

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN KATILIM HAKLARINA YÖNELİK  
GÖRÜŞLERİ İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEKLEMİ)**

Elif ÖZTÜRK KALAYLI  
Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Doç. Dr. Tuğçe AKYOL  
Temmuz, 2024  
Afyonkarahisar

T.C.  
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN KATILIM HAKLARINA  
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ İLE ÖZ DÜZENLEME  
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEKLEMİ)**

Hazırlayan  
Elif ÖZTÜRK KALAYLI

Danışman  
Doç. Dr. Tuğçe AKYOL

AFYONKARAHİSAR 2024

## ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**60-72 Aylık Çocukların Katılım Haklarına Yönelik Görüşleri İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme)**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti halinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

16/07/2024

İmza

Elif ÖZTÜRK KALAYLI

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ENSTİTÜ ONAYI**

|                                 |                       |                                                                                                                                                        |
|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Öğrencinin</b>               | <b>Adı- Soyadı</b>    | Elif ÖZTÜRK KALAYLI                                                                                                                                    |
|                                 | <b>Numarası</b>       | 210698111                                                                                                                                              |
|                                 | <b>Anabilim Dalı</b>  | Temel Eğitim                                                                                                                                           |
|                                 | <b>Programı</b>       | Okul Öncesi Eğitimi                                                                                                                                    |
|                                 | <b>Program Düzeyi</b> | <input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik                           |
| <b>Tezin Başlığı</b>            |                       | 60-72 Aylık Çocukların Katılım Haklarına Yönelik Görüşleri İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme) |
| <b>Tez Savunma Sınav Tarihi</b> |                       | 16.07.2024                                                                                                                                             |
| <b>Tez Savunma Sınav Saati</b>  |                       | 11:30                                                                                                                                                  |

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒ oy birliği – ☐ oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

**Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE**  
**MÜDÜR**

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

## ÖZET

### 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN KATILIM HAKLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEKLEMİ)

Elif ÖZTÜRK KALAYLI

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Temmuz, 2024

**Danışman: Doç. Dr. Tuğçe AKYOL**

Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında öğrenim görmekte olan 60-72 aylık çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olan 40 öğretmen ve 350 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk Formu)” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların sınıfta düşük düzeyde katılıma sahip oldukları görüşünde oldukları ve öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların katılım haklarına ilişkin görüşleri ile çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumu, baba meslek ve öğretmenin öğrenim durumu arasında anlamlı fark olduğu; çocukların öz düzenleme becerileri ile çocukların cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba meslek ve öğretmenin öğrenim durumu arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların katılım haklarına ilişkin görüşleri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Katılım, katılım hakkı, okul öncesi dönem, öz düzenleme.

## **ABSTRACT**

### **EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN 60-72 MONTHS OLD CHILDREN'S VIEWS ON PARTICIPATION RIGHTS AND THEIR SELF-REGULATION SKILLS (AFYONKARAHİSAR PROVINCE SAMPLE)**

**Elif ÖZTÜRK KALAYLI**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION**

**July, 2024**

**Advisor: Assoc. Prof. Dr. Tuğçe AKYOL**

The purpose of this study is to examine the relationship between 60-72-month-old children's views on participation rights and their self-regulation skills. The study was conducted according to the relational survey model that is one of the quantitative research methods. The population of the study consists of 60-72-month-old children and their teachers who are studying in the kindergartens of official independent kindergartens and primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Afyonkarahisar city center in the 2022-2023 academic year. The sample of the study consisted of 40 teachers and 350 children who were determined by simple random sampling method. 'General Information Form', 'Scale of Participation Rights in Preschool Classroom (Child Form)' and 'Instrument for Measuring Self-Regulation Skills of 4-6 Year Old Children (Teacher Form)' were used as data collection tools. Descriptive statistics, T-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Pearson Correlation Analysis were used to analyse the data. In line with the findings obtained from the research, it was concluded that the children were of the opinion that they had a low level of participation in the classroom and their self-regulation skills were at a high level. It was concluded that there was a significant difference between children's views on participation rights and children's gender, number of siblings, mother and father's education level, father's occupation and teacher's education level; and there was a significant difference between children's self-regulation skills and children's gender, mother and father's education level, mother and father's occupation and teacher's education level. In the study, it was determined that there was a positive and low-level significant relationship between children's views on participation rights and their self-regulation skills.

**Keywords:** Participation, right to participation, preschool period, self-regulation.

## ÖN SÖZ

İnsan yaşamında kritik yıllar olan okul öncesi dönemde çocukların birtakım becerileri kazanması ve bu becerileri yaşamlarının ilerleyen yıllarında geliştirip kullanabilmeleri toplumların refahı bakımından önemlidir. Bu becerilerden biri olan öz düzenleme becerileri bireylerin öğrenme süreçlerinde kendilerini yönetebilmelerini içermektedir. Bu süreçlerin sağlıklı olarak yönetilebilmesi ve bireylerin bu süreçlerde yer alabilmeleri için katılım hakkının tam olarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemden itibaren çocukların varlıklarının kabul edilmesi, onların ayrı bir birey olduklarının farkında olunması, gelişimlerinin desteklenmesi, güçlü bir iletişim bağının kurulması ve katılım haklarının korunması toplumların geleceği bakımından önem arz etmektedir.

Tez sürecimin ilk gününden son gününe kadar ilgisi, bilgisi, sabrı, sıcakkanlılığı, yol göstericiliği ile motivasyonumu hep yüksek tutan, ılımlı yaklaşımı, çalışma disiplini ve tatlı dili ile hayatımın her noktasında örnek alacağım, tüm çalışmam boyunca iyi ki dediğim çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Tuğçe AKYOL' a teşekkürlerimi, saygılarımı ve sevgilerimi sunuyorum.

Gücüme güç katan, hayat yoldaşım ve her zorluğu birlikte aşacağımıza inancımın sonsuz olduğu çok kıymetli eşim Abdulkadir KALAYLI' ya sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans derslerimin çok keyifli geçmesini sağlayan değerli arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Ayrıca yüksek lisans sürecinde Gizem, Hakan ve Gülşen'e dostlukları ve yardımları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama sürecinde benimle birlikte yorulan HACI DÖNE DEMİREL ANAOKULU ailesine teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaşadığım her olayda dualarıyla destek olan ve başarılarıma benden daha fazla sevinen ÖZTÜRK ve KALAYLI ailelerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Uzun zamandır benimle az vakit geçirdiğinden şikayet eden kelebeğim kızım İPEK' e gösterdiği sabır ve bana kattığı neşe için çok teşekkür ediyorum.

Elif ÖZTÜRK KALAYLI  
2024, Afyonkarahisar

## İÇİNDEKİLER

|                                                  | <u>Sayfa</u> |
|--------------------------------------------------|--------------|
| ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI ..... | ii           |
| ENSTİTÜ ONAYI .....                              | iii          |
| ÖZET .....                                       | iv           |
| ABSTRACT .....                                   | v            |
| ÖN SÖZ .....                                     | vi           |
| İÇİNDEKİLER .....                                | vii          |
| TABLOLAR LİSTESİ .....                           | ix           |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                           | x            |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....             | xi           |
| GİRİŞ .....                                      | 1            |

## BİRİNCİ BÖLÜM

|                                                |   |
|------------------------------------------------|---|
| 1. ARAŞTIRMANIN AMACI .....                    | 4 |
| 2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....                    | 4 |
| 3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ .....              | 6 |
| 4. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI ..... | 7 |
| 4.1. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI .....           | 7 |
| 5. TANIMLAR .....                              | 7 |

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| 1. KATILIM .....                                        | 8  |
| 1.1. ÇOCUK KATILIMI .....                               | 8  |
| 1.2. ÇOCUK KATILIMININ ÖNEMİ .....                      | 9  |
| 1.3. ÇOCUK KATILIM HAKKI .....                          | 10 |
| 1.4. ÇOCUK KATILIM HAKKI MODELLERİ .....                | 12 |
| 1.4.1. Roger Hart'ın Katılım Merdiveni Modeli .....     | 12 |
| 1.4.2. Sherry Arnstein'in Vatandaş Katılım Modeli ..... | 15 |
| 1.4.3. Harry Shier'in Katılım Merdiveni Modeli .....    | 16 |
| 1.5. OKULDA KATILIM HAKKI .....                         | 20 |
| 1.6. OKUL ÖNCESİ SINIFLARINDA KATILIM HAKKI .....       | 21 |
| 2. ÖZ DÜZENLEME .....                                   | 24 |
| 2.1. ÖZ DÜZENLEMENİN TANIMI .....                       | 24 |
| 2.2. ÖZ DÜZENLEMENİN ÖNEMİ .....                        | 25 |
| 2.3. ÖZ DÜZENLEMeye İLİŞKİN KURAMSAL BOYUTLAR .....     | 26 |
| 2.3.1. Psikanalitik Kuram .....                         | 26 |
| 2.3.2. Bilişsel Gelişim Kuramı .....                    | 27 |
| 2.3.3. Davranışçı Yaklaşım .....                        | 27 |
| 2.3.4. Sosyo-Bilişsel Öğrenme Kuramı .....              | 28 |
| 2.3.5. Sosyo-Kültürel Kuram .....                       | 29 |
| 2.4. ÖZ DÜZENLEMENİN ALT BOYUTLARI .....                | 30 |
| 2.4.1. Davranışsal Düzenlenme .....                     | 30 |
| 2.4.2. Bilişsel Düzenlenme .....                        | 31 |
| 2.4.2.2. Çalışma Belleği .....                          | 32 |
| 2.4.2.3. Engelleyici Kontrol .....                      | 32 |

