilir. Öğretmen 4’ün görüşleri ise aşağıdaki gibidir.

“Öncelikle bu hikâyelerin çok dikkatli dinlemeleri gerektiğini kavratmış çocuklara hani orada geçen kelimeleri sorduğumuzda onların hoşuna gitti. Farklı şeylerde duydular. Hikâye kitabı kullanmamak çocukların yaratıcılığını geliştireceğine hayal güçlerini geliştireceğine düşünüyorum hani görsel olmadığı için kendileri hayal ediyorlar çünkü” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4).

4.2.2.4. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bulgular. OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı sonrası öğretmenlerin sınıflarında uygulama sırasında yapılan gözlem ve program bitimi sonrasında yapılan görüşme sonuçlarına göre mesleki becerilerinde meydana gelen gelişmeler 1) Eğitim programını planlama 2) Eğitim ortamını düzenleme 3) Eğitim sürecini yönetme ve 4) Değerlendirme şeklinde kategorileştirilmiştir.

1) Eğitim programını planlama: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim programını sınıflarında uygulayan öğretmenler, var olan MEB Okul Öncesi Eğitim Programına da entegre edebildikleri görülmüştür. Örneğin, Ö1 çocuklarla “Şimdi 2 kez ellerimizi vuruyoruz” der ve 4 parmağını gösterir. Çocukların parmakları ile gösterdiği sayıya değil de sözel yönergeye uygun davranması gerektiğini söyler. Ö2 ise “Bu eğitim programını uygularken bizim oynadığımız bazı oyunlarımızın da dikkat ve tersine çevirme oyunlarına dönüştürülebileceğini düşündüm. Örneğin gece gündüz oyunu çevirebilirim. Hep oynuyoruz bir de tersinden oynayabilirim” ifadesinden var olan eğitim programını planlamada çocukların öz-düzenleme becerilerini destekleyici etkinlikler planladığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen 4’ün “Programda oyunların farklı farklı oynanmasının nasıl çocuklar için daha ilginç hale geldiğini gördüm. Çocuklarla her zaman oynadığım bir oyundu mesela çamaşır asmaca. Bu oyunu oynarken çocuğa üçe kadar sayıyorum ve üç deyince başlayacaksınız diyorum. Sonra değiştirdim. Dikkat edin sırayla saymayabilirim diyorum 2-1-1-3 diyorum. Bazı çocuklar 3 demeden hemen bir atılıyorlardı. Sonra kuralı daha da değiştirdim hem 3 diyeceğim hem de elimi başıma koyacağım dedim. 2-1-3 deyip elimi kaldırıyorum, çocuklar gülüyorlar ve dikkat etmeleri

gerekiyor. 1-2-3 deyip elimi burnuma koyuyorum şaşırtıyorum falan. Hem dikkatle dinleyip hem de dikkatle gözlem yapmaları ve buna uygun davranışları gerekiyor. Oyunlar daha eğlenceli olabiliyor bu şekliyle...” ifadesinden var olan programda uygulamakta olduğu oyunları yenileyerek oynadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulanması sırasında kendi eğitim etkinliklerinin planlamasında da çocukların bilişsel, sosyal ve davranış düzenlemelerini geliştirmeye yönelik düzenlemeler yaptıkları görülmüştür.

2) Eğitim ortamını düzenleme: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programını sınıflarında uygulayan öğretmenler, çocukların etkinlikler sırasında rahat hareket edebileceği geniş, etkinliklerin uygulamasında kolaylık ve rahatlık sağlayabilecek, bireysel ve grup etkinliklerine fırsat verecek şekilde ortamı düzenlemeye çalıştıkları görüşmüştür. Örneğin, Ö1 “Benim sınıfım dardı, programın etkinliklerini ortadaki boş sınıfta yaptım”, Ö2 “Masaları kenarlara çektim, ortayı boşalttım. Oyun etkinliklerinde, yansıtma etkinliklerinde hep ortada boş alandaydık. Çalışma sayfalarında bireysel yapacakları için kenardaki masalara geçtik” ifadelerinden oturumdaki etkinliklerin uygulanmasına yönelik eğitim ortamında hazırlıklar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca Ö4’ün “Ertesi gün oturumda nelere ihtiyacım var onları hazırlıyorum. Kampta gerekli olanlar etkinliğinde ayakkabı, battaniye, şapka, gözlük, fotoğraf makinesi getirdim” ifadesinden öğretmenin eğitim ortamını planladığı etkinliklere göre zenginleştirdiği görülmektedir.

3) Eğitim sürecini yönetme: Yapılan görüşmelerde çocukların gösterdiği olumsuz davranışlar karşısında öğretmenlerin sınıfın kurallarını hatırlatma, açıklamalar yapma, çocukların yerini değiştirme, görmezden gelme, söz hakkı vermeme, göz kontağı kurma, jest ve mimiklerle yönetmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Örneğin, Ö1’in “Bir çocuk var sınıfımda. Özel eğitimde alıyor ve raporu da var. Aile ile konuşuyorum. Bu programı uygularken D.’nin dışarı çıkmasına ve koridorda oynamasına izin verdim. Ona bireysel uyguladım bazı etkinlikleri”, Ö2’nin “Sorularına parmak kaldırmadan cevap verenleri duymazdan geliyorum. Hem parmağını kaldırıp hem de öğretmenim diyenleri görmüyorum ve sadece parmağını kaldırıp sessizce sırasını bekleyene söz hakkı veriyorum”, Ö5’in “çok hareketli ve arkadaşını rahatsız eden çocukların bazen yerini değiştiriyorum. Bazen kendime yakın oturtuyorum. Kontrol etmem daha kolay oluyor”, Ö3’ün “Tam dikkat gerektiren bir etkinlikte örneğin hikâye okuduğumda bazı çocukları sözel uyardığımda diğer çocuklar kopuyor. Toplamak zor oluyor. Ben de kaşımla gözümlle, sesimin tonunu değiştirerek, bazen elimle işaret ederek toparlamaya çalışıyorum”, Ö4’ün “Sürekli anlatıyorum davranışlarının sonuçlarını, sürekli. Bazı çocuklarda çok etkili olurken bazılarında hiç etkili olmuyor. Kendilerinin de düşünmesini istiyorum. Düşündüm diyor, Ne düşündün? dediğimde cevap bulamadığımda oluyor” ifadelerinden öğretmenlerin uygulamadaki eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlu durumlarda farklı stratejiler geliştirdikleri görülmektedir.

4) Değerlendirme: Öğretmenler OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı'nın içeriğinde var olan her oturumdaki oyun etkinlikleri ile bütünleştirilmiş çalışma sayfalarını ve çocukların kendilerini değerlendirebilecekleri formları kullanarak, oturum sonunda sorular sorarak değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö3 *“Programın içinde bahçe gezisinden sonra ‘zehirli meyveleri bul’ yönergeli çalışma sayfası vardı. Çok hoşuma gitmişti. Önce bir zehirli meyveyi buluyorlar, sonra ikisini birden. Bu çalışma sayfaları benim grubum gibi büyük yaştakiler için faydalı oluyor”*, Ö5'in *“Yansıtma etkinlikleri öncesi bazen de sonrası bugün ne öğrendik, hangi becerilerimizi geliştirdik, neler yaptık hatırlayalım gibi sorular soruyorum. Hep birlikte bir değerlendirme sohbeti yapıyoruz”* ifadelerinden sohbet ve çalışma sayfaları kullanarak değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşme sırasında program ile ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu ve uygulanabilir olduğu yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden programın hem çocukların gelişimlerine hem de kendi mesleki gelişimlerine etki ettiği de görülmektedir. Öğretmenler uygulamada bazı çocukların istenmeyen davranışlarını yönetmekte zorladıkları durumlar olsa da genel olarak materyallerin sınıf içerisinden kolaylıkla bulunabiliyor olması, oturumların basitten zora doğru ve oyun temelli olması, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının uygulanmakta olan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile uyumlu olması gibi özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenler OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının içeriğinde var olan her oturumdaki oyun etkinlikleri ile bütünleştirilmiş çalışma sayfalarını değerlendirmede kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocukların kendilerini değerlendirdikleri bu sayfalar aracılığıyla çocukların takibini de yaptıklarını belirtmişlerdir. Deney grubunda yer alan iki çocuğun kendisinin işaretlediği OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programında öz-düzenleme çalışma sayfası örneği Şekil 4.4'te verilmiştir.

Öz-düzenleme Çalışma Sayfası 2.3

İsim: Ötüm Oturum: 13

	İyi yaptım	Tamam yaptım	Biraz pratiğe ihtiyacım var	Zorlu, daha fazla pratiğe ihtiyacım var
Dikkat: Dikkatimi verdim ve önemli olmayan şeyleri görmezden geldim.				
Dürtü Kontrolü: Sıramı bekledim ve yönergeleri dinledim. Başkalarının sözünü kesmedim. Oyunculuktan önce düşündüm.				
Bellek: Hikayeleri ve yönergeleri hatırladım.				
Duygu Düzenleme: Üzgün, endişeli veya kızgın olduğumda duygularımı kontrol ettim.				
Gevşeme: Heyecanlı veya aktif olduktan sonra bile sakinleşebilirim ve sessizce rahatlayabilirim.				
Vücut Kontrolü: Hareket aktivitelerini yaparken vücudumu kontrol ettim.				
Planlama: Bir etkinliğe başlamadan önce akranlarımla bir plan hakkında dinledim ve konuştum.				
İşbirliği: Başkalarıyla arkadaşça çalıştım. Fikirlerimi sundum ama başkalarını da dinledim.				
Zaman Yönetimi: İşleri hızlı ama hata yapmadan yaptım.				

İyi yaptım. Tamam yaptım. Biraz pratiğe ihtiyacım var. Zorlu, daha fazla pratiğe ihtiyacım var.

First, Play, Learn, and Repeat 4 Self-Regulation Exercises. © 2010 by L. M. Smith, M. D. Smith, and S. L. Smith. All rights reserved. For more information, visit www.ozduzenleme.com.

Şekil 4.4. Deney grubunda yer alan iki çocuğun kendisinin işaretlediği OÖE Programındaki öz-düzenleme çalışma sayfası

Şekil 4.4'te “Dikkat: Dikkatimi verdim ve önemli olmayan şeyleri görmezden geldim. Dürtü Kontrolü: Sıramı bekledim ve yönergeleri dinledim. Başkalarının sözünü kesmedim. Oyunculuktan önce düşündüm. Bellek: Hikayeleri ve yönergeleri hatırladım. Duygu Düzenleme: Üzgün, endişeli veya kızgın olduğumda duygularımı kontrol ettim. Gevşeme: Heyecanlı veya aktif olduktan sonra bile sakinleşebilirim ve sessizce rahatlayabilirim. Vücut Kontrolü: Hareket aktivitelerini yaparken vücudumu kontrol ettim. Planlama: Bir etkinliğe başlamadan önce akranlarımla bir plan hakkında dinledim ve konuştum. İşbirliği: Başkalarıyla arkadaşça çalıştım. Fikirlerimi sundum ama başkalarını da dinledim. Zaman Yönetimi: İşleri hızlı ama hata yapmadan yaptım.” soruları sorularak ‘😊İyi yaptım; 😊Tamam yaptım. Biraz pratiğe ihtiyacım var; 😞Zorlu. Daha fazla pratiğe ihtiyacım var.’ şeklinde çocuğun bir seçeneği işaretleyerek değerlendirmesi beklenmektedir. Çocukların dikkat, dürtü kontrolü, bellek, duygu düzenleme, gevşeme, vücut kontrolü, planlama, işbirliği ve zaman yönetimi becerilerinde kendilerini değerlendirebildikleri görülmektedir. Oturum 13’ten alınmış bu örneklerde birinci çocuğun zaman yönetiminde kendisini biraz daha pratiğe ihtiyacım var şeklinde değerlendirdiği görülmektedir. İkinci çocuk ise bellek, gevşeme, işbirliği konusunda kendisini biraz daha pratiğe ihtiyacım var şeklinde, vücut kontrolü, planlama ve zaman yönetiminde ise daha fazla desteğe ihtiyacım var şeklinde değerlendirdiği görülmektedir. Çocukların öz-değerlendirme yaparak, desteklenmeye ihtiyaç duyduğu becerilerini değerlendirmesi, farkındalık kazanması programın çocuklara sağladığı önemli bir kazanım olduğu düşünülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırma bulguları, araştırmaya temel olan alt problemler bağlamında tartışılmış ve yorumlar sunulmuştur. Ayrıca, çalışma sürecinde elde edilen sonuçlara değinilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocukların öntest öz-düzenleme becerileri, ortalama sözce uzunluğu ve alıcı dil düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, ifade edici dil ve toplam dil düzeylerinde deney grubu lehine ise anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki yaklaşık bir puanlık farkın cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik durum değişkenlerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı Pearson Ki-Kare testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu çocuklarının cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik durum değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamıştır. Dil öntest puanlarındaki bu fark ailede geçirdikleri dil deneyimleri ve bireysel farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. Dil gelişimi geniş bir bağlamdan, örneğin çocuğun ev ya da farklı ortamlardaki deneyimlerinden etkilenir. Çocukların ev ortamında ebeveynleri ve diğer aile üyeleriyle yaşadıkları deneyimler dil becerilerinin desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir. Diğer bir ifadeyle, çocukların deneyimlediği etkileşimsel, niteliksel dil girdisi onların dil gelişimini etkilemektedir (Grüter ve Paradis, 2014). Dolayısıyla, gruplar arasındaki bu farkın çocukların evdeki dil girdilerinin farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim yapılmış çalışmalarda da dile maruz kalmanın özgünlüğü ve zenginliği olarak tanımlanabilen evdeki girdi kalitesinin çocukların dil gelişimini olumlu etkilediği bulunmuştur (Jia ve Fuse, 2007; Sun, Yin, Amsah ve O'brien, 2018).

Çalışmanın ikinci alt problemine yönelik deney ve kontrol grubu çocukların kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarında öz-düzenleme, dil ve ortalama sözce uzunluklarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerinin (alıcı dil- ifade edici dil) gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Sekiz haftada, on beş oturumluk bu programa katıldıktan sonra çocukların öz-düzenleme ve dil becerileri, bu eğitime katılmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu sonuç uygulanan eğitim programının çocukların öz-düzenleme ve dil gelişimlerini desteklediğini göstermiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin diğer bir sonuç ise öz-düzenleme, dil becerileri ve ortalama sözce uzunlukları ile ilgili olarak kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarında da anlamlı düzeyde bir artış meydana gelmesidir. Bu durum, okul öncesi çocukların hızlı bir öz-düzenleme (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison, 2016; Savina, 2021) ve dil (Beauchamp ve Anderson, 2010; Cunningham ve Rosenbaum, 2015) gelişim sürecinde iken okul öncesi eğitim programına devam etmelerinin öz-düzenleme (Astarlar, 2019; Meuwissen ve Carlson, 2019; Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019) ve dil becerilerine (Taner Derman, Ergişi Birgül ve Şahin Zeteroğlu, 2019) olan olumlu etkileri ile açıklanabilir (Birgisdottir, Gestsdottir ve Geldhof, 2020). Erken çocukluk yılları, hem öz-düzenleme ve dili destekleyen nörobiyolojik sistemlerin hem de çocukların bu becerilerden yararlanan öğrenme ve sosyal deneyimlere maruz kalmalarının hızlı bir değişim geçirdiğinde dikkate değer bir büyüme dönemidir (Bierman, Nix, Greenberg, Balir ve Domitrovic, 2008; Jones, Bub ve Raver, 2013; Nix, Bierman, Heinrichs, Gest, Welsh ve Domitrovich, 2016; Raver ve diğ., 2011; Webster-Stratton, Jamila Reid ve Stoolmiller, 2008). Okul, kendi kendini düzenleme konusunda çocuklara birçok talepte bulunur. Örneğin, çocuklar cevap verme, sırasını bekleme ve davranışlarını sınıf kurallarına göre düzenlemek için dürtülerini engellemelidir (Savina, 2022). Ek olarak, dil önemli bir öz-düzenleme aracı olarak görülmektedir (Barkley, 2001). Okul öncesine devam eden çocukların kelime bilgisi ve sözdizimi (White ve diğ., 2017); sözlü anlama (Fuhs ve Day, 2011) ve alıcı kelime dağarcığı (Cadima ve diğ., 2018) arasında öz-düzenlemenin bileşenleri ile pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak; eğitim kurumlarına devam eden çocukların var olan programa katılması, onların öz-düzenleme ve dil becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Çalışmanın üçüncü alt problemine yönelik bir diğer sonuç deney ve kontrol grubu çocukların sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmasıdır. Deney grubuna uygulanan OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz-düzenleme becerilerini artırdığı görülmektedir. Bu durum, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı'nın içerisinde yer alan "Farkları bul, Gömülü resimler, İşitsel dikkat, Görsel arama, İz yapımı" gibi etkinliklerin çocukların dikkat becerilerini, "İşareti bekle, Tahmin, Alkışlama, Evet-Hayır" oyunlarının engelleyici kontrol becerilerini, "Sözel hikâyeleri hatırlama, Bir hayvan söyle" gibi etkinliklerin ise çalışma belleğini desteklemesinden kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir. Bu programın çocukların çalışma belleği, dikkat esnekliği ve engelleyici kontrol becerilerini içine alan yürütücü işlev becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, oturumlar içerisinde yer alan sosyal hikâyeler, sırt çantası hazırlama, tekne tamiri gibi iş birliğine dayalı etkinliklerin de çocukların planlama ve karar verme becerilerini geliştirdiği düşünülebilir. Yine nehri geçme, balığa çarpma gibi etkinliklerin çocukların çatışmaları çözerken öfke, kaygı, korku için duygu düzenleme becerilerini, rahatlama ve bilinçli farkındalık etkinliklerinin ise stresi azaltarak dikkatle odaklanma becerilerini arttırdığı görülmektedir. Benzer araştırmalar da öz-düzenleme eğitimlerinin çocukların bilişsel, davranışsal, sosyal ve duygusal düzenleme becerilerini desteklediği ortaya konulmuştur (Çelik, 2017; Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt ve Perna, 2012; Diamond, Lee, Senften, Lam ve Abbott, 2019; Ezmeci, 2019; Gallup-Larsen, 2020; Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett, 2020; Kalıpçı Söyler, 2019; Kıyaker, 2017; Li, McClelland, Tominey ve Tracy, 2021; Liman, 2017; McClelland, Tominey, Schmitt, Hatfield, Purpura, Gonzales ve Tracy, 2019; Önoğlu Yıldırım, 2019; Sezgin, 2016; Stran, Chapin, Joy, Stover ve Maffei, 2020). Örneğin, Çocuk Katılımlı Eğitim Programına devam eden 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Çelik, 2017). Bir başka çalışmada ise okul öncesi çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmenin bir yolu olarak “Farkındalık Temelli Yoga” kullanılmış ve deney grubundaki çocukların çalışma belleklerinde daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir (Önoğlu Yıldırım, 2019). Yine “Oyun Temelli Davranışsal Öz-Düzenleme Eğitim Programının” anaokuluna devam eden 48-60 ay arası çocuklara uygulandığı deneysel bir çalışmada, deneme grubu çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri puanlarının yükseldiği bulunmuştur (Sezgin, 2016). “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programının” uygulandığı çocukların problem davranışlarında azalma, öz-düzenleme ve sosyal becerilerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Ezmeci, 2019). Başka bir çalışmada da 62-72 ay çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin (dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu) kazandırılmasında eğitici drama programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kıyaker, 2017). İnce motor becerilere yönelik hazırlanmış olan eğitim programının uygulandığı okul öncesi grubu çocukların yine öz-düzenleme, motor beceriler, akademik becerilere katkısı tespit edilmiştir (Kalıpçı Söyler, 2019). Altı yaş grubu çocukların katıldığı bir diğer çalışmada ise Öz-Düzenleme Beceri Eğitimi Programının çocukların öz-düzenleme becerilerini, sosyal duygusal davranışlarını düzenlemesinde desteklediği bulunmuştur (Liman, 2017).

ÖÖE Öz-Düzenleme Programının uygulandığı başka bir çalışmada da çocukların olumsuz okul davranışlarında azalma, seçici ve süreli dikkat düzeylerinde artış bulunmuştur (Gallup Larsen, 2020). Müzik ve hareket oyunlarının içerdiği “Kırmızı Işık,

Mor Işık” müdahalesinin, çocukların okul öncesi yıl boyunca öz-düzenlemelerini ve matematik puanlarını iyileştirebileceği öne sürülmüştür (McClelland, Tominey, Schmitt, Hatfield, Purpura, Gonzales ve Tracy, 2019; Li, McClelland, Tominey ve Tracy, 2021). Öz-düzenleme için Ritim ve Hareket (ÖRH) programının okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Bassett, Denham, Wyatt ve Warren-Khot, 2012). PRSIST Programının çocukların öz-düzenlemesini, yürütücü işlevler ve okula hazır olma durumunda olumlu etkiler yarattığı görülmüştür (Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett, 2020). SRTS öz-düzenleme müdahalesinin sınıflarda kullanımından sonra çocukların davranışsal öz-düzenleme düzeylerinde artış tespit edilmiştir (Stran, Chapin, Joy, Stover ve Maffei, 2020). “Zihnin Araçları Müdahale Programının” okul öncesi çocukların yürütücü işlevler ve akademik performanslarını iyileştirdiği görülmüştür (Diamond, Lee, Senften, Lam ve Abbott, 2019). Sonuç olarak, oyun temelli “Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı da dahil okul öncesi yıllarda uygulanan müdahale programları çocukların çalışma belleği, engelleyici kontrol, dikkat esnekliğini içeren yürütücü işlev becerilerini, bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal öz-düzenleme becerilerini olumlu yönde desteklediği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada çalışma grubunun dil puanları incelendiğinde, sekiz hafta süresince 15 oturumluk OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına katılan çocukların, program sonrası dil gelişimlerinin anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Analizler incelendiğinde, çocukların öntest ifade alıcı dil ve OSU düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yok iken; sekiz haftalık uygulama sonrasında sontest puanlarında istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan çocukların alıcı dil, ifade edici dil, toplam dil ve OSU düzeyleri, var olan eğitim programına devam eden çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, çalışmaya katılan çocukların alıcı, ifade edici, toplam dil ve doğal dil örneklerindeki sözcelerde kullandıkları kelime sayılarında uygulamalar sonunda anlamlı farklıklar saptanmıştır. Programın oturumlarında yer alan hikâyelerin çocuklar tarafından dinlenmesi, hatırlanması, zihinlerinde planlayarak anlatmaları, onların anlık sözel hafıza, dikkat, ifade ve alıcı dil becerilerindeki bu farklılığın kaynağı olabilir. Ek olarak, çocukların sözcelerindeki kelime sayılarında görülen artışın nedeni, çalışmaya katılan çocukların oturum temasıyla ilgili hikâyeyi tekrar anlatmaları, engelleme oyunlarındaki bir dizi eylemi hatırlamaları, işbirlikli sosyal etkileşimli oyunlara katılımları, onların çalışma belleğini güçlendirerek kelimeleri ve bilgiyi zihinlerinde aktif tutma yeteneğini geliştirmesinden kaynaklanabilir. Bu sonuçlar, öz-düzenleme müdahale programlarının

çocukların dil gelişimini önemli ölçüde artırdığını gösteren alanyazındaki diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Acosta-Rodríguez, Ramírez-Santana ve Hernández-Expósito, 2022; Ford, McDougall ve Evans, 2009; Shahmahmood Toktam, Zahra, AliPasha, Ali ve Shahin, 2018; Youmans, Kirby ve Freeman, 2018). Örneğin, Sure Start tarafından finanse edilen 12 aylık bir müdahale programına katılan 30 okul öncesi çocuğun kelime dağarcığı ve engelleyici kontrol testlerinde daha iyi performans göstermiştir (Ford, McDougall ve Evans, 2009). Oyun temelli öğrenme ile takım öğretimini birleştiren Tam Gün Erken Öğrenme Anaokulu (OTTEÖP) programına katılan 32.027 okul öncesi çocuğunun öz-düzenleme ve Harf-Kelime Tanımlama alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuş, üç yıl sonraki ölçümlerde ise programın çocukların kelime hazinesi gelişimini ve erken okuma başarısında olumlu yönde etkili olduğu düşünülmüştür (Youmans, Kirby ve Freeman, 2018). Sözlüksel-anlamsal, morfolojik, sözdizimsel ve anlatı becerilerine odaklanan 95 oturumluk müdahale programına katılan okul öncesi çocuklarının sözlü dil anlama becerilerini ve yürütücü işlevleri geliştirdiği, alıcı dil, cümle yapısı, sözel çalışma belleği ve anlamsal akıcılık becerilerinde anlamlı düzeyde kazanımlar elde ettiği bulunmuştur (Acosta-Rodríguez, Ramírez-Santana ve Hernández-Expósito, 2022). Başka bir çalışmada Çalışma Belleği Eğitimi'nin uygulandığı çocukların çalışma belleğini geliştirdiği ve bu gelişimin etkilerin de biçim-sözdizimsel dil becerilerine aktarıldığı tespit edilmiştir (Shahmahmood Toktam, Zahra, AliPasha, Ali ve Shahin, 2018). Sonuç olarak, çocukların öz-düzenleme müdahale programları ifade edici, alıcı dil, toplam dil ve OSU düzeylerini olumlu yönde desteklediği görülmektedir.

Dördüncü alt probleme yönelik bir diğer sonuç ise deney grubu çocukların öntest, sontest ve kalıcılık puan ortalamalarının karşılaştırılmasında puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmasıdır. OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı uygulamalarının tamamlanmasından dört hafta sonrasında yapılan ölçümlerde çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerinin yükselmeye devam ettiği görülmektedir. Bu durum, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin potansiyel gücünden kaynaklanmış olabilir. Eğitim programının öğretmenler yoluyla çocuklara uygulanması amacıyla öğretmen eğitimlerinin yapılması, programın sürdürülebilir ve daha kalıcı olmasını sağlamış olabilir. Nitekim okul öncesi sınıflarında yapılmış bir araştırmada, öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerde onaylaması çocukların ilk yıl boyunca gözlemlenen öz-düzenleme kazanımlarıyla yüksek düzeyde olumlu bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Phillips, Hutchison, Martin, Castle, Johnson ve Tulsa SEED Study Team, 2022). Tam tersi, Degol ve Bachman'ın (2015) çalışmasında öğretmenleri çocuklara sınıf kurallarını hatırlatma gibi daha çok

davranışlarının yönlendirilmesine güvenen çocukların, öz-düzenlemede okul öncesi yıllarında daha az kazanımlar elde ettiği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin akran etkileşimleri için daha fazla fırsat sunmasının, çocukların okul öncesi döneminde öz-düzenlemelerinde daha fazla kazanımla ilişkili olduğu görülmektedir (Lecce, Bianco ve Ronchi, 2020). Dil gelişimi açısından ise öğretmenlerin iletişimi teşvik etme gibi iskele olması çocukların oyuna başlama, davranışa yardımcı olma ve akranlarla iletişimde bulunarak olumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır (Acar, Hong ve Wu, 2017). Sonuç olarak, öğretmenlerin programa ilişkin eğitim almaları, sınıf içerisinde uyguladıkları programı devam ettirmesine ve bu yolla çocukların öz-düzenleme ile dil becerilerinin gelişimine devamlı ve olumlu yönde katkı sağlamasına etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına katılan çocukların, etki büyüklüğü ölçümlerine dayalı olarak kontrol grubuna kıyasla son testte Alver-Takçıkaz Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği, TEDİL ve OSU puanlarında yüksek puanlarının olduğunu göstermiştir. Deney grubu çocukların öz-düzenleme becerilerine .52, alıcı dil becerilerine .35, ifade edici dil becerilerine .49, toplam dil becerisine .45 ve ortalama sözce uzunluğuna .55 oranında etki değeri göstermiştir. Müdahaleden gelen etkiler KİMİ ve KİMİ+ programının uygulandığı araştırmadaki etki değerleri sırayla ($d=.31$ ve $d=.32$), Schmitt ve diğerlerinin çalışmasındaki etki değerine ($d=.32$) ve Duncan ve diğerlerinin çalışmasındaki etki değerine ($d=.33$) benzerdi. Çalışmalar arasındaki etki büyüklüklerindeki tutarlılık etkili bir müdahale etkisinin olduğunu göstermektedir.

Beşinci alt problem olan OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına yönelik öğretmen ve çocuk görüşlerine yönelik çocukların OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı ile ilgili değerlendirmelerinde müzik, rahatlama ve bilinçli farkındalık, oyun etkinliklerinde arkadaşlarıyla eğlendikleri ve bu etkinliklerin yönergelerini hatırladıkları görülmüştür. Çocuklar akranlarıyla OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programında yer alan iş birliğine dayalı etkinliklerde birlikte çalışmaları, problemleri çözmeleri, hikâyelerdeki kahramanlara yardım etmekten mutluluk duymuşlardır. Bu durum, çocuğun arkadaş grubunu genişletmiş ve ilişkilerini arttırması için bir fırsat yaratmış olabilir. Araştırmanın bu sonucu Gerrits, Goudena ve van Aken'in (2005) çalışmasındaki çocukların daha iyi dürtü kontrolüne sahip olması daha sık arkadaşça, olumlu, akran oyunlarına katılmasını desteklediği ve daha uyumlu olması bulgusu ile tutarlıdır. Sonuç olarak çocukların OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.