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.4.2.4. Yürütücü İşlev .....                                  | 33        |
| <b>2.4.3. Duygusal Düzenlenme .....</b>                        | <b>33</b> |
| <b>2.5. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZ DÜZENLEMENİN GELİŞİMİ .....</b> | <b>34</b> |

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN KATILIM HAKKI VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR**

|                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. KATILIM HAKKI İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR .....</b>                                      | <b>37</b> |
| 1.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR .....                                                       | 37        |
| 1.2. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR .....                                                        | 42        |
| <b>2. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE İLGİLİ<br/>YAPILAN ÇALIŞMALAR .....</b> | <b>48</b> |
| 2.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR .....                                                       | 48        |
| 2.2. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR .....                                                        | 52        |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

|                                                                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....</b>                                                                                                         | <b>58</b>  |
| 1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....                                                                                                               | 58         |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ .....                                                                                                   | 58         |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....                                                                                                | 60         |
| 1.3.1. Genel Bilgi Formu .....                                                                                                               | 60         |
| 1.3.2. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk Formu) .....                                                                        | 61         |
| 1.3.3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen<br>Formu) .....                                                  | 62         |
| 1.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ .....                                                                                                               | 62         |
| 1.5. VERİLERİN ANALİZİ .....                                                                                                                 | 63         |
| <b>2. ARAŞTIRMANIN BULGULARI .....</b>                                                                                                       | <b>64</b>  |
| 2.1. OKUL ÖNCESİ SINIFINDA KATILIM HAKKI ÖLÇEĞİNE (ÇOCUK FORMU)<br>İLİŞKİN BULGULAR .....                                                    | 65         |
| 2.2. 4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ<br>ÖLÇEĞİNE (ÖĞRETMEN FORMU) İLİŞKİN BULGULAR .....                                 | 73         |
| 2.3. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN KATILIM HAKLARINA YÖNELİK<br>GÖRÜŞLERİ İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE<br>YÖNELİK BULGULAR ..... | 82         |
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>                                                                                                     | <b>84</b>  |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                                                                                        | <b>97</b>  |
| <b>EKLER DİZİNİ .....</b>                                                                                                                    | <b>115</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                           | <u>Sayfa</u> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>Tablo 1.</b> Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler .....                                                                                             | 59           |
| <b>Tablo 2.</b> Ailelere İlişkin Demografik Özellikler.....                                                                                               | 59           |
| <b>Tablo 3.</b> Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler.....                                                                                           | 60           |
| <b>Tablo 4.</b> Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Tablosu .....                                                                                             | 64           |
| <b>Tablo 5.</b> 60-72 Aylık Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine (Çocuk Formu)” (OÖSKHÖ) İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....    | 65           |
| <b>Tablo 6.</b> 60-72 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....                | 65           |
| <b>Tablo 7.</b> 60-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....                            | 66           |
| <b>Tablo 8.</b> 60-72 Aylık Çocukların Doğum Sırasına Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....                               | 67           |
| <b>Tablo 9.</b> 60-72 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....                       | 67           |
| <b>Tablo 10.</b> 60-72 Aylık Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....                      | 69           |
| <b>Tablo 11.</b> 60-72 Aylık Çocukların Anne Mesleğine Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....                             | 70           |
| <b>Tablo 12.</b> 60-72 Aylık Çocukların Baba Mesleğine Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....                             | 70           |
| <b>Tablo 13.</b> 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Öğrenim Durumuna Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....              | 71           |
| <b>Tablo 14.</b> 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Kıdem Yılına Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....                       | 72           |
| <b>Tablo 15.</b> 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine (ÖDBÖ) (Öğretmen Formu) İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....               | 73           |
| <b>Tablo 16.</b> 60-72 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....            | 74           |
| <b>Tablo 17.</b> 60-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....                       | 74           |
| <b>Tablo 18.</b> 60-72 Aylık Çocukların Doğum Sırasına Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....                          | 75           |
| <b>Tablo 19.</b> 60-72 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....                    | 76           |
| <b>Tablo 20.</b> 60-72 Aylık Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....                    | 77           |
| <b>Tablo 21.</b> 60-72 Aylık Çocukların Anne Mesleğine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....                          | 78           |
| <b>Tablo 22.</b> 60-72 Aylık Çocukların Baba Mesleğine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....                          | 79           |
| <b>Tablo 23.</b> 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Öğrenim Durumuna Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları ..... | 81           |
| <b>Tablo 24.</b> 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Kıdem Yılına Göre ÖDBÖ Öğretmen Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....                      | 81           |
| <b>Tablo 25.</b> 60-72 Aylık Çocukların OÖSKHÖ (Çocuk Formu) ile ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları   | 82           |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                         | <b><u>Sayfa</u></b> |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <b>Şekil 1.</b> Rogert Hart Katılım Merdiveni Modeli (1992).....        | 13                  |
| <b>Şekil 2.</b> Sherry Arnstein'in Vatandaş Katılım Modeli (1969) ..... | 16                  |
| <b>Şekil 3.</b> Harry Shier'in Katılım Merdiveni Modeli (2001) .....    | 18                  |



## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**%:** Yüzde

**$\bar{X}$ :** Aritmetik ortalama

**ANOVA:** Analysis of Variance (ANOVA)

**BM ÇHS:** Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

**F:** Varyans analizine (ANOVA) ilişkin parametre

**Max.:** Maksimum

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**Min.:** Minimum

**n:** Örneklem büyüklüğü

**OÖSKHÖ:** Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği

**ÖDBÖ:** Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği

**p:** Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri

**r:** Korelasyon katsayısı

**sd:** Serbestlik derecesi

**SS:** Standart sapma

**T.C. :** Türkiye Cumhuriyeti

**t:** T-testine ilişkin parametre

**UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)

**vd.:** Ve diğerleri

## GİRİŞ

Çocuklar gelecek yaşamlarında kullanacakları birçok temel beceriyi okul öncesi dönemde kazanmaktadır. Bu beceriler çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri, yaşadıkları çevrede etkin bir birey olabilmeleri, bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenlemeler yapabilmeleri, kendi kararlarını verebilmeleri, sorumluluklarının farkında olabilmeleri açısından önemlidir. Çocukların toplumda aktif bir birey olarak yer alabilmeleri için yetişkinlerin onların ayrı bir birey olduğunun farkında olmaları gereklidir. Bu bağlamda çocukların kendi kendilerini düzenleme becerileri ve katılım hakları karşımıza çıkmaktadır.

Çocukluk sosyolojisinin yeni paradigması ile birlikte gelişimsel bir olgu olarak geleneksel çocukluk kavramının yerini, çocukluğun bir öncül olmaktan ziyade toplumun ve kültürün ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Turnsek, 2016). Çocukların yaşadıkları dünyaya adapte olup etkin bir birey olabilmeleri için katılım hakları hayata geçirilmelidir. Çocuk katılımı, çocukların özgür bir şekilde duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, bu düşüncelerinin önemsenmesi, kendisini ilgilendiren konularda karar verme sürecinde aktif olarak yer almasıdır (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Katılım, çocukların gelişim süreçlerinde de etkin bir role sahiptir (Akyol ve Erkan, 2017). Çocuk katılımının çocukların özerkliklerinin gelişimine, bağımsız bireyler olabilmelerine olumlu bir etkisi vardır (Lansdown, 2005). Aynı zamanda çocuk katılımı, çocuklar ile ilgili süreçlerde ve bu süreçlerin sonuçları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Ruiz Casares vd., 2017). Çocukları araştırma ve değişim süreçlerine aktif olarak dahil etmek, çocuğun demokratik toplumda aktif bir katılımcı, eğitime bakışının, araştırma ve eğitim süreçlerinin özneleşme süreçleri olarak anlaşılmasının mantıksal bir sonucu olarak görülmektedir. Bu nedenle günlük eğitim uygulamaları ile araştırma yaklaşımlarının bu görüşe göre dengelenmesi gereklidir (Broström, 2012).

Öz düzenleme becerisi, davranışların ve dürtülerin kontrol edilmesi, yapıcı problem çözme becerisi, hedeflere ulaşmak için düşüncelerin ve duyguların yönetilme durumunu ifade etmektedir (Bredekamp, 2017). Öz düzenleme genel bir ifadeyle amaçlara yönelik bilişin, davranışın ve duyguların düzenlenebilme yeteneğidir (Hofmann vd., 2012). Erken çocukluk yıllarında öz düzenleme refah, sağlık ve birçok kazanım dahil olmak üzere yaşamdaki çeşitli göstergelerde başarının önemli bir

göstergesidir (Korucu vd., 2022). Öz düzenleme becerisi gelişmiş kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını aldığı dönütlere göre düzenlemesi gerekmektedir (Bandura, 1991). Katılım kavramı karar verme ve alınan kararlara katılım sürecidir. Dolayısıyla öz düzenleme becerilerinden olan hedefe yönelik davranış sergileme, geri bildirimler doğrultusunda davranış değiştirme ve kişinin kendisi ile ilgili olması gibi durumlar katılım kavramının içinde bulunmaktadır.

Çocuk katılımı üzerine yurt dışında yapılan çalışmaların ülkemizde yapılan çalışmalara göre daha önceki yıllarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda Sherry Arnstein (1969) “Vatandaş Katılımı Modeli” , Roger Hart (1992) “Katılım Merdiveni” , Harry Shier (2001) “Katılım Merdiveni Modeli” ve Lundy (2007) “Katılım Modeli” gibi çocuk ve gençlerin katılım haklarına yönelik modeller geliştirmişlerdir. Bu modellerin yanında yapılan diğer çalışmalarda çocuk katılım hakkı, katılımcı yaklaşımlar, okul-eğitim ortamı ve çocuk katılımı gibi konulara yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Laevens, 1997; Thomas & O'kane 1998; Roche, 1999; Rudduck & Flutter, 2000; Lansdown, 2001).

Bu konu ile ilgili yakın zamanda ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalarda Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin (Koran, 2017) ve Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin (Akyol ve Erkan, 2017) Türkçe'ye uyarlanıp geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı; Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Haklarına Yönelik İnançları Ölçeği'nin (Coşkun, 2015) ve Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği'nin (Polat, vd. 2017) geliştirilip geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Ayrıca çocuk katılımına ve katılım haklarına yönelik görüşlerin ve uygulamaların ele alındığı araştırmalar bulunmaktadır (Kozikoğlu, 2018; Şallı İdare, 2018; Çelik ve Kamaraj, 2020; Akyol, 2020a; Osmanoğlu, 2022). Tüm bunlardan yola çıkılarak, çocuk katılımı ve çocukların gelişim alanları ile ilgili daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Çocukların kendi haklarının farkında olup, kendini ilgilendiren konularda karar verebilen, aktif, özgür bir şekilde duygu ve düşüncelerini ifade edebilen ve gerektiğinde yardım alabilen bireyler olabilmesi açısından katılım hakkı oldukça önemli bir konudur. Katılım hakkı bağlamında çocukların sorumlulukların farkında olan, kendi öz düzenlemesini yapabilen, duygu, biliş ve davranışlarını yönetebilen bireyler olabilmesinde ise öz düzenleme becerileri önem kazanmaktadır. Tüm bunlardan

hareketle bu araştırmada, 60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.



## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **1. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

### **2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

0-6 yaş dönemine denk gelen okul öncesi dönem, insan gelişiminde kapsam, nitelik ve hız bakımından son derece önemli yıllara denk gelmektedir. Bu dönem çocukların gelişimleri açısından önemli olup ilerleyen yıllarını etkileyen beceriler bu dönemde kazanılmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010). Çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi, kendi hak ve sorumluluklarının farkında olmaları için kendi haklarını bilmeleri, görüşlerini serbestçe ifade etmeleri ve kendileriyle ilgili konularda karar veren kişiler olmaları gerekmektedir. Bu da çocuk hakları kavramına işaret etmektedir. Çocukların haklarının doğru bir biçimde korunmasında çocuğun yaşadığı toplumdaki her kişinin çocuk haklarını bilmesi ve uygulamaya geçirmesi önem kazanmaktadır (Kozikoğlu, 2018).

Çocuk hakları, dünyadaki tüm çocukların doğuştan kazandığı sağlık, eğitim, sağlık, barınma, psikolojik, fiziksel ve cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakların tümünü içeren bir kavramdır (Güngör, 2016). Dünyadaki birçok ülkenin de kabul ettiği Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne (1989) göre çocukların yaşama hakkı, korunma hakkı, gelişme hakkı ve katılım hakka sahip olduğu belirtilmektedir (Kızılırmak, 2015). Katılım hakkı, çocukların kendilerini ilgilendiren durumlarda, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun şekilde görüşlerini ifade edebilmelerini, toplanma, dernek kurma gibi aile ve toplumda aktif birey olmalarını sağlayan bir haktır (Lansdown, 2001; UNICEF, 2009). Sözleşme'de çocuk haklarının uygulamaya konulabilmesi için eğitim ortamlarının ve uygulanan eğitim programlarının çocukların aktif katılımını desteklemesi gerektiği belirtilmektedir (Percy Smith & Thomas, 2010). Ayrıca Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi tarafından yayınlanan Genel Yorum'da (2006) erken çocukluk döneminin çocuk haklarının gerçekleştirilmesi için önemli bir zaman dilimi olduğu ifade edilmiştir. Çocukların eğitim kurumlarındaki katılım süreçleri, dinleme ve rehberlik edilmesinin yanı sıra çocuğun karar verme süreçlerine dahil oldukları durumların değiştirilme sürecinde yer aldıkları aktif bir katılım süreci olarak tanımlanmaktadır (Sinclair, 2004). Okul öncesi eğitim

kurumlarında katılım süreçlerinin desteklenmesi, çocukların seçimler yapabilmelerinde, çocukların devam etmekte oldukları kurumun işleyişi ve uygulanan etkinlikler ile ilgili fikirler sunmalarında etkili olacaktır (Lansdown, 2005).

Öz düzenleme, bireyin dış faktörler ile etkileşiminde kendi davranışlarını değerlendirip düzenlemek için geliştirdiği becerilerdir (Wills vd., 2006). Bireylerin, amaçları doğrultusunda bilişi, duygularını ve davranışlarını yönetmelerini sağlayan içsel bir mekanizmadır (Saraç ve Güleç, 2019). Öz düzenleme becerilerinin ilerleyen öğretim kademelerinde akademik başarıda önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (McClelland vd., 2014; Montroy vd., 2014; Schmitt vd., 2015; Roebbers, 2017). Öz düzenleme becerilerine sahip bir bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını aldığı geri bildirimler doğrultusunda düzenleyebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öz düzenleme döngüsel bir süreçtir (Bandura, 1991; Vohs & Baumeister, 2004). Katılım bir karar verme ve verilen kararlara dahil olma sürecidir. Dolayısıyla öz düzenlemede yer alan amaca yönelik davranışlar sergileme, geri bildirimsel döngüye göre davranış değişikliği ve kişinin kendisinden kaynaklanması durumları katılımda da yer almaktadır.

Alanyazında çocuk katılımı üzerine yapılan çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin (Sandberg & Eriksson, 2010; Broström vd., 2015; Correia vd., 2019; Akyol ve Erdem, 2021); çocukların (Pecnik vd., 2016; Shaik, 2016; Correia & Aguiar, 2017; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017a) görüşlerinin ele alındığı görülmektedir. Ayrıca çocuk katılımı ile çocukların gelişimsel özelliklerinden özerklik (Steinberg & Silk, 2002; Véronneau vd., 2005); karar alma becerileri (Save the Children, 2010; Perry & Szalavitz, 2017); iletişim kurma, benlik saygısı, ortak karar alma, başkalarının haklarına saygı duyma, sosyal beceriler, ve problem çözme becerileri (Hart, 1992; Lansdown, 2011); dayanışma, sorumluluk ve adalet duygularının (Lansdown, 2011) arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri ile okula hazırbulunuşluk düzeyleri (Bayındır ve Biber, 2018, Skibbe vd., 2019); davranış sorunları (Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017b); yaşam kaliteleri (Özbey vd., 2018); oyun becerileri (Aksoy ve Yaralı, 2017); kaygı düzeyleri (Öksüz, 2020) ve sosyal becerileri (Veijalainen vd., 2017) arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar da görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların katılım hakları ile bilişsel süreçler arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu belirtilmektedir (Correia vd., 2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için çocukların aktif katılım sağladığı planlama, düzenleme, bir görevi tamamlama becerilerini sergilemesine fırsat verilen, yani çocukların katılımının sağlandığı ortamlar sunulmalıdır (Pekince, 2022). Ayrıca çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için bütün öğrenme süreçlerinde kararlar verebilmeleri ve hedeflerini belirlemeleri için cesaretlendirilmelerine, seçenekler için düşünmelerine, tahminde bulunmalarına olanaklar verilmelidir (Bredekamp, 2017). Tüm bunlardan yola çıkarak çocukların katılım hakları ile yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerileri kapsayan öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Alanyazında önemli olduğu vurgulanan bu iki kavram arasındaki önemli ilişkilerin ortaya çıkarılması çocukların katılım hakkının, öz düzenleme becerileri kapsamında gelişimsel açıdan vurgulanması açısından önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların okul öncesi sınıflarındaki öğrenme süreçlerinin niteliğinin geliştirebilmesi ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocukların yaşamında ve gelecek yaşantılarında önemli olan katılım hakkı ile 21. yüzyıl becerilerinin önemli bir bileşenini oluşturan öz düzenleme becerilerini ele alan araştırmalara farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

### **3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ**

#### **Problem Cümlesi**

60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **Alt Problemler**

1. 60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. 60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşleri (cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne meslek, baba meslek, öğretmen öğrenim durumu, öğretmen kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?

4. 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri (cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne meslek, baba meslek, öğretmen öğrenim durumu, öğretmen kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

#### **4. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI**

Araştırmanın kuramsal çerçevesi öz düzenleme becerileri, katılım hakkı konuları ile ilgili oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeve üzerine yapılan literatür taraması ulaşılabilen kaynaklar ile sınırlıdır.