Beşinci alt probleme yönelik diğer bir nitel bulgu ise öğretmenlerin OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı ile ilgili değerlendirmelerinde programın içeriği,

uygulanabilirlik, çocukların gelişimlerine ve mesleki gelişime etkileri öne çıkmıştır. Benzer bir araştırmada, öğretmenler uyguladıkları program çerçevesinde çocukların bağımsız inisiyatif almalarını sağlayarak seslerini ve fikirlerini dinleyerek, çocukların katılım yoluyla öz-düzenlemelerini desteklemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Kangas, Ojala ve Venninen, 2015). Dolayısıyla, öğretmenlerin oyun temelli öz-düzenleme eğitim etkinliklerini çocukların çalışma belleği, engelleyici kontrol, dikkat, sözel işitsel bellek, duygusal ve sosyal düzenleme, kelime bilgisi, ifade ve alıcı dil düzeylerinin gelişimde bir araç olarak kullanabileceklerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca, uyguladıkları programdaki diğer etkinliklerle öz-düzenleme etkinliklerini birleştirdikleri ve daha önceki oyunlarını şaşırtmacalı olarak farklı versiyonlarda uyguladıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak; Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı uygulanarak okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme, alıcı, ifade edici ve toplam dil becerilerine ve ortalama sözce uzunluklarında önemli artışlar meydana geldiği görülmüştür. Bu sonuçların ortaya çıkmasında programın oyun temelli olması, çocukların gelişimleri göz önüne alınarak oturumların planlanmış olması, çocukların tamamının aktif katılmasına olarak sağlaması gibi programın özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öz-düzenleme ve dil becerilerine katkı sağlayan Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programı gibi müdahalelerin yaygınlaşmasının çocukların ilerideki akademik ve yaşam becerileri için önemli olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında bir sonraki başlıkta öneriler paylaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında çocuklar için hazırlanmış olan ve Vygotsky'nin öz-düzenlemenin gelişimine ilişkin kavramsal ilkelere dayalı olan ve oyun temelli özelliğini taşıyan OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı çocukların öz-düzenleme, dil becerilerini desteklemede etkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, bu programın okul öncesi eğitimi alanında öğretmenler tarafından uygulayabilmesinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bilimsel olarak etkililiği ortaya konmuş programların özellikle dezavantajlı gruplarda uygulanması ve yaygınlaştırılması (OECD, 2012) eğitim kademelerinde kaliteyi ve verimi artırdığı düşünülmektedir (Ischinger, 2012). Bu amaçla, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemenin temel kavramlarına yönelik sınıf içi

eğitimlerin planlanması, uygulanmasına ilişkin çevrimiçi veya yüz yüze seminerler öğretmenlerin erişimine sunulabilir.

Bu araştırmadaki katılımcı öğretmenler orta sosyo-ekonomik düzeyinde çocukların devam ettiği anaokullarında görev yapmaktaydılar. Düşük gelirli çocuklar bilişsel, duygusal ve sosyal öz-düzenleme ve dil becerilerini kazanmada riskli grup olarak görülmektedir (Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Bub ve Pressler, 2011; Evans ve Kim, 2013; Dickinson, Collins, Nesbitt, Toub, Hassinger-Das, Hadley ve Golinkoff, 2019). Özellikle, kırsal bölgelerdeki düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara eğitim vermekte olan öğretmenlere, çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerini geliştirme yollarına ilişkin eğitimler sunulabilir. Ayrıca, ulaşım problemi yaşanabilecek öğretmenlere çevrim içi eğitimler planlanabilir.

Öte yandan, öz-düzenlemenin erken yıllarda desteklenmesi gerektiğinden hareketle, anne, babaların da çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimine etkili olduğu bilinmektedir (Lobo ve Lunkenheimer, 2020). Bu nedenle, okul öncesi çağında çocuğu bulunan anne ve babalara ve hatta çocukların bakıcılarına ev ortamında onların öz-düzenleme ve dil becerilerini destekleme yollarına ilişkin eğitimler verilmesi önerilebilir.

Son olarak; geleceğin öğretmeni olacak lisans öğrencilerine, öğretmen yetiştirme lisans programları kapsamında yürütülen çocukta davranış yönetimi, erken çocuklukta müzik ve oyun eğitimi, drama gibi derslerde çocukların öz-düzenleme becerilerine ve erken çocukluk dönemi edebiyatı, okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi gibi derslerde de çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik destek verilmesi ve sınıf içi uygulamalar yapılması, onların planlama ve uygulama becerilerine katkı sağlayacaktır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma sonucunda gelecekte yapılması planlanan araştırmalara yönelik bazı öneriler ortaya çıkmıştır. İlk olarak bu çalışmada OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı 5-6 yaş grubu çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerine etkisi araştırılmıştır. OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının 3-4 yaş grubu çocuklara uygulanarak deneysel ek çalışmaların planlanması önerilebilir. Ayrıca, bu araştırmadaki çalışma grubu çocukların aile ortalama gelir durumu orta düzeydedir. Yüksek ve düşük ekonomik seviyedeki ailelere sahip okul öncesi çocuklardan oluşan çalışma gruplarıyla yine deneysel bir çalışma planlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı sonrasında çocukların sınıf içinde oluşan problemleri çözmekte daha yüksek

düzeyde kazanımlar elde ettiği ortaya çıkmıştır. Diğer araştırmalarda, OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının okul öncesi çocuklarının problem çözme becerilerine etkisini incelenebilir.

Bu araştırma kapsamında 5-6 yaş grubu çocukların öz-düzenleme becerileri Alver-Takçıkak Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ile ölçülmüştür. Alver-Takçıkak Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ile 3-4 yaş grubu çocukların öz-düzenleme becerileri doğrudan ölçülerek farklı değişkenlerle arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli bir çalışma planlanabilir. Çocukların yürütücü işlev performansları özelinde ‘Gece-Gündüz’ veya ‘Wisconsin Kart Sıralama Testi’ ölçme araçları kullanılarak Oyna, Öğren, Eğlen Öz-Düzenleme Eğitim Programının çocuklar üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Bu araştırmanın nitel boyutunda çocuklar ve öğretmenler katılımcı olmuştur ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Çocukların tipik bir günde gösterdiği öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin gözleme dayalı bir durum çalışması yapılabilir.

Bu çalışmada Savina ve diğerlerinin (2018) geliştirdiği OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı Türkçe’ye uyarlanmıştır. Türkiye genelinde uygulanabilecek okul öncesi çocukları için Öz-Düzenleme Eğitim Programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, I. H., Hong, S. Y., & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866-884.
- Acarlar, F. (2005). Türkçe Ediniminde Gelisimsel Özelliklerin Dil Örneği Ölçümleri Açısından İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61.
- Acosta-Rodríguez, V. M., Ramírez-Santana, G. M., & Hernández-Expósito, S. (2022). Intervention for oral language comprehension skills in preschoolers with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 57(1), 90-102.
- Adams, A. M., & Gathercole, S. E. (2000). Limitations in working memory: Implications for language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 95-116.
- Adams, A.-M., Bourke, L., & Willis, C. (1999). Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology*, 34(5-6), 364-373. <https://doi.org/10.1080/002075999399701>
- Adams, R., & Welsby, J. (1998). Çocukların planlama girişimi: Çocuklar için karar vermenin araştırılması. *Sistemik Uygulama ve Eylem Araştırması*, 11 (3), 229-244.
- Akbar, M., Loomis, R., & Paul, R. (2013). The interplay of language on executive functions in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 494-501.
- Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J. A., & Prieto-García, J. R. (2014). Executive function and verbal self-regulation in childhood: Developmental linkages between partially internalized private speech and cognitive flexibility. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 95-105.
- Aro, T., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Tolvanen, A., & Ahonen, T. (2015). Associations between private speech, behavioral self-regulation, and cognitive abilities. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 508-518.
- August, D., Shanahan, T., & Escamilla, K. (2009). English language learners: Developing literacy in second-language learners—Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of literacy research*, 41(4), 432-452.
- Ayoub, C., Vallotton, C. D., & Mastergeorge, A. M. (2011). Developmental pathways to integrated social skills: The roles of parenting and early intervention. *Child development*, 82(2), 583-600.
- Baddeley, A. (2003). Working Memory: Looking Back and Looking Forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.
- Baddeley, A. (2012) Working Memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65.

- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology review*, 11(1), 1-29.
- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (sf. 129-159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 64-82.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. The Guilford Press.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin*, 136(1), 39.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development*, 25(1), 56-70.
- Berti, S. & Cigala, A. (2020). Mindfulness for Preschoolers: Effects on Prosocial Behavior, Self-Regulation and Perspective Taking. *Early Education and Development* (advance on line publication). doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development*, 81(6), 1641-1660.
- Bichay-Awadalla, K., Qi, C. H., Bulotsky-Shearer, R. J., & Carta, J. J. (2020). Bidirectional relationship between language skills and behavior problems in preschool children from low-income families. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 28(2), 114-128.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821-843.
- Bilgici, B. ve Deniz, Ü. (2021). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 7 (1), 25-39.
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507-519.
- Birgisdóttir, F., Gestsdóttir, S., & Thorsdóttir, F. (2015). The role of behavioral self-regulation in learning to read: A 2-year longitudinal study of Icelandic preschool children. *Early Education and Development*, 26(5-6), 807-828.
- Bivens, J. A., & Berk, L. E. (1990). A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 443-463.
- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications*, 2, 300-320.
- Blair, C., Calkins, S., & Kopp, L. (2010). *Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development: Implications for education and academic achievement*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (p. 64–90). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch4>
- Blair, C., McKinnon, R. D., & Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52-61.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young children*, 63(2), 56-58.
- Bohlmann, N. L., & Downer, J. T. (2016). Self-regulation and task engagement as predictors of emergent language and literacy skills. *Early Education and Development*, 27(1), 18-37.
- Bohlmann, N. L., Maier, M. F., & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development*, 86(4), 1094-1111.
- Bono, K. E., & Bizri, R. (2014). The role of language and private speech in preschoolers' self-regulation. *Early Child Development and Care*, 184(5), 658-670.
- Botvinick, M. M., Cohen, J. D., & Carter, C. S. (2004). Conflict monitoring and anterior cingulate cortex: an update. *Trends in cognitive sciences*, 8(12), 539-546.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brydges, C.R., Anderson, M., Reid C.L., & Fox A.M. (2013). Maturation of Cognitive Control: Delineating Response Inhibition and Interference Suppression. *PloS One* 8(7): e69826. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069826>.
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273-293.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., & Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher–child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75-86.

- Calkins, S. D., Howse, R. B., & Philippot, P. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. *The Regulation of Emotion*, 307-332.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago, IL: Rand McNally.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental psychology*, 40(6), 1105.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Carter, C. S., & Van Veen, V. (2007). Anterior cingulate cortex and conflict detection: an update of theory and data. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 7(4), 367-379.
- Casey, B. J., & Caudle, K. (2013). The teenage brain: Self control. *Current Directions In Psychological Science*, 22(2), 82-87.
- Chen, J., Lin, T. J., Justice, L., & Sawyer, B. (2019). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(7), 2779-2794.
- Chen, S. H., Zhou, Q., Uchikoshi, Y., & Bunge, S. A. (2014). Variations on the bilingual advantage? Links of Chinese and English proficiency to Chinese American children's self-regulation. *Frontiers in psychology*, 5, 1069.
- Clark, R., Menna, R., McAndrew, A. J., & Johnson, E. M. (2021). Language, aggression, and self-regulation in young children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(3), 135-147.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59-77). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-004>
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Cowan, N. (2005). *Working memory capacity*. Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. W. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *Callifornia: Sage*.

- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J.W. (2013) Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Cunningham, B. J., & Rosenbaum, P. L. (2015). A bioecological framework to evaluate communicative participation outcomes for preschoolers receiving speech–language therapy interventions in Ontario, Canada. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(4), 405-415.
- Çelik, B., & Kamaraj, İ. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1-17.
- Çelik, E. (2017). Problem çözme sürecinde Üstbilişsel Özdüzenleme Ölçeği (ÜÖÖ): Türkçe formu için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 37(1), 53-71.
- Çepni, S., Bayrakçıken, S., Yılmaz, A., Yüzel, C., Semerci, Ç., Köse, E., & Gündoğdu, K. (2009). Geçerlik ve Güvenirlik. *Karip, E.(Ed.), Ölçme ve Değerlendirme*, 89-122.
- Dağgöl, H. C., & Işıkk Gürşimsek, A. (2019). Investigating Pre-School Children's Self-Regulation Skills in Terms of Various Variables in Northern Cyprus= Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(2), 491-522.
- Dan, A. (2016). Supporting and developing self-regulatory behaviours in early childhood in young children with high levels of impulsive behaviour. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(4), 189-200.
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic bulletin & review*, 3(4), 422-433.
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078.
- Dawkins, M. S. (1990). From an animal's point of view: motivation, fitness, and animal welfare. *Behavioral and Brain Sciences*, 13(1), 1-9.
- Dawson, P., & Guare, R. (2018). (3rd ed.). Guilford Press.
- Day, N., Paas, F., Kervin, L., & Howard, S. J. (2022). A Systematic Scoping Review of Pre-School Self-Regulation Interventions from a Self-Determination Theory Perspective. *International journal of environmental research and public health*, 19(4), 2454.
- De Franchis, V., Usai, M. C., Viterbori, P., & Traverso, L. (2017). Preschool executive functioning and literacy achievement in Grades 1 and 3 of primary school: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 54, 184-195.

- De Temple, J. M., & Beals, D. E. (1991). Family talk: Sources of support for the development of decontextualized language skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 11-19.
- DeFlorio, L., Klein, A., Starkey, P., Swank, P. R., Taylor, H. B., Halliday, S. E., ... & Mulcahy, C. (2019). A study of the developing relations between self-regulation and mathematical knowledge in the context of an early math intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 33-48.
- Degol, J. L., & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early childhood research quarterly*, 31, 89-100.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of experimental child psychology*, 111(3), 386-404.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). The landscape of qualitative research: Theories and issue. London: Sage Publications.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PloS one*, 14(9), e0222447.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870-886.
- Dickinson, D. K., Collins, M. F., Nesbitt, K., Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Hadley, E. B., ... & Golinkoff, R. M. (2019). Effects of teacher-delivered book reading and play on vocabulary learning and self-regulation among low-income preschool children. *Journal of Cognition and Development*, 20(2), 136-164.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational psychology*, 95(3), 465.
- Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, 34(6), 1491-1512.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Jones, D., Gill, S., & DeRousie, R. M. S. (2010). Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 284-298.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.