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına öğrenim gören çocuklar ile sınırlıdır. Araştırma, Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk Formu) ve 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılarak elde edilen verilerle sınırlıdır.

##### **4.1. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI**

Araştırmada kapsamında kullanılan ölçme araçlarının hedeflendiği gibi çocukların katılım hakkını ve çocukların öz düzenleme becerilerini güvenli şekilde ölçtüğü varsayılmıştır. Araştırmada ölçme araçlarının objektif olarak cevaplandığı ve gerçek durumları yansıttığı varsayılmıştır.

#### **5. TANIMLAR**

Katılım: Bireyin içinde yaşadığı toplumu ve kendini ilgilendiren kararlara dahil olma ve paylaşma sürecidir (Akyüz, 2012).

Katılım Hakkı: Çocukların kendilerini ilgilendiren herhangi bir konuda görüşlerini gelişim ve yaşlarına uygun bir biçimde özgürce ortaya koymaları ve bu düşüncelere saygı gösterilmesidir (Lansdown, 2001).

Öz Düzenleme: Kişinin yaşam süresi boyunca duygu, biliş ve davranışlarını yönetme becerisidir (Calkins, 2007).

Yürütücü işlev: Davranışların düzenlemesini ve planlanmasını hedefleyen zihinsel kontrol sürecidir (Diamond & Lee, 2011).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Bu kapsamda çocuk katılımının tanımı ve önemi, çocuk katılım hakkı, çocuk katılım hakkı modelleri, okul ve okul öncesi sınıflarında katılım hakkı, öz düzenlemenin tanımı ve önemi, öz düzenlemeye ilişkin kuramsal boyutlar, öz düzenlemenin alt boyutları ve okul öncesi dönemde öz düzenlemenin gelişimi başlıkları açıklanmıştır.

#### 1. KATILIM

Günümüzde yaşanan sosyal ve kültürel değişimler, çocukluğa ilişkin bakış açılarını büyük ölçüde şekillendirmektedir. Toplumların çocukluğa ilişkin bakış açılarının, çocuklara sunulacak hizmetleri etkilediği belirtilmektedir (Woodhead, 2006; A. Quennerstedt & M. Quennerstedt, 2014). Çocukluk çalışmalarına ilişkin yeni paradigmalara göre, çocukluk evrensel bir özelliğe sahip olmanın dışında kültürel ve toplumsal bir süreçtir. Çocukluk; toplumsal anlamda yapılandırılmıştır ve çocuklar toplumsal yaşamda ve süreçlerde bağımsız birer birey olarak görülmelidir (James & Prout, 1997).

Moss & Petrie (2002) çocukluğa ve çocuklara ilişkin bu yeni bakış açıları doğrultusunda çocuklara sunulan hizmetlerin ve çocuklar üzerine yapılan araştırmaların niteliğinin değiştiği belirtmektedir. Bu bakış açılarına göre, çocukların kendilerine verilen hizmetin pasif bir alıcısı olmaktan çok çocuk hizmetlerinde, araştırmalarda ve toplumda aktif birer katılımcı oldukları vurgusu yapılmaktadır. Tüm bu görüşler ile çocuk katılımına ilişkin farklı boyutlar ve bakış açıları ortaya çıkmış ve çocuk katılımının uygulanmasına yönelik yöntemler araştırılmaya başlanmıştır.

##### 1.1. ÇOCUK KATILIMI

İlgili alanyazında katılım kavramına ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlar yasal, sosyal, eğitsel ve gelişimsel boyutlar açısından ele alınmaktadır. Çocuk katılımının yasal boyutu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) ile ortaya çıkmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan haklar yaşama, gelişme, korunma ve katılım olmak üzere toplam dört grupta toplanmıştır (Akyüz, 2012). Sözleşme'nin 12. Maddesinde katılım hakkı güvence altına alınmıştır ve çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahip

oldukları belirtilmiştir (UNICEF, 2009). çocukların kendilerini etkileyen tüm kararlarda görüş ve kanaatlerini açıklama hakları ve bu haklarının adli ve idari işlemlerde alınan kararlarda güvence altına alınması da katılımın yasal boyutunu ele almaktadır (Rap vd., 2019). Sosyal boyuta göre çocuk katılımı; çocukların aktif ve demokratik vatandaşlar olarak kendi yaşamlarını ilgilendiren alanlarda söz sahibi olmaları (Horgan, 2017); görüşlerini ifade edebilmelerini ve kendileri ile ilgili konularda kararlar verebilmeleri olarak belirtilmektedir (Arnillas Traverso & Nelly Paccuar, 2006). Sosyal boyut açısından katılım, çocukları dinleme kültürü ve etiği ile ilgilidir (Clark vd., 2005). Ayrıca çocukların karar verme süreçleri de katılıma dahildir ve yetişkinlerin çocukların görüşlerine verdikleri tepkiler ve görüşlerinden yararlanma biçimleri de katılım ile bağlantılıdır (Alderson, 2008).

Eğitsel boyutta çocuk katılımı ise çocukların kendi yaşamlarını ilgilendiren konularda görüşlerinin, tecrübelerinin ve kararlarının bütüncül bir şekilde ele alınmasıdır (Leinonen vd., 2014). Eğitsel açıdan çocuk katılımı bir yaklaşım, deneyim ve öğrenme sürecidir (Kılıç ve Durmuş, 2016). Bu yüzden katılım, çocuklara sosyal ve öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak fırsatlar sunar (Willow, 2002). Gelişimsel boyutta, Laeavers (2005) katılımı bebeklikten yetişkinliğe kadar gözlemlenebilen, öğrenme ve gelişim sürecinin bir göstergesi olarak tanımlamaktadır. Çocukların öğrenme sürecindeki deneyimlerini etkileyen değişkenlerden biri olan (Laevers, 1997) katılım aynı zamanda çocukların öğrenme ortamına göstermiş oldukları ilginin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Pascal & Bertram, 1997). Katılım aynı zamanda, çocukların kendi potansiyellerini gerçekleştirdikleri yoğun bir zihinsel etkinlik şeklinde açıklanmaktadır (Laevers, 2005).

## 1.2. ÇOCUK KATILIMININ ÖNEMİ

Katılım çocukların kendilerini ilgilendiren kararlar ve eylemler ile ilgili görüşlerini ifade edebilme süreçlerinin geliştirilmesidir (UNICEF, 2009). Çocukların toplumda aktif bir role sahip olmaları gerektiğini vurgulayan katılım, çocuk haklarını da doğrudan şekillendirmektedir (Özer, 2013). Landsdown (2005)'a göre, çocukların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri ve katılım süreçlerinin desteklenmesi için aile ortamında, okulda, sağlık kurumunda, mahkemelerde, yerel topluluklarda, yerel ve ulusal toplantılarda, kendi yaşamları ile ilgili karar verme süreçlerinde sorumluluk kazanabilecekleri olanaklar hazırlanmalıdır. Çocuk katılımının uygulanması demokratik

yönetim şeklinin uygulanması, topluma yönelik hizmetlerin ve ihtiyaçların doğru uygulanabilmesi açısından önemlidir (Erbay, 2016).

Demokrasinin en etkili bileşenlerinden biri olan katılıma ilişkin bilincin erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereklidir. Görüşlerini rahatlıkla ifade edebilen, katılım süreçleri desteklenen çocukların özgüvenleri ve benlik saygıları gelişir ve içinde bulundukları toplumların demokratik süreçlerinin gelişmesine katkı sağlarlar. Aynı zamanda çocuklar, yetişkinlik döneminde demokratik becerilere sahip bireyler olurlar (Maconochie, 2013; Urfalıoğlu, 2019). Çocuk katılımı, çocukların yeni bilgi ve beceriler edinmeleri, öz saygılarını geliştirmeleri, kendi hakları ve diğer bireylerin haklarını ile ilgili farkındalık kazanmaları, kendilerini ilgilendiren durumlar ile ilgili yorumlar yapabilmeleri, kendilerini şiddet ve istismara karşı koruyabilmek ve başkalarından yardım talep etmek için ifade edebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Shier, 2014).

Çocukların katılım süreçlerine dahil olmaları onların benlik saygılarının gelişmesini, öz yeterliliklerinin artmasını, empati kurabilmelerini ve sorunları çözmede farklı bakış açıları kazanmalarını, özgüvenlerinin artması, aktif vatandaşlık becerilerini kazanabilmelerini sağlar (Lansdown, 2005; UNICEF, 2009). Çocuklarda özerklik duygusunu (Akyüz, 2012); sosyal becerileri ve sorumluluk almalarını (Franklin, 2002; Lansdown, 2011); duygusal iyi oluşluklarını (Laevens & Declercq, 2011) ve öz düzenleme becerilerini (Çelik ve Kamaraj, 2020) desteklerken kişisel gelişimlerine ve motivasyonlarına katkı sağlar (Save the Children, 2018). Tüm bunlardan hareketle çocuk katılımının çocuklar ile ilgili süreçlerde önemli olduğu söylenebilir.

### 1.3. ÇOCUK KATILIM HAKKI

Çocuk hakları, doğuştan tüm çocukların sahip oldukları, eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik ya da cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakları kapsayan evrensel bir terimdir (Erbay, 2016). Çocuk hakları ile ilgili atılan en önemli adımlardan biri olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (1989) yer alan haklar, yaşama, gelişme, korunma ve katılım olmak üzere toplam dört kategoride toplanmıştır (Akyüz, 2010). Çocuk katılımının yasal boyutu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) ile ortaya çıkmıştır. Sözleşmede katılım hakkı, çocukların görüşlerini özgürce ifade etme, toplanma, dernek kurma, kendilerini ilgilendiren konu ya da durumlar

hakkında görüşlerinin dikkate alınmasını istemeleri gibi toplumda aktif bir birey olmalarını sağlayan haklar olarak belirtilmektedir (Lansdown, 2011).

Katılım hakkı, çocukların kendilerini dil ya da dil olmadan ifade etme özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, bilgi edinme hakkı, günlük yaşamlarında görüşlerinin alınması hakkını içermektedir (Nyland, 2009). Katılım hakkı ile tüm çocukların görüşlerini ifade edebilme kapasitesine sahip oldukları, görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, kendilerini ilgilendiren durumlardan haberdar olmaları, görüşlerinin ciddiye alınmaları ve yaşlarına ve olgunluk düzeylerine göre görüşlerine saygı duyulması gerektiği vurgulanmaktadır (Landsdown, 2005). Katılım hakkının uygulamaya geçirilmesi için, çocukları dinlemek ve çocukların görüşlerine gereken önemin verilmesi gereklidir (Penn, 2008).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi tarafından yayınlanan “*A Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood*” (2006) erken çocukluk döneminin çocuk haklarının gerçekleştirilmesi için önemli bir zaman dilimi olduğu ifade edilmiştir. Bu yorum aynı zamanda küçük çocukların haklarını korunması adına bir dönüm noktası olmuştur (Berthelsen, 2009).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 12. Maddesi çocuk katılım hakkının temelini oluşturmaktadır (Akyüz, 2001). Çocuk katılımı ayrıca Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin temel ilkelerinden olup, diğer hakların uygulanmasında çocuk katılımının dikkate alınmasını öngörmektedir. 12. Maddenin yanında Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’deki bir takım haklar katılım hakkıyla yakından bağlantılıdır. Bunlar: Çocuğun gelişen kapasitesiyle kendi hakkını kullanması ve kendisinden sorumlu yetişkinlerin çocuk üzerindeki yönlendiriciliğini yavaş ve kademeli olarak çocuğa devretmesi (Madde 5), çocuğun ifade özgürlüğü (Madde 13), çocuğun düşünce, inanç ve vicdan özgürlüğü (Madde 14), örgütlenme ve toplanma özgürlüğü (Madde 15), çocuğun özel yaşamına saygı (Madde 16) ve çocuğun gelişim alanlarını geliştirmeye yönelik bilgi ve belge edinme haklarıdır (Madde 17), (Tüzün ve Sarıışık, 2015: 9-21).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde çocuk katılımına ilişkin yer verilen maddeler şu şekildedir (BM ÇHS, 2009):

“Madde 12

1. Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.

2. Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun

bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.

#### Madde 13

1. Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir.

2. Bu hakkın kullanılması yalnızca:

1. Başkasının haklarına ve itibarına saygı;
2. Milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağlığı ve ahlakın korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yapılan sınırlamalara konu olabilir.

#### Madde 14

1. Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler.

2. Taraf Devletler, ana-babanın ve gerekiyorsa yasal vasilerin; çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşır biçimde haklarının kullanılmasında çocuğa yol gösterme konusundaki hak ve ödevlerine, saygı gösterirler.

3. Bir kimsenin dinini ve inançlarını açıklama özgürlüğü kanunla öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yalnızca kamu güvenliği, düzeni, sağlık ya da ahlâki ya da başkalarının temel hakları ve özgürlüklerini korumak gibi amaçlarla sınırlandırılabilir.

#### Madde 15

1. Taraf Devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul ederler.

2. Bu hakların kullanılması, ancak yasayla zorunlu kılınan ve demokratik bir toplumda gerekli olan ulusal güvenlik, kamu güvenliği, kamu düzeni yararına olarak ya da kamu sağlığı ve ahlâkın ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması amaçlarıyla yapılan sınırlamalardan başkalarıyla kısıtlanılamaz.” (BM ÇHS, 2009).

### 1.4. ÇOCUK KATILIM HAKKI MODELLERİ

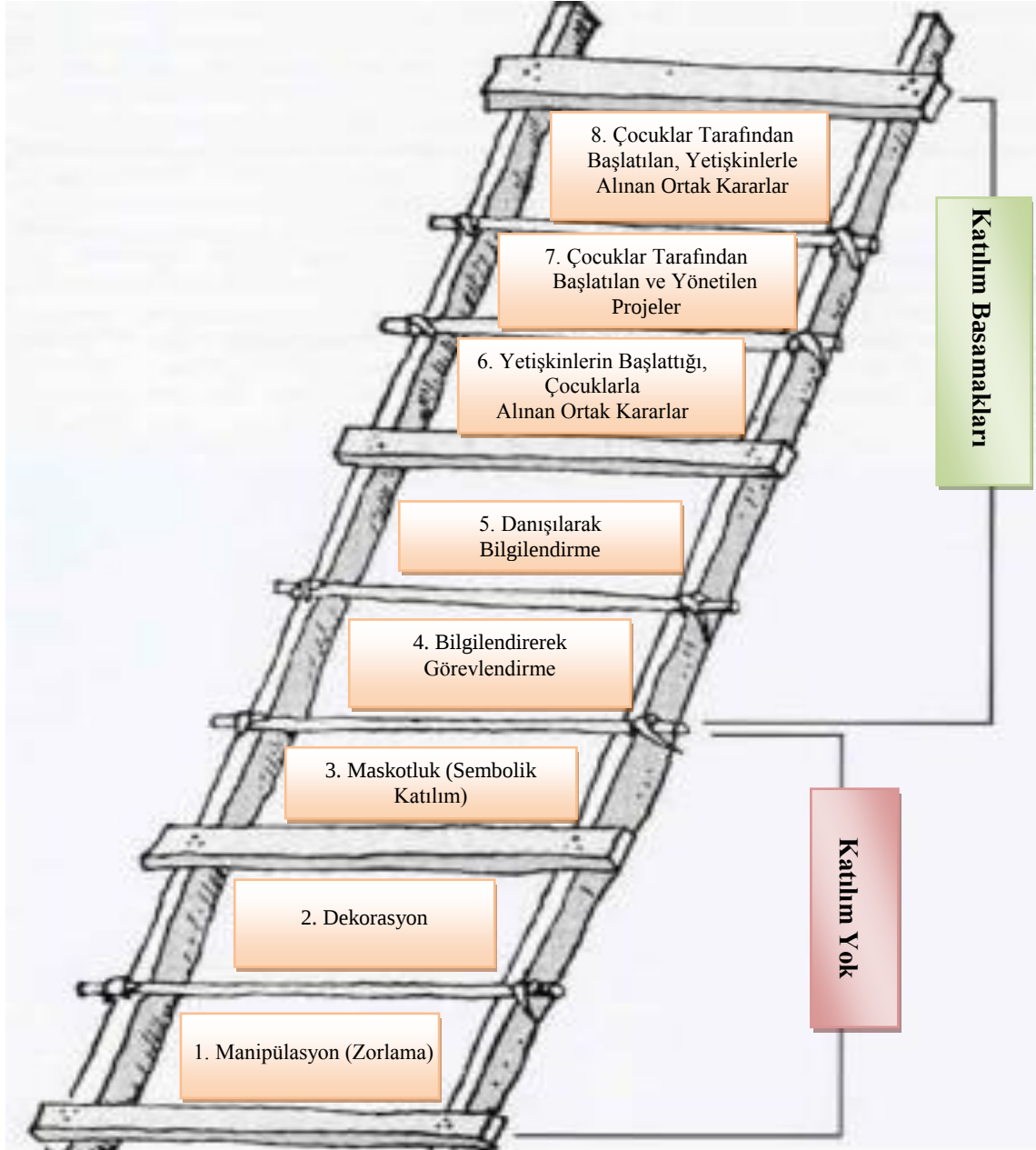
Çocukların katılım haklarının anlaşılır olması sağlamak, katılım uygulamalarını sistematik hale dönüştürmek ve katılıma muhalif uygulamaların belirlenmesi için araştırmacılar, çocuk ve gençlerin katılım hakkı ile ilgili bazı modeller geliştirmiştir (Koran, 2017). Roger Hart’ın (1992) “Katılım Merdiveni Modeli”; Sherry Arnstein’ in (1969) “Vatandaş Katılımı Modeli” ve Harry Shier’in (2001) “Katılım Merdiveni Modeli” bu modellerden bazılarıdır.

#### 1.4.1. Roger Hart’ın Katılım Merdiveni Modeli

Katılım merdiveni modeli, Hart (1992) tarafından çocukların katılım düzeylerini belirlemek için oluşturulmuştur. Bu model Arnstein’in (1969) geliştirdiği “Vatandaş Katılımı Modeli’nden” hareketle geliştirilmiştir. Katılım merdiveninde sekiz basamak vardır. İlk üç basamakta katılımın olmadığı, çocukların katılımın ne hakkında olduğunu ya da neden dahil olduklarını anlamaları pek olası değildir. Diğer beş basamakta katılım derecelendirilmiştir ve çocuğun daha karmaşık hale gelen katılımcı inisiyatifini ve sorumluluğunu tanımlamaktadır (Mayne vd., 2018).