- Ege, P., Acarlar, F. ve Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-31.
- Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, 72(6), 1747-1763.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.
- Eisenberg, T. (2012). *Problems section. School Science and Mathematics*, 112(8), 516–516. doi:10.1111/j.1949-8594.2012.00171.x
- Ekerim, M., & Selcuk, B. (2018). Longitudinal predictors of vocabulary knowledge in Turkish children: The role of maternal warmth, inductive reasoning, and children's inhibitory control. *Early Education and Development*, 29(3), 324-341.
- Ellis, C. T., Skalaban, L. J., Yates, T. S., & Turk-Browne, N. B. (2021). Attention recruits frontal cortex in human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(12), e2021474118.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., & Conway, A. R. A. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128(3), 309–331.
- Erdil, A. G. Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 17(1), 72-78.
- Ertuğrul, Z., & Karakelle, S. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?
- Espy, K. A., & Bull, R. (2005). Inhibitory processes in young children and individual variation in short-term memory. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 669-688.
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child development perspectives*, 7(1), 43-48.
- Ezmeci, F. (2019). *Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı'nın Çocukların Özdüzenleme, Problem Davranışları ve Sosyal Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33(3), 464-497.
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action and thought.
- Fisher, E. L. (2017). A systematic review and meta-analysis of predictors of expressive-language outcomes among late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(10), 2935-2948.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>.
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335.

- Ford, R. M., McDougall, S. J., & Evans, D. (2009). Parent-delivered compensatory education for children at risk of educational failure: Improving the academic and self-regulatory skills of a Sure Start preschool sample. *British journal of psychology*, 100(4), 773-797.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The Relations Among Inhibition and Interference Control Functions: A Latent-Variable Analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(1), 101-135.
- Friedman, N. P., Miyake, A., Young, S. E., DeFries, J. C., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2008). Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137(2), 201.
- Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at head start. *Developmental psychology*, 47(2), 404.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31.
- Gauvain, M. (1992). Social influences on the development of planning in advance and during action. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 377 – 398.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Gerrits, M. H., Goudena, P. P., & van Aken, M. A. (2005). Child–parent and child–peer interaction: Observational similarities and differences at age seven. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(3), 229-241.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., ... & Özyürek, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 23-40.
- Gözüm, A. İ. C., & Aktulun, Ö. U. (2021). Relationship between Pre-Schoolers' self-regulation, language, and early academic skills: The mediating role of self-regulation and moderating role of gender. *Current Psychology*, 40(10), 4718-4740.
- Gültekin Ahçı, Z. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü islev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 84.
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Adaptation of the Test of Early Language Development- (TELD-3) into Turkish: Reliability and Validity Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.
- Hanno, E., & Surrain, S. (2019). The direct and indirect relations between self-regulation and language development among monolinguals and dual language learners. *Clinical child and family psychology review*, 22(1), 75-89.
- Harman, C., Rothbart, M. K., ve Posner, M. I. (1997). Distress and Attention Interactions in Early. *Motivation and Emotion*, 21(1).
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(1), 141-163.

- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., ... & Southworth, J. (2018). Self-regulation and academic measures across the early elementary school grades: Examining longitudinal and bidirectional associations. *Early Education and Development*, 29(7), 914-938.
- Hofmann, W., Friese, M., ve Roefs, A. (2009). Three ways to resist temptation: The independent contributions of executive attention, inhibitory control, and affect regulation to the impulse control of eating behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 431-435.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). Qualitative research for nurses. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S., & Zelazo, P. D. (2016). Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences. In *Measurement of Executive Function in Early Childhood* (pp. 617-644). Psychology Press.
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., & Cliff, K. (2018). Evaluation of the Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST) Program for Supporting children's early self-regulation development: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 19(1), 1-9.
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M., & Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday practices and activities to improve pre-school self-regulation: cluster RCT evaluation of the PRSIST program. *Frontiers in Psychology*, 11, 137.
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). Effects of task and topic of children's narrative. In A. McCabe and C. Peterson (Eds.). *New direction on developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair?. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645-668.
- Ischinger, B. (2012). Education for policymakers. *Organisation for Economic Cooperation and Development. The OECD Observer*, (293), 15.
- İşıkoğlu-Erdoğan, N., ve Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education, Volume 3*, 2, 62-70.
- Ivrendi, A. (2016). Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895-906.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 66-87. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042208>
- Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D., & Singh, N. N. (2019). Feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness of the OpenMind (OM) program for pre-school children. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2910-2921.
- Jackson, D. B., Testa, A., & Semenza, D. C. (2021). Household food insecurity and school readiness among preschool-aged children in the USA. *Public health nutrition*, 24(6), 1469-1477.

- Jelley, F., Sylva, K., & Karemaker, A. (2016). EasyPeasy parenting app: findings from an efficacy trial on parent engagement and school readiness skills.
- Jia, G., & Fuse, A. (2007). Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (5), 1280-1289, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/090](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/090)
- Johnson, M. H., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1991). Components of visual orienting in early infancy: Contingency learning, anticipatory looking, and disengaging. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 3(4), 335-344.dd
- Johnstone, S. J., Barry, R. J., Markovska, V., Dimoska, A. & Clarke, A. R. (2009). Response inhibition and interference control in children with AD/HD: A visual ERP investigation. *International Journal of Psychophysiology*, 72 (2), 145-153.
- Jones, S. M., Bub, K. L., & Raver, C. C. (2013). Unpacking the black box of the Chicago school readiness project intervention: the mediating roles of teacher-child relationship quality and self-regulation. *Early Education & Development*, 24(7), 1043-1064.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., ve Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kalıpcı Söyler, S. (2019). İnce motor eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların ince motor beceri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi: Doktora Tezi
- Kane, M. J., Bleckley, M. K., Conway, A. R. A., & Engle, R. W. (2001). A controlled-attention view of working-memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 169-183.
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(5-6), 847-870.
- Karakurt, Ç. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul*.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Kessler, Y., & Meiran, N. (2008). Two dissociable updating processes in working memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(6), 1339.
- Kıyaker, S. (2017). 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kirkham, N. Z., Cruess, L., & Diamond, A. (2003). Helping children apply their knowledge to their behavior on a dimension-switching task. *Developmental Science*, 6(5), 449-467.

- Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Increased brain activity in frontal and parietal cortex underlies the development of visuospatial working memory capacity during childhood. *Journal of cognitive neuroscience*, 14(1), 1-10.
- Konak, Ö. A., Berberoğlu, G., Arıkan, S., Tuncer, Ç. Ö., & Güzel, Ç. İ. (2010). Okula hazırbulunuşluk kapsamında bilişsel ve dil becerileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 8, 10-20.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 22-40.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, 25(3), 343.
- Kopp, C. B. (1992). Emotional distress and control in young children. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development* (pp. 41-56). Jossey-Bass.
- Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637-658. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80065-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80065-9).
- Krikorian, R., & Bartok, J. A. (1998). Developmental data for the Porteus Maze Test. *Clinical Neuropsychologist*, 12(3), 305-310.
- Kuhn, L. J., Willoughby, M. T., Wilbourn, M. P., Vernon-Feagans, L., Blair, C. B., & Family Life Project Key Investigators. (2014). Early communicative gestures prospectively predict language development and executive function in early childhood. *Child development*, 85(5), 1898-1914.
- La Pointe, L. B., & Engle, R. W. (1990). Simple and complex word spans as measures of working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 1118-1133.
- Larsen, V. G. (2020). *Promoting attention in the classroom using the Play, Learn, and Enjoy curriculum* (Doctoral dissertation, James Madison University).
- Lecce, S., Bianco, F., & Ronchi, L. (2020). Executive function in the school context: The role of peer relationships. *Infant and Child Development*, 29(1), e2151.
- Lederer, S. H. (2001). Efficacy of parent-child language group intervention for late-talking toddlers. *Infant Toddler Intervention*, 11(3/4), 223-236.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80.
- Lei, M. K., Brody, G. H., & Beach, S. R. (2022). Intervention effects on self-control decrease speed of biological aging mediated by changes in substance use: A longitudinal study of African American youth. *Family process*, 61(2), 659-673.
- León, C. B. R., Dias, N. M., Martins, G. L. L., & Seabra, A. G. (2018). Executive functions in preschool children: development and relationships with language and behavior. *Psicologia: teoria e prática*, 20(3), 121-137.

- Levin, D. T., & Simons, D. J., Lewis, M. (1992). The self in self-conscious emotions. *Monographs of Society for Research in Child Development*, Volume 57, Issue 1, p.85-95.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18(4), 413-421.
- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *The future of children*, 128-139.
- Li, T., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Tracy, A. (2021). Cost-Effectiveness Analyses on Various Models of The Red Light, Purple Light Self-Regulation Intervention for Young Children. *Frontiers in Psychology*, 4362.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child development perspectives*, 6(2), 105-111.
- Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreño, C., & Haas, K. (2010). Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*, 46(5), 1062.
- Liman, B. (2017). Öz-düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz-düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lin, T. J., Chen, J., Justice, L. M., & Sawyer, B. (2019). Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation. *Exceptional Children*, 85(4), 432-452.
- Linder, S. M., Ramey, M. D., & Zambak, S. (2013). Predictors of school readiness in literacy and mathematics: a selective review of the literature. *Early childhood research & practice*, 15(1), n1.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 811-828.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195–227). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50030-1>
- Liu, Q., Zhu, X., Ziegler, A. & Shi, J. (2015). The effects of inhibitory control training for preschoolers on reasoning ability and neural activity. *Scientific Reports*. doi:10.1038/srep14200.
- Lobo, F. M., & Lunkenheimer, E. (2020). Understanding the parent-child coregulation patterns shaping child self-regulation. *Developmental Psychology*, 56(6), 1121.
- Logue, S. F., & Gould, T. J. (2014). The neural and genetic basis of executive function: Attention, cognitive flexibility, and response inhibition. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, Volume 123, Pages 45-54.
- Lonigan, C. J., Allan, D. M., & Phillips, B. M. (2017). Examining the predictive relations between two aspects of self-regulation and growth in preschool children's early literacy skills. *Developmental psychology*, 53(1), 63.

- Lucas-Nihei, J. N. (2020). *Mediating the Relation Between Parent-Child Attachment Relationships and Peer Acceptance with Preschoolers' Self-Regulation* (Doctoral dissertation, Illinois State University).
- Luria, A. R. (1960) Experimental Analysis Of The Development of Voluntary Action in Children. In David, H. P. And Brengelmann, J. C. (Eds), *Perspective in Personality Research*. Springer, New York.
- Marcovitch, S., & Zelazo, P. D. (2009). A hierarchical competing systems model of the emergence and early development of executive function. *Developmental Science*, 12(1), 1-18.
- Marcovitch, S., Boseovski, J. J., Knapp, R. J., & Kane, M. J. (2010). Goal neglect and working memory capacity in 4-to 6-year-old children. *Child development*, 81(6), 1687-1695.
- Marini, A., Piccolo, B., Taverna, L., Berginc, M., & Ozbič, M. (2020). The complex relation between executive functions and language in preschoolers with Developmental Language Disorders. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1772.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-Regulation Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives* 6(2):136-142. doi:[10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x)
- McClelland, M. M., & Wanless, S. B. (2012). Growing up with assets and risks: The importance of self-regulation for academic achievement. *Research in Human Development*, 9(4), 278-297.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*, 1, 113-137.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019). Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10, 2365.
- Meiran, N., & Kessler, Y. (2008). The task rule congruency effect in task switching reflects activated long-term memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 34(1), 137-157.
- Merrell, K., & Gimpel, G. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Meuwissen, A. S., & Carlson, S. M. (2019). An experimental study of the effects of autonomy support on preschoolers' self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 11-23.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Resmi İstatistikler. (2022). *Örgün eğitim 2021-2022*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> sayfasından erişilmiştir.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., & Witzki, A. H. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1):49-100.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Moilanen, K. L., Crockett, L. J., Raffaelli, M., & Jones, B. L. (2010). Trajectories of sexual risk from middle adolescence to early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 114-139.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, 52(11), 1744.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Wang, Y., Hillemeier, M. M., Oh, Y., & Maczuga, S. (2019). Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 20-32.
- Morrison, F. J., & Hindman, A. H. (2012). Promoting school readiness: An integrative framework. In *Contemporary debates in childhood education and development* (pp. 137-146). Routledge.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school.
- Murray, DW; Rosanbalm, KD; Christopoulos, C; & Hamoudi, A (2015). Self-regulation and toxic stress: *Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*, 1-35.
- Müller, U., Lieberman, D., Frye, D., & Zelazo, P. D. (2008). Executive function, school readiness, and school achievement. In S. K. Thurman & C. A. Fiorello (Eds.), *Applied cognitive research in K-3 classrooms* (pp. 41-83). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Nayfeld, I., Fuccillo, J., & Greenfield, D. B. (2013). Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences*, 26, 81-88.
- Nelson, K., (2007). Becoming a language user. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*, 221-240.

- NICHD Early Child Care Research Network (Ed.). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. Guilford Press.
- Nice, M. M. (1925). A child who would not talk. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 32(1), 105-142.
- Niles, M. D., Reynolds, A. J., & Roe-Sepowitz, D. (2008). Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second-generation evaluation evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Educational Research*, 50(1), 55-73.
- Nilsen, E. S., & Fecica, A. M. (2011). A model of communicative perspective-taking for typical and atypical populations of children. *Developmental Review*, 31(1), 55-78.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2016). The randomized controlled trial of Head Start REDI: Sustained effects on developmental trajectories of social-emotional functioning. *Journal of consulting and clinical psychology*, 84(4), 310.
- OECD (2012) Development Co-operation Report, <https://www.oecd.org/development/dcr2012.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Orcan, F. (2020). Parametric or non-parametric: Skewness to test normality for mean comparison. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(2), 255-265.
- Önoğlu Yıldırım, E. (2019). *The effects of mindfulness based yoga intervention on preschoolers' self-regulation ability* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Pakarinen, E., Salminen, J., Lerkkanen, M. K., & Von Suchodoletz, A. (2018). Reciprocal associations between social competence and language and pre-literacy skills in preschool. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 207-234.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Hennessey, A. (2020). Implementation matters: Using complier average causal effect estimation to determine the impact of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum on children's quality of life. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 236.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Hennessey, A. (2020). Implementation matters: Using complier average causal effect estimation to determine the impact of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum on children's quality of life. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 236.
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 172(6), 566-575.
- Paradis, J., & Grüter, T. (2014). Input and experience in bilingual development. *Input and Experience in Bilingual Development*, 1-214.
- Pazeto, T. D. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2014). Executive functions, oral language and writing in preschool children: Development and correlations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24, 213-222.
- Phillips, D. A., Hutchison, J., Martin, A., Castle, S., Johnson, A. D., & Tulsa SEED Study Team. (2022). First do no harm: How teachers support or undermine children's self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 172-185.

- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8, No. 5, p. 18). New York: International Universities Press.
- Piccolo, L. D. R., Weisleder, A., Oliveira, J., Mazzuchelli, D. S., Lopez, A. S., Neto, W. D., ... & Mendelsohn, A. L. (2022). Reading Aloud, Self-Regulation, and Early Language and Cognitive Development in Northern Brazil. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 43(2), 70-78.
- Polat, E. B., & Özbey, S. (2021). Okul Öncesinde Sosyal Değerler Eğitimi Programının Öz Düzenleme, Sosyal Beceri ve Problem Davranışlar Üzerindeki Etkisi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (18), 287-316.
- Polat, Ö., & Bayındır, D. (2022). The relation between parental involvement and school readiness: the mediating role of preschoolers' self-regulation skills. *Early Child Development and Care*, 192(6), 845-860.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605.
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2004). Problem behaviors of low-income children with language delays. 47 (3), 595-609, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/046\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/046))
- Rademacher, A. (2022). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and behavior problems from preschool to elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 112-125.
- Raffaelli, M., Crockett, L.J., & Shen, Y.L. (2005). Developmental Stability and Change in Self-Regulation From Childhood to Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1):54-75.
- Ramscar, M., ve Gitcho, N. (2007). Developmental change and the nature of learning in childhood. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(7), 274-279.
- Ramsook, K. A., Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2020). What you say, and how you say it: Preschoolers' growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self-regulation. *Social Development*, 29(3), 783-800.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three-and four-year-old children.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1), 362-378.
- Rennie, D. A. C., Bull, R., & Diamond, A. (2004). Executive Functioning in Preschoolers: Reducing the Inhibitory Demands of the Dimensional Change Card Sort Task. *Developmental Neuropsychology*, 26, 423-443. http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2601_4
- Resmi Gazete (2020). <https://www.resmigazete.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Reutzel, D. R. (2015). Early literacy research: Findings primary-grade teachers will want to know. *The Reading Teacher*, 69(1), 14-24.
- Ribeiro, A. (2018). *The effects of child literacy and self-control on school readiness based on teacher report*. University of Rhode Island.

- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B., & Family Life Project Key Investigators. (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in psychology*, 8, 869.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166.
- Roben, C. K., Cole, P. M., & Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child development*, 84(3), 891-905.
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 146(4), 324.
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 101-108.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2011). Temperament and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 441–460). The Guilford Press.
- Rothbart, M. K., Sheese, B.E., Rueda, M.R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emot Rev.* 3(2): 207–213. doi: [10.1177/1754073910387943](https://doi.org/10.1177/1754073910387943)
- Rothbart, M.K., Ellis, L. K., Rueda, M.R., & Posner M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, 71(6):1113-43.
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., & Roebbers, C. (2013). Executive functions in 5-to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 153-167.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. Oxford University Press.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
- Salmon, K., O’Kearney, R., Reese, E., & Fortune, C. A. (2016). The role of language skill in child psychopathology: Implications for intervention in the early years. *Clinical child and family psychology review*, 19(4), 352-367.
- Sasser, T. R., Bierman, K. L., Heinrichs, B., & Nix, R. L. (2017). Preschool intervention can promote sustained growth in the executive-function skills of children exhibiting early deficits. *Psychological Science*, 28(12), 1719-1730.
- Savage, R., Cornish, K., Manly, T., & Hollis, C. (2006). Cognitive processes in children's reading and attention: The role of working memory, divided attention, and response inhibition. *British Journal of Psychology*, 97(3), 365-385.
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children?. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705.

- Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 493-501.
- Savina, E. A., Frolovicheva, T. Y., & Trukhina, A. A. (2018). Development and piloting of the program of social and emotional education for primary school children" My Native Country is Wide: Travel Across Russia. *Perspectives of science and education*, (1), 31.
- Schmeichel, B. J., ve Demaree, H. A. (2010). Working memory capacity and spontaneous emotion regulation: High capacity predicts self-enhancement in response to negative feedback. *Emotion*, 10(5), 739.
- Schmeichel, B. J., Volokhov, R. N., ve Demaree, H. A. (2008). Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience. *Journal of personality and social psychology*, 95(6), 1526.
- Schmidt, H., Daseking, M., Gawrilow, C., Karbach, J., & Kerner auch Koerner, J. (2022). Self-regulation in Preschool: Are Executive Function and Effortful Control Overlapping Constructs?. *Developmental Science*, e13272.
- Schmitt, S. A., Duncan, R. J., Budrevich, A., & Korucu, I. (2020). Benefits of behavioral self-regulation in the context of high classroom quality for preschoolers' mathematics. *Early Education and Development*, 31(3), 323-334. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1660555>
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- Seknan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early childhood research quarterly*, 25(4), 464-479.
- Semrud-Clikeman, M., Nielsen, K. H., Clinton, A., Sylvester, L., Parle, N., & Connor, R. T. (1999). An intervention approach for children with teacher- and parent-identified attentional difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 581-590. <https://doi.org/10.1177/002221949903200609>.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Sethi, J., & Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101904.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2019). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1100-1113.
- Shahmahmood Toktam, M., Zahra, S., AliPasha, M., Ali, M., & Shahin, N. (2018). Cognitive and language intervention in primary language impairment: Studying the effectiveness of working memory training and direct language intervention on expansion of grammar and working memory capacities. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(3), 235-268.

- Shaul, S., & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading and Writing*, 27(4), 749-768.
- Shin, E., Smith, C. L., Devine, D., Day, K. L., & Dunsmore, J. C. (2023). Predicting preschool children's self-regulation from positive emotion: The moderating role of parental positive emotion socialization. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 53-63.
- Shoda, Y., Mischel, W., ve Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental psychology*, 26(6), 978.
- Šimleša, S., Ceganec, M., & Ljubešić, M. (2017). The role of executive functions in language comprehension in preschool children. *Psychology*, 8(02), 227.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders?. *Language, speech, and hearing services in schools*, 30(3), 265-273.
- Skibbe, L. E., Connormaier, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early childhood research quarterly*, 26(1), 42-49.
- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., ve Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early childhood research quarterly*, 46, 240-251.
- Slot, P. L., & von Suchodoletz, A. (2018). Bidirectionality in preschool children's executive functions and language skills: Is one developing skill the better predictor of the other?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 205-214.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., ... & Tannock, R. (2018). A cluster randomized-controlled trial of the impact of the Tools of the Mind curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in psychology*, 8, 2366.
- Sroufe, L. A. (1990). An organizational perspective on the self. *The self in transition: Infancy to childhood*, 281-307.
- Stake, R. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, (49-68), CA: Sage.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Stran, B. M., Chapin, B., Joy, E. E., Stover, B., & Maffei, A. D. (2020). Integrating a Self-Regulation Focused Cognitive-Behavioral Intervention in the Classroom. *Journal of Applied School Psychology*, 36(3), 261-274.
- Streubert, H.J. and Carpenter, D.R. (2011) Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative. Wolters Kluwer, Philadelphia.
- Sun, H., Yin, B., Amsah, N. F. B. B., & O'brien, B. A. (2018). Differential effects of internal and external factors in early bilingual vocabulary learning: The case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 39(2), 383-411.

- Şeker, H. ve Gençdoğan B. (2006). Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. (2020). Emotion regulation is motivated. *Emotion*, 20(1), 115–119. <https://doi.org/10.1037/emo0000635>
- Taner Derman, M., Ergişi Birgül, A., & Şahin Zeteroğlu, E. (2019). Farklı Tekniklerle Sunulan Türkçe Dil Etkinliklerinin 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 667-680.
- Tangney, J. P., Boone, A. L., & Baumeister, R. F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Self-regulation and self-control*, 173-212. Routledge.
- Tashakkori, A., & Creswell, J.W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal Of Mixed Methods Research*, 1(3), DOI: 10.1177/2345678906293042.
- Tekin, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28:1932-1945. Doi:10.24106/kefdergi.3928
- Tekindal, S. (2009). Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ten Braak, D., Størksen, I., Idsoe, T., & McClelland, M. (2019). Bidirectionality in self-regulation and academic skills in play-based early childhood education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101064.
- Thompson, E.R. (2009) Individual Entrepreneurial Intent: Construct Clarification and Development of an Internationally Reliable Metric. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, 669-694.
- Thompson, NM, Uusberg, A., Gross, JJ ve Chakrabarti, B. (2019). Empati ve duygu düzenleme: Bütünleştirici bir açıklama. *Beyin araştırmalarında ilerleme*, 247, 273-304.
- Tomasello M, Carpenter M, Call J, Behne T, Moll H. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behav Brain Sci*. 2005 Oct;28(5):675-91; discussion 691-735. doi: 10.1017/S0140525X05000129. PMID: 16262930.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development*, 22(3), 489–519. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>.
- Tominey, S. L., ve McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education ve Development*, 22(3), 489-519.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2011). Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL). *Ankara: Detay Yayıncılık*, 848-872.
- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz-düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3) , 856-870 . doi: 10.17860/mersinefd.291209

- Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in psychology*, 6, 525.
- Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, 114(1):104-32.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589-598.
- Ureña, N., Fernández, N., Cárdenas, D., Madinabeitia, I., & Alarcón, F. (2020). Acute effect of cognitive compromise during physical exercise on self-regulation in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9325.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child development perspectives*, 6(2), 122-128.
- Uyanık, G., Bayındır, D. ve Değirmenci, Ş. (2021). Akademik ve sosyal duygusal okula hazır bulunuşluk ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1090-1104.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2).
- Vallotton, C., ve Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.
- Vardi, Ö. ve Demiriz, S. (2021). 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.41, sa.3, ss.1993-2029, 2021.
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Kartushina, N., & Oshchepkova, E. (2020). The relationship between executive functions and language production in 5–6-year-old children: Insights from working memory and storytelling. *Behavioral Sciences*, 10(2), 52.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.
- von Salisch, M., Haenel, M., & Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5-6), 792-806.
- von Salisch, M., Haenel, M., & Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5-6), 792-806.
- von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73.

- Vygotsky, L. S. (1997). Educational psychology. (R. Silverman, Trans.). Florida: St.
- Waters, N. E., Ahmed, S. F., Tang, S., Morrison, F. J., & Davis-Kean, P. E. (2021). Pathways from socioeconomic status to early academic achievement: The role of specific executive functions. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 321-331.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Weiland, C., Barata, M. C., & Yoshikawa, H. (2014). The co-occurring development of executive function skills and receptive vocabulary in preschool-aged children: A look at the direction of the developmental pathways. *Infant and Child Development*, 23(1), 4-21.
- Weiss, T. (2019). The Effects of Mediation of Working Memory on Working Memory, Analogical Reasoning, Self-Regulation, and Academic Achievement in Typically Developing Preschoolers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(2), 214-215.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental neuropsychology*, 7(2), 131-149.
- White, M. C., & DiBenedetto, M. K. (2017). Self-regulation: An integral part of standards-based education. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 208-222). Routledge.
- Whitebread, D., & Basilio, B. (2011). The Emergence And Early Development of Self-Regulation in Young Children, 15-33. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART2en.pdf>.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., & et al. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4, 63–85. DOI: 10.1007/s11409-008-9033-1.
- Williams, B. R., Ponesse, J. S., Schachar, R. J., Logan, G. D., ve Tannock, R. (1999). Development of inhibitory control across the life span. *Developmental psychology*, 35(1), 205.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of personality and social psychology*, 70(1), 115.
- Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., & Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental neuropsychology*, 36(2), 162-180.
- Winsler, A., Carlton, M. P., & Barry, M. J. (2000). Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. *Journal of Child Language*, 27(3), 665-687.
- Winsler, A., De León, J. R., Wallace, B. A., Carlton, M. P., & Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30, 583–608.

- Woodward, L. J., Lu, Z., Morris, A. R., ve Healey, D. M. (2017). Preschool self regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. *The Clinical Neuropsychologist*, 31(2), 404-422.
- Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L., & Şahin, İ. (2019). 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 9(1), 107-128.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Öz-düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Youmans, A. S., Kirby, J. R., & Freeman, J. G. (2018). How effectively does the full-day, play-based kindergarten programme in Ontario promote self-regulation, literacy, and numeracy? *Early Child Development and Care*, 188(12), 1788-1800.
- Zee, M., & de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: The role of student-teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 265-280.
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method for assessing executive function in children. *Nat. Protoc.* 1, 297–301. doi: 10.1038/nprot.2006.46
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). The balance beam in the balance: Reflections on rules, relational complexity, and developmental processes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81(4), 458-465.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., ... ve Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, i-151.
- Zelazo, P. D., ve Jacques, S. (1997). Children's rule use: Representation, reflection, and cognitive control. *Annals of child development*, 12, 119-176.
- Zhao, H.X., Wang, X.H. Zhou, B.G., et al. (2015) Research on Online Interaction and Telepathy and Consumer Trust in B2C Online Shopping. *Journal of Management Review*, 27, 43-54.

EKLER

Ek-1: Öğretmene Yönelik Kişisel Bilgi Formu;

- Öğretmenlerin yaşı:
- Öğretmenin cinsiyeti:
- Mesleki kıdemi:
- Mezun olduğu program:
- Öğrenim derecesi:
- Çalıştığı kurum (anaokulu-anasınıfı):

Cocuklara Yönelik Kişisel Bilgi Formu;

- Doğum tarihi:
- Cinsiyeti:
- Anne-baba öğretim düzeyi:
- Anne-babanın yaşı:
- Ailenin ekonomik durumu:
- Kardeş sayısı ve kardeşlerin cinsiyeti:

Ek-2: “Al- Ver, Tak- Çıkar”

Çocuğun kodu: _____		Form no _____		Cinsiyet _____	
Test tarihi _____		Doğum tarihi: _____		Uygulayanın Adı _____	
Doğum tarihi: _____		Okul: _____			
Anne öğretim: _____		Baba öğretim: _____			
Ailenin geliri: _____		Çocuğun doğum			
öyküsü: _____					
Çocuğun katıldığı etkinlik kursları: _____				Okul öncesi eğitime	
kaç yaşında başladı: _____					

Çalışma yapılırken çocuk oturur durumda olmalı. Uygulayıcı çocuğun karşısında, yaklaşık olarak 90cm uzağında oturmalı. Masanın üzerinde sabit oturmuş bir kukla ve sağ yanında şapkası bulunmalı. Her uygulama başlangıcında şapka mutlaka kuklanın yanına konmalı. Uygulayıcı her görevi sözel ifadelerle çocuğa açıklamalı. Eğer çocuk doğru cevabı hemen verirse, o madde 2 olarak işaretlenmeli, eğer uygulayıcı ipucu vermeden çocuk hemen kendi kendisini düzeltirse (2. sayfadaki dipnota bakınız) o madde 1 olarak işaretlenmeli, eğer çocuk doğru cevabı veremiyorsa, o madde 0 olarak işaretlenmeli.*

Test eğitim ve uygulama olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

EGİTİMİN 1. KISMI:

Şimdi seninle bir oyun oynayacağız. Oyunun iki kısmı var. Önce, benim söylediklerimi yapmanı istiyorum. “Şapkayı al” dediğimde şapkayı eline almanı, “Şapkayı ver ” dediğimde ise şapkayı kuklaya vermeni istiyorum.