Katılım basamakları; 1. Manipölasyon-Zorlama 2. Dekorasyon 3.Maskotluk-Sembolik Katılım 4.Bilgilendirerek Görevlendirme 5.Danışılarak Bilgilendirme 6.Yetişkinlerin Başlattığı, Çocuklarla Alınan Ortak Kararlar 7. Çocuklar Tarafından Başlatılan ve Yönetilen Projeler ve 8. Çocuklar Tarafından Başlatılan, Yetişkinlerle Alınan Ortak Kararlardır (Hart, 1992).

**Şekil 1.** Rogert Hart Katılım Merdiveni Modeli (1992)



**Kaynak:** Hart, 1992: 8.

1. Manipölasyon-Zorlama: Katılım merdiveninin en alt basamağıdır. Çocukların kendi fikirlerinin nasıl kullanıldığı hakkında hiçbir fikirleri yoktur. Bu basamakta yetişkinler çocukları birtakım durumlara dahil ederek zorlamaktadır. Manipölasyon

basamağının bir başka konusu da çocuklara danışılıp daha sonra herhangi bir şekilde çocuklardan yanıt alınmaması ve onlara bilgi verilmemesidir (Hart, 1992).

2. Dekorasyon: Merdivenin ikinci basamağı olan dekorasyon, yetişkinler tarafından çocukların bir süs, dekor olarak kullanılmasını ifade etmektedir. Çocukları dahil edildikleri etkinlikleri tam olarak kavrayamadıkları ve bu etkinliklerin düzenlenmesinde aktif olmadıkları görülür. Bu basamağın ilk basamaktan farkı, yetişkinlerin çocukları ilham aldığını iddia etmemeleridir. Örneğin; çocukların bir reklam kapsamında konuşmaları, hareketleri ve giydiği giysilerin seçilmesi dekorasyondur. Yani çocuklar dolaylı olarak yetişkin amacı için bir süs olarak kullanılmaktadır (Hart, 1992).

3. Maskotluk-Sembolik Katılım: Katılım merdiveninin bu basamağında çocuklara görünüşte söz hakkı verildiği fakat konuların seçilmesinde ve konuların başkalarına aktarılmasında seçenek sunulmadığı ve düşüncelerini ifade etmelerinin neredeyse hiç olmadığı durumlar olarak tanımlanmaktadır. Çocukların projelere katılımının gerçek biçimlerinden çok daha fazla yapmacıklık örneği vardır. Yani çocuklar bu süreçte bir şeyleri yapıyormuş gibi sembolik katılım vardır ve etkinliklerde çocuk katılımının sağlandığı izlenimi verilir (Hart, 1992).

4. Bilgilendirerek Görevlendirme: Bu basamak katılımın olduğu ilk basamaktır ve çocuklar projenin amaçlarının farkındadırlar. Yetişkinler tarafından proje hakkında bilgi verilir. Katılım konusunda gönüllü olan çocuklar dekoratif değil etkin bir role sahiptir. Ayrıca çocuklar katılımlarıyla ilgili kararları kimin neden verdiğini bilirler. Yani bu basamakta çocuklar göstermelik olarak yer almaz ve süreçle ilgili yetişkin saygısı ile bilgilendirmesi vardır (Hart, 1992).

5. Danışılarak Bilgilendirme: Merdivenin bu basamağında yetişkinler tarafından tasarlanan ve yürütülen projelere çocuklarda katılmaktadır. Projelere çocukların gönüllü katılımı, fikirlerinin alınması ve yetişkinler tarafından geri bildirimde bulunma vardır. Karar vermede çocuklar etkin olmasa da yetişkinlerin görüşlerini aldığı ve uyguladığı ölçüde etkindir (Hart, 2016).

6. Yetişkinlerin Başlattığı, Kararların Çocuklarla Beraber Alındığı Projeler: Merdivenin altıncı basamağı gerçek katılımın olduğu basamaktır. Projeler yetişkinler tarafından başlatılmış olsa da karar verme sürecine hem yetişkinler hem de çocuklar

katılır (Hart, 1992: 12). Bir oyun alanının tasarımında çocukların ve yetişkinlerin ortak hareket etmesi buna örnek olarak verilebilir (Şallı İdare, 2018).

7. Çocuklar Tarafından Başlatılan ve Yönetilen Projeler: Bu basamakta projeler çocuklar tarafından başlatılır ve yönetilir. Kararlar çocuklar tarafından verilmektedir. Yetişkinler bu süreçte destekleyici bir roledir. Yetişkinler bu süreçte çocukları iyi gözlemleyip çocukların katılımını güçlendirecek kaynak ve bilgi konusunda rehberlik etmektedir. Yani yetişkinler proje sürecinde çocukların desteğe ihtiyaç duyduğunda rehberlik yapmakta ve müdahalelerden uzak durmaktadır (Hart, 1992; Hart, 2016).

8. Çocuklar Tarafından Başlatılan, Yetişkinlerle Alınan Ortak Kararlar: Katılım merdivenin son basamağını oluşturmaktadır. Bu basamakta çocuklar projeyi başlatmakta, yönetmekte ve sürdürmektedir (Hart, 2016). Çocukların başlattığı proje yetişkinlerle paylaşılır ve karar verme sürecinde çocuklar ile yetişkinler eşit şekilde katılım sağlarlar. Yetişkinler bu süreçte çocuklara bilgi ve deneyimleri ile destek olurlar (Greig vd., 2007).

#### **1.4.2. Sherry Arnstein'in Vatandaş Katılım Modeli**

Arnstein (1969) "Vatandaş Katılım Modeli" vatandaşların yaşamlarını etkileyen kentsel programlara katılım derecelerini tanımlamak için merdiven metaforunu kullanır. Merdiven varsayımsal bir modeli temsil eder. Modele göre merdivenin en alt seviyesinde, Manipülasyon ve Terapi olarak adlandırdığı iki katılmama biçimi vardır. Bu iki basamak, bazıları tarafından gerçek katılımın yerine geçecek şekilde uydurulan katılmama düzeylerini tanımlamaktadır. Bu basamaklarda gerçek amaç, insanların programların planlanmasına veya yürütülmesine katılmasını sağlamak değil, güç sahiplerinin katılımcıları eğitmesine veya iyileştirmesine olanak sağlamaktır (Arnstein, 1969).

Merdivenin diğer üç basamağında; bilgilendirme, danışma ve yatıştırma vardır. Bu basamaklarda göstermelik bir katılımın olduğu yani vatandaş gücünün vatandaş katılımı sürecinde çok az veya hiç temsil edilmemesi vardır. Bilgilendirme ve danışma basamağında, vatandaşların tek taraflı bilgilendirilmesi ve vatandaşlardan gelen görüşlerin dikkate alınacağını garantinsin verilmemesi katılımın sınırlılığını ifade etmektedir. Yatıştırma basamağında ise üçüncü ve dördüncü basamağa göre yüksek seviyeli bir göstermelik katılım vardır. Alınacak kararlar konusunda vatandaş tavsiyesi alınsa da vatandaşların karar verme hakkı yoktur (Arnstein, 1969).

Merdivenin diğer üç basamağında ise; ortaklık, devredilen yetkiler ve vatandaş kontrolü bulunmaktadır. Bu basamaklarda vatandaşların artan karar verme gücü yer almaktadır. Ortaklık basamağında, vatandaşlar geleneksel güç sahipleri ile pazarlık yapar ve güç yöneticiler ile vatandaş arasında müzakere ile yeniden dağıtılır. Devredilen yetkiler basamağında kontrol ve karar verme yetkisinin vatandaşlara en azından bir dereceye kadar verilmesini ifade etmektedir. En üst basamak olan vatandaş kontrolünde ise karar alma ve yönetimde vatandaşların yetkisinin çoğunlukta olduğu ve tam gücün olmasını ifade etmektedir (Arnstein, 1969).

**Şekil 2.** Sherry Arnstein'in Vatandaş Katılım Modeli (1969)



**Kaynak:** Arnstein, 1969: 217

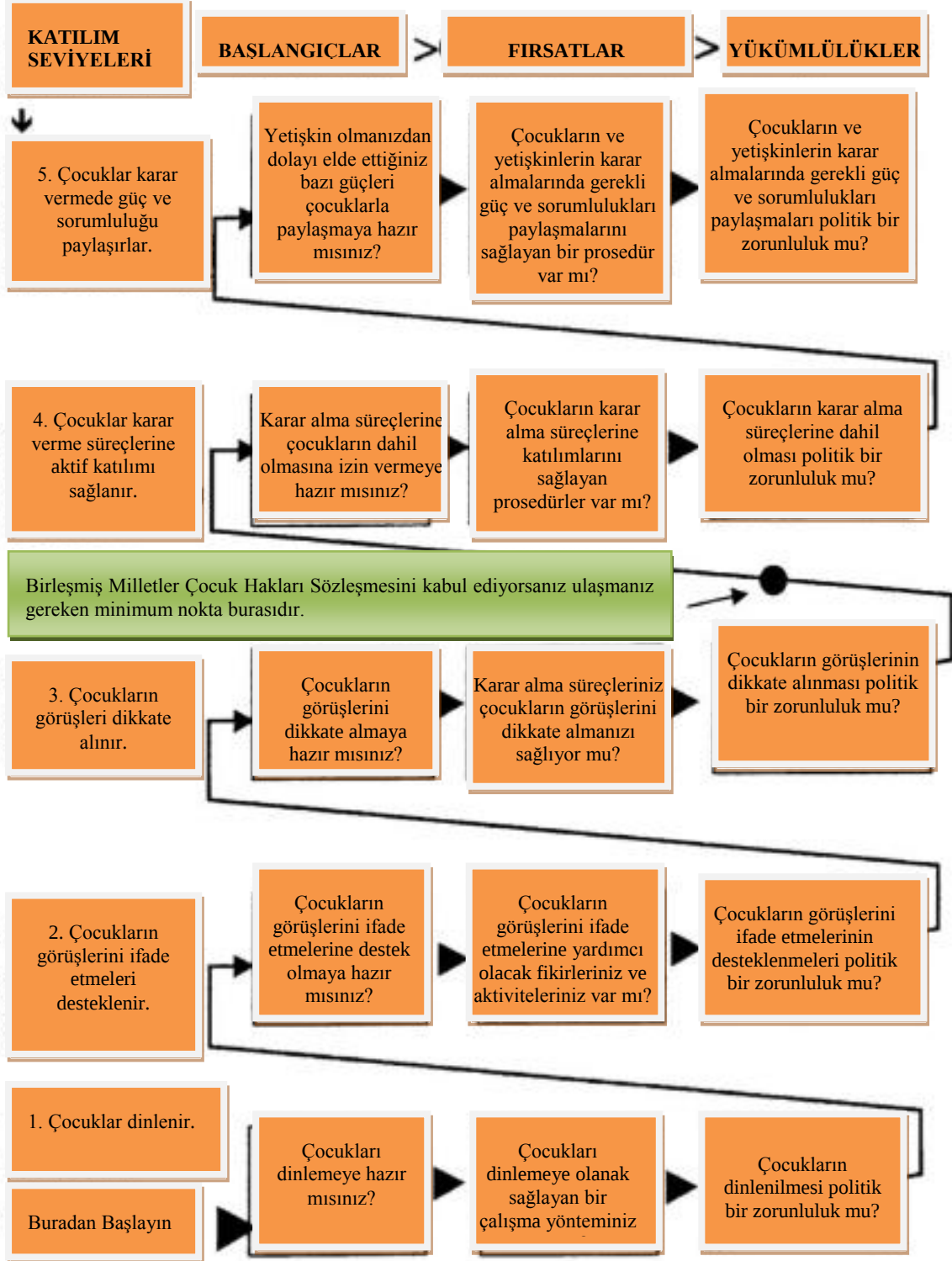
#### 1.4.3. Harry Shier'in Katılım Merdiveni Modeli

Shier (2001), modelini Hart'ın (1992) "Katılım Merdiveni Modeli'nden" esinlenerek oluşturduğunu ancak katılım merdivenin yerini almasını amaçlamadığını belirtmiştir. Modelin katılım sürecinin farklı yönlerinin keşfedilmesinde uygulayıcılara yardımcı bir araç olarak hizmet edeceğini belirtmiştir. Ayrıca bu model, Hart'ın (1992) katılım merdivenindeki "Manipülasyon", "Dekorasyon" ve "Maskotluk" basamaklarına

denk gelen basamakların olmamasından dolayı farklılaşmaktadır. Ayrıca bu modelde katılım merdiveninde bulunan çocukların yetişkinlerden bağımsız olarak karar vermesi gibi bir düzey bulunmamaktadır (Shier, 2001).

Model her seviyedeki katılım süreçleri için başlangıçlar, fırsatlar ve yükümlülükler olmak üzere üç farklı derecede değerlendirilerek katılıma açıklık getirmeye çalışır. Başlangıç, uygulayıcının kendini çalışmaya hazır hissetmesi ve katılım için sorumluluk almasını ifade etmektedir. Fırsatlar, çalışanın veya kuruluşun bu düzeyde katılımı uygulanabilmesi için bilgi, beceri ve kaynak gibi ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Yükümlülükler, bu derecede katılım kuruluşun veya ortamın kararlaştırılan politikası haline geldiğinde bir yükümlülük oluşturulur. Çalışan için bu politikaya uygun hareket etmesi bir yükümlülük meydana getirir. Model, her seviyenin her aşaması için basit bir soru sağlar. Okuyucu, soruları yanıtlayarak mevcut konumunu belirleyebilir ve katılım düzeyini artırmak için atabileceği sonraki adımları kolayca belirleyebilir. Gerçekte, bir çalışanın (veya bir organizasyonun) diyagram üzerinde tek bir noktada düzgün bir şekilde konumlandırılması olası değildir. Farklı seviyelerde farklı aşamalarda olabilirler. Ayrıca, farklı görevlere veya işlerinin yönlerine göre farklı pozisyonlarda olabilirler (Shier, 2001).

**Şekil 3. Harry Shier'in Katılım Merdiveni Modeli (2001)**



**Kaynak:** Shier, 2001: 111.

Model beş katılım düzeyinden oluşmaktadır ve katılım düzeyleri birden beşe doğru yoğunlaşmaktadır. Bu düzeyler aşağıda açıklanmaktadır (Shier, 2001):

1. Çocuklar dinlenir: Bu düzey, yalnızca çocuklar görüşlerini ifade etmeyi üstlendiklerinde, bunun sorumlu yetişkinler tarafından gereken özen ve dikkatle

dinlenmesini gerektirir. Bununla birlikte, bu seviyeyi bir sonraki seviyeden ayıran şey, bu dinlemenin ancak çocuklar bir görüşü ifade etmeyi kendilerine yükledikleri sürece gerçekleşmesidir. Kilit kararlarda hangi görüşlere sahip olduklarını belirlemek için hiçbir organize çaba gösterilmez ve herhangi bir görüş gelmezse, bu endişe edilecek bir durum olarak görülmez (Shier, 2001).

2. Çocukların görüşlerini ifade etmeleri desteklenir: Çocukların görüşlerini açık ve güvenli bir şekilde ifade edebilmeleri için, yetişkinlerin çocukları desteklemesidir. İkinci düzey, çocukların görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşleri ifade etmelerinde onları desteklemek için olumlu eylemde bulunma taahhüdü ile birinci düzeyden ayrılır (Shier, 2001).

3. Çocukların görüşleri dikkate alınır: Çocukların görüşlerinin dikkate alındığı bu düzeyde karar verme sürecinde çocukların görüşleri dikkate alınsa da her kararın çocukların isteklerine göre verilmesi gerektiği veya yetişkinlerin aynı fikirde olduğu anlamına gelmez. Özellikle yetişkinlerin çocukların isteklerinin yerine getirilmemesi gerektiğine karar verdiği durumlarda, çocuklara bu kararın neden verildiğini bildirmek ve uygun olduğunda hedeflerine ulaşmak için alternatif yollar keşfetmelerine yardımcı olmak önemlidir. Ayrıca bu düzey Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) için kabul edilen en alt katılım hakkı sınırına denk gelmektedir (Shier, 2001).

4. Çocuklar karar verme süreçlerine aktif katılımı sağlar: Bu düzey, karar vermede istişareden aktif katılıma geçişin işareti olarak görülebilir. Ancak yine de karar verme sürecinde yetişkinler çocuklara göre gücü elinde bulundurur. Dördüncü seviyede çocuklar kararların alındığı noktada doğrudan yer alırlar. Örneğin, bir oyun merkezindeki personel ekibi bir tatil etkinlik programı hazırlamak istiyor. Hangi etkinliklerin dahil edilmesini istediklerini öğrenmek için tüm çocuklarla bir araya gelip programın ortaklaşa planlanması bu düzeye denk gelmektedir (Shier, 2001).

5. Çocuklar karar vermede güç ve sorumluluğu paylaşırlar: Dördüncü ve beşinci düzeyler arasında belki de daha az belirgin bir ayrım vardır. Fark daha çok bir derece meselesidir. Dördüncü seviyede, çocuklar karar verme sürecine aktif olarak dahil edilebilirler, ancak alınan kararlar üzerinde gerçek bir güçleri yoktur. Bu düzeyde, kararların alınması için güç ve sorumluluk paylaşımından bahsetmemiz özellikle önemlidir. Karar verme sürecinde çocuklar ile yetişkinler aynı derecede güce sahiptir (Shier, 2001).

## 1.5. OKULDA KATILIM HAKKI

Günümüz dünyasında çocukların sahip olduğu temel hak ve özgürlüklerin çocuklara tanıtılması bir gerekliliğe dönüşmüştür. Çocuk temelli modeller benimsenirken çocukların özgür, eşit ve etkin bir biçimde yetişmesi için çocuk hakları dikkate alınması gereken bir kavramdır. Çocuk hakları, insan hakları temelinde oluşturulmuş çocuğun kazanç ve yetkilerini ifade etmektedir. Bu haklar çocukların temel ödev ve haklarını bilmesini ve kendisiyle ilgili konularda etkin rol almasını hedeflemektedir (Uçuş ve Şahin, 2012). Çocukların gelişimini doğrudan etkileyen eğitim ortamları, görüşlerin oluşumunda, ifade edilmesinde ve alınacak kararlara katılımda çocuk açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluk yıllarında çocuklar zamanlarının büyük kısmını okul ortamında geçirmektedir. Bu bağlamda çocukların görüşlerini ifade etmesine fırsat verilmesi, görüş ortaya koyabilmesi için bilgilendirilmesi ve teşvik edilmesi çocukların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacaktır (Şişlioğlu, 2022). Çocukların zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri, öğrenme tecrübesi kazandıkları ve sosyal ilişkilerini geliştirdikleri okul ortamında çocukların katılım hakkının olması bir gerekliliktir (Akyol ve Erdem, 2021). Çocukların karar verme sürecine katılmaları ve özgürce düşüncelerini ifade etmeleri gibi çocuk katılımına ilişkin süreçler sağlandığında, okullar olumlu olarak etkilenmektedir (Davies vd., 2006). En etkili eğitim kurumları; demokratik uygulamaların olduğu, çocukların aktif şekilde desteklendiği ve farklı konularda çocuklara tartışma olanağının verildiği okullardır (Gearon, 2015).