1. Şapkayı al
 2. Şapkayı ver
 3. Şapkayı al
 4. Şapkayı ver
- Güzel!

Çocuk iki yönergeyi de doğru bir şekilde yapana kadar tekrar edilir.

Şimdi oyunun ikinci kısmına geçiyoruz. Şimdi benim söylediğimin tersini yapmanı istiyorum. “Şapkayı al” dediğimde şapkayı kuklaya vermeni, “Şapkayı ver” dediğimde ise şapkayı eline almanı istiyorum.

Not: Şapka kukanın yanında olmalı

Ek-3: Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'ne geliştirilme ve geçerlik güvenirlik aşamaları

Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği dört aşamada geliştirilmiştir. Bu aşamalar; ölçek maddelerini belirleme, ölçeğin pilot çalışmalarının yapılması, ölçeğin uygulaması, güvenirlik ve geçerliliğinin belirlenmesidir. Maddeleri belirleme aşamasında, öz-düzenleme beceri ölçeği geliştirme aşamaları ile ilgili literatür taranarak yurt içindeki uyarlanan ve geliştirilen ölçme araçları ile yurt dışında geliştirilen ölçme araçları incelenmiştir (Bodrova ve Leong, 2008; Bronson, 2000; Carlson ve Wang, 2007; Eisenberg, 2012; McClelland and Cameron, 2011; Whitebread ve Basilio, 2011; Whitebread ve diğ., 2009). Bu inceleme sonucunda, 5-6 yaş grubundaki çocukların sahip oldukları davranışsal öz-düzenleme becerilerine ilişkin maddeler oluşturulmuştur. Maddelerin ölçülebilir ve gözlenebilir olmasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin maddeleri eğitim, alıştırma ve uygulama olarak üç aşamalı bir şekilde ve iki bölümden oluşturulmuştur. Ölçekte bir oyuncak ayı ve bir şapka kullanılmaktadır. Çocuk şapkayı ayıcığa ver denildiğinde ayıcıktan alması, ayıcıktan al dediğinde vermesi, ayıcığa tak denildiğinde şapkayı ayıcığın kafasından çıkarması, çıkar denildiğinde ise ayıcığın kafasına giydirmesi beklenmektedir. Çocukların verilen görevle birlikte kendini engelleme (Örneğin şapkayı almak yerine vermek), kuralı hatırlama (çalışma belleği) ve dikkatini değiştirme (şapkayı kukladan almak ve sonra şapkayı kuklaya vermek) becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ölçeğin puanlamasında İvrendi'nin (2011) Türkçeye uyarladığı ve geçerlik, güvenirlik çalışmasını yaptığı BADO'nun puanlama formu kullanılmıştır. Claire Pointz ve Megan McClelland ile iletişime geçilerek kullanım izni alınmış ve puanlama ile ilgili detaylar tekrar değerlendirilerek formun son hali elde edilmiştir. Çocuk doğru cevap verirse 2, önce yanlış verip sonra kendini düzeltirse 1, yanlış cevap verirse 0 puan almaktadır. Puan alabileceği toplamda 20 madde bulunmaktadır. Ölçekten en düşük 0 ve en yüksek 40 puan alınmaktadır.

AVTÇ Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin pilot çalışmalarının yapılması ve ölçeğin uygulamasında okul öncesi eğitimine devam eden çocuklarla doğrudan çalışılacağı için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları kurulundan etik izinler alınmıştır. Ölçeğin son hali kullanılarak 5-6 yaş grubunda olan yedi tane çocukla pilot çalışma yapılmıştır. Çocukların anlayamadıkları görevler tekrar gözden geçirilmiş ve ayıcığın sabitlenmesi, şapkanın nerede duracağı, hangi görevle başlanacağı ve biteceği, çocuklarla yapılan bu çalışmalarla düzenlenmiştir. Asıl uygulamalara Türkiye'nin Ege Bölgesindeki bir şehirdeki bir devlet ilkokulunun yarım günlük eğitim programı uygulayan anasınıfına kayıtlı 138 çocuk katılmıştır. Çocukların ortalama yaşları 68.2 aydır. Katılan çocukların 72'si (%52.18) kız, 66'sı (% 47.82) erkektir.

Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları kapsamında, iç tutarlık katsayısının sıranması için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. AVTÇ'nin zamana karşı değişip değişmediğini belirlemek için test- tekrar test analizleri Pierson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliliği belirlemek için ise uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliği için birçok çalışmada yaygın olarak kullanılan ve yüksek güvenirlik değerlerine sahip olan Baş Ayak, Omuz ve Dizler (BADO) ölçme aracından faydalanılmış, iki test arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir.

a) İç tutarlılık: Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılığı AVTÇ-1 için $\alpha = .86$, AVTÇ2 için $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur. Çepni ve diğerleri (2009), alfa değerinin +1.00'e yaklaşmasının testin kendi içerisindeki tutarlılığının arttığını ifade etmektedirler. Önerilen en düşük değer .70 Cronbach Alfa'dır (Şeker ve Gençdoğan, 2006). Tekindal'a göre (2009), alfa için .70 ve .80 arası oldukça iyi, .80 ve .90 arası çok iyi, .90 üstü harika bir ölçek olarak nitelendirilmektedir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu düşünülmektedir.

b) Test tekrar test güvenirliği: AVTÇ Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği 138 çocuğa ölçüm-1 şeklinde uygulandıktan dört hafta sonra ölçüm-2 şeklinde tekrar uygulanmıştır. Bu iki ölçüm arasındaki ilişki Pearson

Momentler Çarpımı korelasyonu .94** olarak bulunmuştur. Bu sonuç, AVTÇ Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin iki zaman ölçümü arasında anlamlı düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir (**p< .01).

c) Kapsam geçerliliği: Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin kapsam ve görünüş geçerliği Türkiye'nin farklı üniversitelerindeki okul öncesi eğitimi ve rehberlik-psikolojik danışmanlık bölümlerinde görev yapan beş öğretim üyesine uzman görüşü almak amacıyla sunulmuştur. Uzmanlardan açıklık, anlaşılabilirlik ve uygunluk ölçütlerini 'uygun/geçerli' ve 'uygun/geçerli değil' şeklinde iki seçenekli cevaplamaları istenmiştir (Büyüköztürk, 2015). Uzmanların uyuşma düzeyleri %94 oranında uyumlu olduğu bulunmuştur.

d) Ölçüt geçerliliği: Ölçüt geçerliliği için paralel form güvenirliğinden faydalanılmıştır. Paralel form güvenirliğini belirlemek amacıyla araştırma grubundaki 138 çocuğa 'Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği' uygulandıktan bir hafta sonra BADO uygulanmıştır. BADO'da, çocuğun görevleri kendi bedeninde göstermesi gerekir (örneğin çocuğa başına dokun denildiğinde, ayaklarındaki parmak uçlarına dokunmalıdır). AVTÇ Öz-Düzenleme Ölçeğinde ise çocukların görevleri kendi bedeninin dışında bir nesnenin (bir şapka ve bir oyuncak ayıcık) üzerinden takip etmesi gerekir (örneğin; 'şapkayı al' dediğimde, oyuncak ayıcığa 'şapkayı ver'). Diğer bir ifade ile çocukların bir başkası veya kendisinden başka bir nesne için yönergeleri uygulayıp uygulayamayacağı test edilmektedir. Çocukların kuralı hatırlayarak (çalışma belleği) ve dikkatlerini başka yöne kaydırarak (şapkayı ayıcığa vermek ve ardından şapkayı ayıcıkta almak) öncelikli cevabı engelleyip engelleyemeyeceğinin (Örneğin, şapkayı almak yerine vermek) belirlenmesi hedeflenmiştir. Paralel form güvenirliği için ilişkiye bakılmış, AVTÇ ile BADO arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu .88* olarak bulunmuştur. Bu sonuç AVTÇ ile BADO nun aynı becerileri ölçtüğünü gösteren güçlü bir kanıttır (*p< .01).

Sonuç olarak geliştirilen Al-Ver/Tak-çıkar Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği çocukların öz-düzenleme beceri düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır. 5-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerileri yüksek düzeyde olanlarla düşük düzeyde olanları anlamlı düzeyde ayırdığı görülmektedir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir.

Okul öncesi 5 ve 6 yaş grubu (n=138) AVTÇ'nin geçerlik ve güvenirlik korelasyonları ve KR 20 Alpha değerleri.

Değişken	1	2	3		KR 20
1.AVTÇ-1	–	0.94**	0.88*	1.AVTÇ(1)	.86
2.AVTÇ-2	0.94**	–	–	2.AVTÇ(2)	.91
3.BADO	0.88*	–	–		

1. Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Ölçeği ölçüm-1

2. Al-Ver/Tak-Çıkar Öz-Düzenleme Ölçeği ölçüm-2

3. Baş-Ayak Parmakları- Diz- Omuzlar

*p < 0.01; **p < 0.01

Ek-4: Tedil

TEDİL Testi A Formu Alıcı Dil Alt Testi Örnek Maddeleri

1. İnsan sesine ve/veya ismini duyduğunda tepki verir.
 2. Başkalarıyla göz teması kurar; 'Bak' denildiğinde
 3. Basit tek eylem içeren komutları yerine getirir.
 4. Tanıdık/sık kullanılan nesne/oyuncakları ayırt eder.
 5. Kendi üzerinde vücudun bölümlerini ayırt eder.
 6. İstendiğinde 'bir' nesneyi verir. 'Bir' sayı kavramını anlar.
 7. Sık kullanılan, ad bildiren nesnelerin/oyuncakların resimlerini gösterir.
 8. Bir işin/eylemin 'nasıl' yapıldığını işaretlerle gösterir.
 9. İçinde ve üstünde gibi uzamsal yer kavramlarını anlar.
 10. Büyük ve küçük" gibi karşılaştırma kavramlarını anlar.
-

TEDİL Testi A Formu İfade Edici Dil Alt Testi Örnek Maddeleri

1. Duygularını ifade etmek için değişik/farklı söz-öncesi sesler çıkarır; iletişim amacı ile sesleme yapar.
 2. Erken sıra-alma becerilerini yerine getirir.
 3. Başkalarının ilgilendiği şeylere bakar: Oyunlarına, ilgilerine ortak olur; karşılıklı etkileşime ve konuşmalara katılır. Uygun göz temasını korur, gözünü kaydırır, tekrar bakar.
 4. Sözel farkındalık gösterir.
 5. Dikkat çekmek için sesleme yapar.
 6. En az iki basit eylem kullanır.
 7. En az 10 basit sözcük kullanır: anne, baba, dede, su, süt, mama, düştü, attı, gidiyor, vb
 8. Sözcükleri tekrarlar.
 9. Tanıdık nesneleri tekrarlar.
 10. En az 30 sözcüğü anlamlı olarak tutarlı bir şekilde kullanır
-

Ek- 5: Öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formları

Öğretmen Görüşme Formu: OÖE Öz-düzenleme Eğitim Programı Eğitimi Öncesi

Öğretmen kodu:..... Görüşmenin başlangıcı ve bitişi:..... Görüşme tarihi: Görüşmenin yapıldığı yer:

Merhaba, ben Selcen Aydoğan. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Aynı zamandaÜniversitesinde yine aynı bölümde öğretim görevlisi olarak görev yapıyorum. Doktora tez çalışmamda OÖE Öz-düzenleme Programı'nın 5-6 Yaş Çocuklarda Öz-Düzenleme ve Dil Becerilerine Etkisi üzerine çalışmaktayım. Bu çalışma ile ilgili olarak sizin görüşlerinizin son derece önemli olduğunu düşünüyorum. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmenin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların yalnızca benim ve danışmanımın bileceğini belirtmek isterim. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer almayacaktır. Görüşme sırasında, eğer sizin için bir sakıncası yoksa veri kaybını engellemek için ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Sizin için bir sakıncası var mı? Görüşme sırasında rahatsızlık duyduğunuz herhangi bir anda ses kayıt cihazını kapabilirim. İlk görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı? İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Giriş Soruları

1. Kendinizden biraz bahsedebilir misiniz? (Açımlayıcı sorular: Mezun olduğunuz fakülte, kıdem yılınız, nerelerde öğretmenlik yaptınız, şu an nasıl bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz? gibi)

2. Neden bu eğitime katılmak istediniz?

Öz-düzenleme ve dil becerilerine ilişkin sorular

1. Öz-düzenleme becerileri deyince aklınıza neler geliyor?

Örneğin sınıfınızdaki çocukları düşünün. Size göre öz-düzenleme becerisi yüksek olan bir çocuğu mesela. Nedir bu çocuğun diğerlerinden farklı / üstün olan yönleri? Hangi davranışları sonrasında böyle olduğuna karar verdiniz?

Peki tam tersi öz-düzenleme becerisinin düşük / yetersiz olduğunu düşündüğünüz bir çocuğun özellikleri nelerdir? Hangi davranışları sonrasında böyle olduğuna karar verdiniz?

2. Sizce çocuklara öz-düzenleme becerileri nasıl kazandırılabilir? Örneğin sınıfınızda çocukların öz-düzenleme becerilerinin kazandırmak için ne tür çalışmalar/ etkinlikler yapıyorsunuz? Sınıfınızdan örnekler verir misiniz?

3. Sizce çocukların öz-düzenleme becerileri ile diğer gelişim alanları arasında bir ilişki var mı? Nasıl bir ilişki bu? Biraz açıkla mısınız?

4. Öz düzenleme ile ilgili konuştuklarımızı bir de dil becerileri üzerinden düşünelim istiyorum. Sizce çocukların dil becerileri ne düzeyde? Genel olarak bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Örneğin sınıfınızdaki çocuklardan dil becerisi yüksek olan birini düşünelim. Bu çocuğun diğerlerinden farklı / üstün olan yönleri nelerdir? Hangi davranışları sonrasında böyle olduğuna karar verdiniz?

Peki tam tersi dil becerileri düşük / yetersiz olduğunu düşündüğünüz bir çocuğun özellikleri nelerdir? Hangi davranışları sonrasında böyle olduğuna karar verdiniz?

5. Okulda çocukların dil becerilerini geliştirmek amacıyla neler yapıyorsunuz? Sınıfından örnekler verir misiniz? Dokümanlarınız varsa paylaşır mısınız?

6. Sizce çocukların dil becerileri ile diğer gelişim alanları arasında bir ilişki var mı? Nasıl bir ilişki bu? Biraz açıkla mısınız?

Sınıf içi sorular;

7. Öğretmen olarak sınıf içinde birçok farklı durumla karşılaşyoruz ve hızlı karar vermemiz gereken anlar çok oluyor. Bazen çocuklar bizim yönergelerimizin dışında davranabiliyor. Örneğin sınıfınızda soru sorduğunuzda henüz siz söz hakkı vermeden cevabı veren çocuklar var mı? Bu durumda ne yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

8. Türkçe etkinliğinde bir hikâye anlatıyorsunuz. Bazı çocuklar pür dikkat sizi izliyor. Sınıfınızda birkaç çocuk var ki ne sandalyede oturabiliyor, ne de dikkatini size verebiliyor. Böyle bir durumda ne yapıyorsunuz / yaparsınız?

9. Programımız gereği bir etkinlikten sonra hemen diğerine geçmemiz gerekebiliyor. Sınıfınızda bazı çocuklar bir etkinlikten diğerine geçerken aynı etkinlikte kalmakta ısrarcı oluyor. Bu durumda ne yapıyorsunuz / yaparsınız?

10. Türkçe etkinliğinde hikâyenin tekrar edilmesi gereken durumlar oluyor. Hikâyenin tekrar edilmesini istediğinizde bazı çocukların hikâyeyi hatırlayamadığını fark ettiğinize ne yapıyorsunuz / yaparsınız?

11. Sona geldik sayın hocam. Çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir programının eğitimine gönüllü oldunuz. Katkınız için şimdiden tekrar teşekkür ederim. Bu eğitim programının içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?

Açımlayıcı sorular → Sizce bu eğitim programın amacı ne olabilir?

Bu programdan beklentiniz nelerdir? Program kapsamında neler öğreneceğini-kazanacağını düşünüyorsunuz?

Çocuklar açısından düşündüğünüzde bu programdan beklentileriniz nelerdir? Sizce bu programla çocukların kazanımları neler olabilir.

12. Eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? *Katılımızı İçin Teşekkürler.*

Öğretmen Görüşme Formu: Öz-düzenleme Programı Uygulama Sonrası

Öğretmen kodu:..... Görüşmenin başlangıcı ve bitişi:.....

Görüşme tarihi: Görüşmenin yapıldığı yer:

1. Sizce “Öz-düzenleme Programı”nın önemli bulduğunuz kısmı/kısımları nelerdir?

Programın güçlü yönleri neler?

Programın zayıf yönleri neler?

Programın size göre geliştirilmesi gereken yanları neler?

2. Sınıfınızda Öz-düzenleme Programını uygularken zorlandığınız yerler var mı?

Açımlayıcı sorular evetse; Hangi kısımlarda zorlandınız? Sınıfınızdan örnekler verir misiniz? Bu zorlukların üstesinden gelmek için nasıl bir yol izlediniz?

Hayır ise; Sizce neden zorlanmadınız? Çünkü zorlandığını ifade eden öğretmenlerimize de rastlıyoruz. Sınıfınızdan örnekler verir misiniz?

3. Öz-düzenleme programını uygulama konusunda kendinizi nasıl (yeterli, yetersiz) görüyorsunuz?

Bu program size ne kazandırdı? Hangi becerilerde ilerlediğinizi düşünüyorsunuz?

Örnekle açıklayabilir misiniz?

Açımlayıcı: Sağlamadıysa neden sağlamadı sizce?

4. Öz-düzenleme eğitim programının çocuklara etkisi hakkında ne düşünüyor musunuz?

Gözlemlerinizi paylaşır mısınız / somut örnekler verebilir misiniz?

Açımlayıcı: Sağlamadıysa sizce bunun sebebi nedir?

5. Dil becerileri özelinde konuşursak, öz-düzenleme eğitim programı dil becerilerine nasıl bir etki sağladı sizce? Biraz açıkla mısınız? Örnekler verir misiniz?

6. Eğitimin uygulama sürecinde kendinizi diğerlerine göre daha rahat hissettiğiniz kısımlar oldu mu? Örnekler verir misiniz?

7. Eğitimin uygulama sürecinde zorlandığınız kısımlar oldu mu? Örnekler verir misiniz?

8. Öz-düzenleme eğitimine uygun bir etkinlik planlayıp sınıfınızda çocuklarla uygulama konusunda kendinizi nasıl görüyorsunuz?

Şimdi biranda sorunca zor biliyorum ama “Nasıl bir etkinlik planlıyorsunuz?”

9. Uygulamalarınız neticesinde eğitim programına ilişkin önerileriniz var mı?

10. Eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? *Katılımızı İçin Teşekkürler....*

Ek-6: Çocuklar için Görüşme Formu: Öz-düzenleme Programı Sonrası

Merhaba, ben Selcen. Tıpkı öğretmenin gibi ben de öğretmenim. Öğretmeninle macera oyunları oynadınız. Bu oyunlar hakkındaki düşüncelerini merak ediyorum. Bu konuda konuşalım mı? Söylediklerini unutmamak için ses kayıt cihazına çekeceğim, tamam mı?

Hazır mısın? Başlıyorum.

(Çocuklara etkinlik sırasında çekilen fotoğraflar gösterilerek)

1. Arkadaşlarınla macera oyunları oynadın. Burada Nehirde Tekne Gezisi, Yağmur Ormanı Gezisi, Yelken Açmak, Balığa Çıkmak, Sahilde Şnorkelle Dalmaya Gitmek, Kuzey Kutbu Gezisi, Çöle Gitmek, Bahçe Keşfi, Kilimanjaro'ya Tırmanış etkinliklerini yaparken çekilen fotoğraflar var. En beğendiğin etkinlik hangisiydi? Fotoğraflardan seçebilirsin. Neden sevdin bu etkinliği/etkinlikleri, anlatır mısın?

2. Bu etkinliklerde zorlandıkların, sana zor gelenler oldu mu? Fotoğraflardan seçebilirsin. Seni en çok hangi kısım zorladı?

3. Gerçekte bu maceralardan hangisine çıkmak istersin? Neden?

4. “Evet-Hayır” ve “Alkışlama” gibi oyunlarında neler hissettin? (Kolay mıydı? Zorlandın mı?) Ne yapıyordunuz bu oyunlarda? Kural neydi hatırlıyor musun? Sence bu oyunlar zor muydu kolay mıydı? - DİKKAT ve DÜRTÜ KONTROLÜ-

5. “Buket yapmak”, “Nehirden geçmek”, “Sırt çantası paketleme” gibi etkinliklerde neler hissettin. (Bu etkinliklerde neler yaptınız anlatır mısın? Sence bu oyunlar kolay mıydı zor muydu?). - DİKKAT ve DÜRTÜ KONTROLÜ-

6. Hikâyeleri hatırlıyor musun? Hangilerini hatırlıyorsun? Sadece isimlerini hatırlıyorsan onları da söyleyebilirsin gibi bir desteklenebilir. -BELLEK ve DİL-

(Mississippi Nehri, Yağmur ormanı, Yelken gezisi, Balığa çıkma, Sahil Gezisi, Kuzey Kutbuna Gezi, Sonoran Çölü, Botanik Bahçesi, Kilimanjaro Dağı hikâyelerinin isimleri hatırlatılabilir.)

7. Etkinlikleri yaparken kendinizi üzgün, endişeli veya sinirli hissettiğin oldu mu?

Ne zaman üzüldün? Hangi etkinlikti bu? Seni üzen kısmı neydi? Üzülünce ne yaptın peki?

Ne zaman endişelendin? Hangi etkinlikti bu? Seni endişelendiren kısmı neydi? Endişelenince ne yaptın peki?

Ne zaman sinirlendin? Hangi etkinlikti bu? Seni sinirlendiren kısmı neydi? Sinirlenince ne yaptın peki? - DUYGU DÜZENLEME-

8. Hikâyelerdeki Kemal, Zehra ve Yiğit hakkında neler düşünüyorsun?

Sence Kemal nasıl birisi? Maceralarda arkadaşlarına nasıl davranıyor? Karşılaştıkları problemleri nasıl çözüyor? Peki Zehra nasıl bir çocuk? Ya Yiğit? O nasıl bir çocuk? Arkadaşlarına nasıl davranıyor? Maceralarda neler yapıyor hatırlıyor musun?

9. Çok yoruldum ben galiba. Benim için bir hikâye anlatır mısın birlikte dinlenmiş oluruz, biraz da dinlenmiş oluruz?

Ek-7: Uygulayıcı Değerlendirme Gözlem Formu

Gözlemci:	Gözlenen sınıf:	Tarih ve süre:		
		Yaptı	Yapmadı	Açıklamalar
UYGULAMA ÖNCESİ				
Öğretmen yapacağı çalışmanın genel amacını çocuklara söyler.				
Ö. Kullanacağı araçları çocuklara tanıtır.				
Ö. Yapacağı etkinliğe ilişkin çocuklara açıklamalarda bulunur.				
Ö. Çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koymak için fırsat verir.				
Ö. Çocuklara hangi kazanımları elde edeceğine ilişkin açıklamalar yapar.				
Uygulama süreci				
Ö. Çocuklara becerinin ana yönergesini söyler.				
Ö. Çocukların bağımsız yaptıkları basamakları betimleyerek pekiştirir.				
Ö. Çocukları yardıma ihtiyaç duyduğunda destekler.				
Ö. Çocuklar oyun kurallarını hatırlamadığında ipucu verir.				
1. Oturum				
Ö. Selamlaşmayı uygun şekilde yapar.				
Ö. Oyunların yönergelerini verir.				
Ö. Çocukların yönergeleri anladığını kontrol eder.				
Ö. Çocukların dikkat ve engelleyici kontrol becerilerini destekler.				
Ö. Materyalleri uygun bir şekilde kullanır.				
Ö. Yansıma etkinliğinde çocuklara fırsat verir.				
Ö. Çocukların kendi vedalaşma şeklini bulmalarında destekler.				
5. Oturum				
Ö. Selamlaşmayı uygun şekilde yapar.				
Ö. Oyunların yönergelerini verir.				
Ö. Çocukların yönergeleri anladığını kontrol eder.				
Ö. Çocukların çalışma belleği, Dikkat ve engelleyici kontrol, Seçici dikkat, Duygu düzenleme, Motor kontrolü becerilerini destekler.				
Ö. Materyalleri uygun bir şekilde kullanır.				
Ö. Yansıma etkinliğinde çocuklara fırsat verir.				
Ö. Çocukların kendi vedalaşma şeklini bulmalarında destekler.				
Ö. Bilinçli farkındalık, rahatlama çalışmalarını uygular				
15. Oturum				
Ö. Selamlaşmayı uygun şekilde yapar.				
Ö. Oyunların yönergelerini verir.				
Ö. Çocukların yönergeleri anladığını kontrol eder.				
Ö. Çocukların dikkat ve engelleyici kontrol, Sözel işitsel bellek, Zaman yönetimi, Seçici dikkat, Motor kontrolü İşbirliğine dayalı planlama ve karar verme becerilerini destekler.				
Ö. Yansıma etkinliğinde çocuklara fırsat verir.				
Ö. Çocukların kendi vedalaşma şeklini bulmalarında destekler.				
Ö. Bilinçli farkındalık, rahatlama çalışmalarını uygular				

Ek-8: PU Etik Kurul İzni

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/22021/G10

Toplantı Tarihi : 02.06.2021

Toplantı Sayısı : 10

Toplantı Saati : 15:00

S.N	Adı Soyadı
1	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
2	Prof. Dr. Mithat AYDIN 10.131.1
3	Prof. Dr. Naci KARKIN 430
4	Prof. Dr. Asuman DUATEPE 18.06.20
5	Prof. Dr. Murat BALKIS
6	Prof. Dr. Türkan ERDOĞAN
7	Prof. Dr. Süleyman BARUTÇU

KARAR 21- Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı 182907802 numaralı öğrencisi Selcen AYDOĞAN, "*Öz-Düzenleme Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarında ÖzDüzenleme ve Dil Becerilerine Etkisi*" isimli doktora tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.



Ek- 9: MEB İzin Belgesi

Konu : Selcen AYDOĞAN'ın
Araştırma İzni

01.10.2021

DENİZLİ PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

430
8.10.2021

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) 25/08/2021 tarihli ve 93111 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 01/10/2021 tarihli ve 33592321 sayılı Olurları.

İlgi (b) yazıda; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı 182907004 numaralı öğrencisi Selcen AYDOĞAN'ın, "Öz-düzenleme Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarında Öz-düzenleme ve Dil Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışmasını, Müdürlüğümüze bağlı Efeler ilçesinde bulunan bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki ana sınıflarında yürütebilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı 2020/2 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; çalışmanın (Covid-19 pandemi sürecinde okullar kapalı olursa çevrimiçi) okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Makamının ilgi (c) Olurları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Milli Eğitim Müdürü

Sayfa 1 / 68

Ek- 10: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Öz-Düzenleme Eğitim Programı'nın 5-6 Yaş Çocuklarında Öz-Düzenleme ve Dil Becerilerine Etkisi" adıyla, Haziran-2021/ Temmuz-2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmen aracılığıyla uygulanacak olan Öz-düzenleme Eğitim Programı ile çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerini geliştirmektir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek / Görüşme / Gözlem uygulamaları şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : Öğr. Gör. Selcen AYDOĞAN

İletişim bilgileri :

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

.... / /
İsim-Soyisim İmza:

Ek-11: Öğretmen Onam Formu

Sayın Öğretmen

Katılacağınız bu çalışma, “Öz-Düzenleme Eğitim Programı’nın 5-6 Yaş Çocuklarında Öz-Düzenleme ve Dil Becerilerine Etkisi” adıyla Öğr. Gör. Selcen Aydoğan tarafından Haziran-2021/ Temmuz-2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmen aracılığıyla uygulanacak olan Öz-düzenleme Eğitim Programıyla çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerini geliştirmektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma (X) Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Aydın Merkez/ Efeler

Araştırma Uygulaması: () Anket (X) Görüşme
(X) Gözlem (X) Ölçekler

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

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

Araştırmacı : Öğr. Gör. Selcen AYDOĞAN

İletişim bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Ek- 12: Oyna, Öğren ve Eğlen! Programı'na ilişkin 1. Oturum örneği

1. Oturum: Birbirimizi Tanıyalım

Oturum Malzemeleri

- Bir daire içine yerleştirilmiş sandalyeler
- Kamp Malzemeleri Çalışma Sayfası 1.1
- Poster boyutunda kâğıt
- Sırt Çantasındaki Temel Malzemeler Çalışma Sayfası 1.2
- Boya kalemleri, kalemler

Açılış Karşılması

Lider: "Herkese merhaba! Sizi grubumuzda gördüğüme sevindim! Çok ilginç ve eğlenceli şeyler yapacağız. Buluşmamıza birbirimizi tanıyarak başlamak istiyorum. Lütfen bize isminizi söyleyin ve en çok sevdiğiniz etkinliği bizimle paylaşın. Kendimle başlayacağım: Benim adım _____ ve _____ seviyorum" (*Çemberdeki her çocuğu işaret edin ve her birini kendi adını söylemeye ve en sevdiği bir etkinliği paylaşmaya teşvik edin.*) "Çok iyi! Birkaç ortak noktamız olduğunu görüyorum. Örneğin, çoğunuz _____ (en sık seçilen etkinliği söyleyin) seviyor."

Selamlaşma

Lider: "Şimdi selamlaşalım. Her toplandığımızda birbirinizi nasıl selamlamak istersiniz?" (*Çocukların selamlaşma yolları sunmalarına ve bir anlaşma yapmak amacıyla bunları grupta tartışmalarına izin verin. Çocukların birkaç kez fikir üretmelerine ve selamlaşma alıştırmaları yapmalarına yardımcı olun.*)

"Her toplantıda birlikte çok eğlenceli etkinlikler yapacağız. Her etkinlik için yönergeleri dinlemek, kurallara uymak ve dikkat etmek çok önemli olacaktır. Şimdi bu becerileri uygulamaya başlayalım."

Davul çalma

Beceriler: Yönergeleri takip etme ve motor kontrolü

Ellerinizi kullanarak ritmi gösterin. Örneğin, - - - - (iki yavaş ve üç hızlı alkış). Çocuklardan ritmi tekrar etmelerini isteyin. Sonra yanınızda oturan çocuktan başka bir vuruş daha göstermesini isteyin. Grup tekrar eder. Sonraki çocuk ritmi gösterir, vb. 3-4 tur oynamaya devam edin. Çocuklar kendi vuruşlarını oluşturmada güçlük çekiyorsa, farklı vuruşlar göstermeye devam edin, ancak çocukları size fikirlerle yardımcı olmaya teşvik edin.

Arkadaşlarla Tanışmak

Lider: "Neden burada olduğumuz hakkında konuşma zamanı (*şüphe uyandırın*). Hayal gücümüzü birçok farklı yere seyahat etmek için kullanacağız. Örneğin, bir nehir teknesi gezisine çıkacağız, bir çöle gideceğiz, yelkenliyle eğleneceğiz, şnorkelle yüzeceğiz ve Kuzey Kutbunu ziyaret edeceğiz. Bunun için heyecanlı mısın? Evet, birçok maceramız olacak! Yolculuklarımızdan da çok şey öğreneceğiz! Gözlerimizi görmek için, kulaklarımızı dinlemek için ve hafızamızı çevremizdeki şeyleri hatırlamak için kullanacağız. Gezilerimizi nasıl planlayacağımızı ve birlikte çalışacağımızı öğreneceğiz. Ne yapacağız? (*Çocukların cevap vermesini teşvik edin*)

Şimdi, üç arkadaşımı tanıtacağım. İşte Kemal. Kemal lider olmayı ve başkalarına yardım etmeyi sever; ama bazen biri ona ne yapacağını söylediğinde üzülür. Kemal'in bir arkadaşı var ve adı Zehra. Zehra çok nazik bir kız, ama bazen gergin ya da endişeli oluyor. Kemal ve Zehra'nın bir başka iyi arkadaşı daha da var, Yiğit. Yiğit'in çok enerji doludur! Ancak bazen harekete geçmeden önce durup düşünmeyi unuttur. Üç arkadaş hakkında ne öğrendin? Hangi yönlerden size benziyorlar? Hangi yönlerden sizden farklılar? (*Çocuklardan yanıt alın.*)

Arkadaşlarımız birlikte pek çok şey yapmayı sever. Kısa bir süre önce bir gün Kemal'in aklına bir fikir geldi. "Haydi farklı yerlere seyahat edelim" dedi. "Gerçekten ziyaret etmek istediğim çok yer var (*dramatik bir etki eklemek isteyebilirsiniz*) diye hemen yanıtladı Yiğit. "Bir nehir teknesi gezisine çıkmak, okyanusta yelken açmak ve şnorkelle yüzmek istiyorum. Heyecan verici birçok yeni şey yapmak istiyorum!" diye ekledi Yiğit. Kemal, "Vhoa, Vhoa, Vhoa!" "Yavaşlaman gerek. Fikirlerini beğendim, ama birbirimizi dinlemeliyiz ve araya girmemeliyiz." dedi. Zehra ise "Evet, Yiğit, sen çok iyi bir arkadaşsın, ama bazen sabırsızsin; Bekleyemezsin. Bize beklemeyi öğrenmeyi öğreten çok iyi bir oyun biliyorum. Hadi oynayalım!" dedi.

İşareti Bekle

Beceriler: Dikkat ve engelleyici kontrol

Lider: "Size farklı sorular soracağım. Bununla birlikte, sorularına ancak ellerimle böyle bir işaret yaparsam cevaplayabilirsiniz (*ellerimi avuç içleri yukarı gelecek şekilde açarsam*) - işaret bu olacaktır. Ellerimi öyle yapmazsam, gerçekten isterseniz bile soruma cevap veremezsiniz. Yani ne yapman gerekiyor? (*Çocukların cevap vermesini teşvik edin ve yönergeleri doğru anladıklarından emin olun.*) Pekala! Oyunumuza başlayalım. Söylediklerime ve gösterdiklerime dikkat edin. " (*Aşağıdaki soruları gruptaki her çocuğa yöneltin ve bir soru sorduktan sonra elinizi hızlı bir şekilde hareket ettirin. El hareketini eşleştirdiğiniz soruları değiştirin. NOT: Bu liste genişletilebilir:*

- Senin adın ne?
- Dondurma sever misin?
- Köpekler uçabilir mi?
- Gömleğin ne renk?
- Arkadaşların var mı?
- Kediler süt içer mi?
- Oyun oynamayı sever misin?
- Öğretmenin adı ne?

Şimdi bu oyunu tam tersi şekilde oynayacağız. Size farklı sorular soracağım. Ancak ellerimi böyle yaptığımda (*yalvarır gibi*) sorularına cevap veremezsiniz. Unutma, ellerimi böyle yaptığımda (*yalvarır gibi*) - bu sefer cevap verme. Yani ne yapman gerekiyor? (*Çocukları cevap vermeye teşvik edin ve yönergeleri doğru anladıklarından emin olun.*) Pekala! Oyunumuza başlayalım. " (*Aşağıdaki soruları gruptaki her çocuğa yöneltin ve bir soru sorduktan sonra eli hızlı bir şekilde hareket ettirin. El hareketini eşleştirdiğiniz soruları değiştirin. NOT: Bu liste genişletilebilir.*)

- Senin adın ne?
- Dondurma sever misin?
- Köpekler uçabilir mi?
- Gömleğin ne renk?
- Arkadaşların var mı?
- Kediler süt içer mi?
- Oyun oynamayı sever misin?
- Öğretmenin adı ne?

Planlama Hakkında Tartışma

Lider: "İyi oyun," dedi Yiğit. "Şimdi gezilerimize gidebilir miyiz?" diye cevapladı Kemal, "Sanırım önce plan yapmalıyız." Yiğit aynı fikirde değildi. 'Plan? Hadi sadece gidelim! Plan için zaman harcamamıza gerek yok.' Zehra kiminle aynı fikirde olduğundan emin değildi.

- Siz ne düşünüyorsunuz: Arkadaşlarımız gezileri için hemen ayrılmalı mı yoksa gitmeden önce gezilerini planlamalı mı?
- Yeni bir yere gitmeden önce bir plan yapmak neden önemli olabilir?
- Geziye çıkmadan önce neyi planlamaları gerekiyor? (*İpucu: nereye gideceğinizi, ne paketleyeceğinizi vb. planlayın*)

Tahmin oyunu

Beceriler: Dikkat ve engelleyici kontrol

Malzemeler: Kamp Malzemeleri Çalışma Sayfası 1.1 (her çocuk için bir adet)

Lider: "İşte yolculuk için sırt çantamıza koymamız gereken bazı eşyalar. Bu resimlere bakalım. (*Çocuklardan resimlere dikkatlice bakmalarını ve gördüklerini sözel şekilde ifade etmelerini isteyin.*) Öğeler hakkında ipuçlarını okuyacağım ve hangi öğeleri açıkladığımı tahmin edeceksiniz. Tüm ipuçlarını okuyana kadar beklemelisin.

- "Bu giyebileceğiniz bir şey. (*Durun. Çocuklar tüm ipuçları verilmeden önce cevaplarını bağırmaya başlarsa, resimlere dikkatlice bakmalarını hatırlatın çünkü birkaç öge açıklamaya uyabilir.*) Bu, ayağınızı koyabileceğiniz bir şeydir. (**Bot ayakkabı**)

- Bu, yön veren bir şeydir. (**DURAKLA**). Bu, yön veren ve kâğıttan yapılmış bir şeydir. (**Harita**)

- Bu sizi sıcak ve kuru tutacak bir şeydir. (**DURAKLA**) Bu sizi sıcak ve kuru tutacak ve giyebileceğiniz bir şey. (**DURAKLA**) Bu sizi sıcak ve kuru tutacak, giyebileceğiniz ve bağcıklı bir şey. (**Bot ayakkabı**)

- Bu, yolunu bulmana yardımcı olan bir şey. (**DURAKLA**) Bu, yolunuzu bulmanıza yardım eden bir şeydir ve ışığı vardır. (**El feneri**)

- Bu, inceleyebileceğiniz bir şeydir. (**DURAKLA**) Bu, bakabileceğiniz bir şeydir ve fotoğraf çeker. (**Kamera**)

- Bu, rulo yapabileceğimiz bir şey. (**DURAKLA**) Bu, rulo yapabileceğimiz bir şeydir ve size yön verir. (**Harita**)"

Sırt Çantası Hazırlamak

Beceriler: İş birliği, perspektif alma, engelleyici kontrol, aktif dinleme

Malzemeler: Poster boyutunda kâğıda sırt çantası taslağı; boya kalemleri ve kalemler. (*Sırt Çantasındaki Temel Malzemeler Çalışma Sayfası 1.2'yi kullanarak kâğıda önceden bir sırt çantası taslağı çizin.*)

Çocuklara gezileri için bir sırt çantası hazırlayacaklarını söyleyin. Bir sırt çantasının ana hatlarını içeren büyük bir kağıt parçası sunun. Çocuklardan her birinin sırt çantasına koymak istedikleri bir eşya hakkında bir dakika düşünmelerini isteyin. Yolculuk için o malzemenin neden gerekli olabileceğini tartışın. Çocuklardan sırayla almalarını ve sırt çantasının ana hatlarını çizmelerini isteyin.

Rahatlama / Bilinçli Farkındalık

Lider: “Gezimizde zor durumlarla karşılaşabiliriz. Bu yüzden nasıl sakinleşeceğimizi öğrenmemiz gerekiyor; Sakin olduğumuzda sorunları daha iyi çözebiliriz. Rahat bir pozisyon bulun. Sakin ve rahat hissetmemize yardımcı olabilecek derin nefes alacağız. Endişeli veya stresli hissettiğinizi fark ederseniz, derin nefes almak daha iyi hissetmenize yardımcı olabilir.

- Her iki elinizi de karnınızın üstüne koyun ve midenizin içeri ve dışarı nasıl hareket ettiğini fark ederek nefesinize odaklanın.

- Burnunuzdan nefes alın ve ağzınızdan verin.

- Derin nefes alın. Ciğerlerinizi yavaşça doldurun.

- Şimdi ağzınızdan nefes verin.

- Nefes alın, nefes verin, nefes alın, nefes verin, nefes alın, nefes verin, nefes alın ve nefes verin. "

Yansıtma

Çocuklardan bugünkü oturumda öğrendikleri bir şeyi belirlemelerini isteyin. Birlikte çalıştıkları ve birbirlerine karşı nazik davrandıkları için herkese teşekkür edin.

Vedalaşma

Çocuklardan bir “vedalaşma” şekli hazırlamalarını isteyin. Birkaç öneriyi dinledikten sonra çocuklardan birini seçmelerini isteyin. Çocuklar vedalaşma şeklini oluşturmada zorluk çekiyorsa, önerilerde bulunun ve onlardan birini seçmelerini isteyin. Grup vedalaşma şeklini gerçekleştirir ve çocuklar ayrılırlar.

Ek-13: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının Uygulandığı Ö1 Ve Sınıfının Etkinliğe İlişkin Fotoğrafları



Ek-14: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının Uygulandığı Ö2 Ve Sınıfının Etkinliğe İlişkin Fotoğrafları



Ek-15: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programının Uygulandığı Ö3 ve Sınıfının Etkinliğe İlişkin Fotoğrafları



Ek-16: Ölçek İzinleri ve Sertifikalar

C

Cameron, Claire

6 Nis 2019 22:02 ☆ ↶ ⋮

Alicia: Frederick, ben, Megan ▾

İngilizce ▾

Türkçe ▾

İletiyi çevir

İngilizce için kapat ✕

Hi Selcen,

My apologies for the delay!

Of course you should use the scoring format we developed for HTKS for your own work. Things to know about the 0-1-2 scoring:

Advantages

- It increases variability
- It helps assessors in the field because they feel that self-corrects are a different type of score than fully correct or incorrect

Considerations

- Self-corrects don't occur very often, so they don't add that much variability
- In IRT analyses, the score of 1/self-correct is quite similar to a 2.

TO WHOM IT MAY CONCERN

Mrs. Selcen AYDOĞAN has completed practitioner training the "Turkish Early Language Development Test (TEDİL, Topbaş & Güven, 2011)", which I am co-author of. Mrs. Aydoğan can use TEDİL in her research research titled "*The Effect of Self-Regulation Education Program on Self-Regulation and Language Skills in 5-6 Years Old Children*" under the supervision of Prof. Dr. Asiye İvrendi.

Best regards,

Asst. Prof. Dr. Selçuk Güven
Faculty of Medicine
University of Montreal
Montreal, Quebec, Canada



Ek- 17: OÖE Öz-Düzenleme Eğitim Programı Uygulayıcı Öğretmen Eğitimine İlişkin Fotoğraflar

	
Pilot çalışmalarındaki öğretmenlerle eğitimlerden 3. gün	Deney grubu öğretmenlerle eğitimden 1. gün
	
Deney grubu öğretmenleriyle eğitimlerden 2. gün	