Katılım kavramı çocukların eğitim ortamlarına göstermiş oldukları ilgidir ve yetişkinlerin bu ortamları çocukların katılım hakkını destekleyecek biçimde düzenlemesi gerekmektedir (Declercq vd., 2011). Yapılan çalışmalara bakıldığında okul ortamında çocukların katılım hakkına önem verilmesinin çocukları birçok açıdan olumlu olarak etkilediğini göstermektedir. Nitekim Davies vd., (2006) yaptıkları çalışmada demokratik uygulamalara yer veren okullardaki öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada ise çocukların okuldaki katılımı ile çocuk sağlığı ve iyi olma hali arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Nyland (2009)'ın yaptığı araştırmada da Yeni Zelanda, Amerika ve Avustralya'daki kurumlarda çocukların katılım hakları önemsendiğinde büyümeyi, esenliği ve hayal gücünü teşvik ettiğini ve çocukların kendi kendini düzenleyen öğrenenler olduğu belirtilmiştir. Çocuk haklarının doğru bir

biçimde korunması için aile, okul ve çevre gibi etmenlerin çocuk haklarını bilmesi ve bu konuda uygulamaya geçmesi önemlidir (Kozikoğlu, 2018).

#### 1.6. OKUL ÖNCESİ SINIFLARINDA KATILIM HAKKI

Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişimlerinde ve hayatlarında birçok açıdan önemlidir. Zengin içerikli ve ilgi çekici ortamların oluşturulması çocuğa farklı katkılar sunar. Bunun yanında bu ortamların nasıl olduğu da önemlidir çünkü çocuklar öğrendiklerinin yanında ortamların nasıl düzenlendiğini de öğrenirler. Çocuklar okul öncesi sınıflarında birçok beceriyi yerine getirmektedir. Karar verme ve fikirlerini ifade etme de bu becerilerdendir (Erbil, 2017). Çocukların kendilerini ilk kez bir kuruma ait hissettikleri yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuklar, katılımın olduğu, üyelerin beraber karar verme sürecinde yer aldığı ve saygının olduğu bir kurumda olursa bu becerileri de kazanırlar. Fakat çocuklar üyeler arasında güvenin düşük olduğu, katılımın olmadığı hiyerarşik kurumda olursa gelişimleri, öğrenmeleri ve katılımları olumsuz olarak etkilenir (Luff & Webster, 2014). Bu bağlamda okul öncesi sınıflarında çocukların katılım hakları üzerinde öğretmen, ortam, uygulanan programlar veya benimsenen öğrenme yaklaşımları gibi etmenlerin etkili olduğu görülmektedir.

Bu etmenlerin başında öğretmenin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Erken çocukluk eğitimi yönlendiren kişilerin fikir ve yaklaşımlarına bakıldığında çocukların katılımının desteklendiği, onlara ayrı birer birey olarak önem verildiği, eğitim ortamında karar verme sürecine çocukların da katıldığı ve düşüncelerine saygı gösterildiği görülmektedir. Bu yaklaşımlara göre öğretmenin rolü, çocuğa rehberlik edip ve çocukların kendi öğrenme süreçlerini yapılandırmalarına destek olup çocukların özerkliğine katkı sunmaktır (Koran, 2017). Emilson ve Folkesson (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenin fazla kontrolcü olduğu okul öncesi sınıflarında çocukların katılımlarının sınırlandırıldığı ve çocukların tam olarak dinlenmediği, diğer taraftan çocuklar üzerinde kontrolü daha az olan öğretmenlerin çocukları dinlediği, desteklediği, çocukların fikirlerine önem verdiği ve çocuk katılımının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Erken çocukluk yıllarında katılım bir eğitim kurumundaki tüm potansiyel katılımcıların bakış açılarının dikkate alınmasını ve topluluğun tüm üyeleri ile saygılı bir ilişki içinde kurulmasını içerir. Bundan dolayı çocukların bakış açlarına saygı gösterilmeli, öğrenciler ve diğer eğitim personelleri için eşitlikçi bir yaklaşım benimsenmelidir (Emilson & Folkesson, 2006).

Çağdaş yaklaşım ve eğitim modellerinde öğretmenin çocuğun katılımını destekleyen, çocuklara rehberlik yapan ve demokratik bir eğitim anlayışına sahip bir rolde olduğu görülmektedir. Nitekim Steiner Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarında katılım fırsatlarının tüm üyelere yayıldığı demokratik bir eğitim anlayışı vardır (Emilson & Folkesson, 2006). Montessori eğitim modelinde öğretmen çocuğu gözlemler, gözlemlerini kayıt altına alır ve böylece çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını tespit eder. Çocukların öğrenmeye katılımlarını sağlamak için çeşitli, ilgi çekici ve özgün materyaller hazırlar. Öğretmen çocuğun eğitim sürecine dahil olması için bir katalizör görevi görür. Öğretmen çocukların etkin olması için bilgilendirme yapar ve çocuklar istedikleri çalışmalara katılırlar (Torrence & Chattin McNichols, 2013). High-Scope modelinde öğrenme sürecine hem çocuklar hem de öğretmenler etkin olarak katılırlar. Bu modelde öğretmen, günlük planlar ve değerlendirmeler aracılığıyla sınıftaki etkinlikleri ve çocuk deneyimini değerlendirerek her çocuk için ayrı ayrı bilgi edinmeye çalışır. Öğretmen öğrenme sürecinde bilgi dağıtan bir rolde değil katılımcı rolündedir. Geleneksel modellerde olduğu gibi öğretmen aktif çocuk pasif bir rolde değildir. Hem çocuk hem de öğretmen aktif bir role sahiptir ve çocuğun düşünen, etkileşimde bulunan ve uygulama yapan bir rolü vardır (Schweinhart & Weikart, 2013).

Eğitim ortamı bağlamında okul öncesi dönemdeki çocukların katılım haklarına bakıldığında; High-Scope modeline göre uyarıların olduğu, iyi organize edilmiş bir sınıfta, çocuğun kendi seçimini yapıp hareket edebileceği ve öğrenmenin daha iyi olacağı fikri vardır. Öğrenme ortamının düzeni öğretmenin eğitim anlayışından etkilenir ve çocukların faaliyetlerini etkiler. Bu modelde sınıf ortamı belirli çalışma merkezlerine bölünür ve birçok materyalin olduğu bu merkezlerde materyaller belli bir düzene göre düzenlenir. Bundan dolayı çocuklar bu ortamlarda özgürce davranır ve bu ortama hakim konumunda olur (Günay Bilaloğlu, 2004). Montessori modelinde çocuk öğrenmeyi gerçekleştirirken kendini içsel olarak güdüler ve etkinliklere katılım sağlar. Çocuklara göre dizayn edilen bir ortam, çocuklarda öğrenme hissini ve bir şeyleri keşfetmeleri için ilgilerini uyandırır. Çocukların öğrenme istekleri her an vardır ve dışarıdan verilecek olan ödül gibi etmenler yerine çocukların özgür bir biçimde kendilerini motive edebilmeleri sağlanmalıdır (Davies, 2019). Reggio Emilia yaklaşımında sınıf ortamının düzeni çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik olup okul ile çevrenin özellikleri dikkate alınır. Sınıfların ayrılmasında pencerelerin kullanılması, giysi dolaplarının ve lavaboların düzeni ferah ve ilgi çekici bir ortam sağlar. Bu düzen çocukların

arkadaşlarını gözlemlemesine, birbirlerini tanımasına ve iletişim kurmasına teşvik eder. Bu yaklaşıma göre iş birliği ve iletişim becerilerinin gelişimi için farklı ortamlardan yararlanılan etkinliklere yer verilmesi anlayışı vardır (New, 1998). Waldorf modeline göre eğitim ortamı; yaşam becerileri, sanatsal alan, taklit içerikli küçük oyun alanı ve doğal materyallerin bulunduğu büyük oyun alanı gibi ortamlar olacak biçimde düzenlenmiştir. Bu modelde kapalı ve açık mekandaki etkinlikler birbirine eş olacak şekilde yapılmaktadır. Model çocuğu doğanın bir parçası kabul eder ve çocukların kendi başlarına keşfedeceği etkinliklere vurgu yapmaktadır (Toran, 2017).

Program bağlamında okul öncesi dönemdeki çocukların katılım haklarına bakıldığında; eğitim programlarının çocuğun ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmesi ve öğretmelerin uygulama içeren etkinliklere yer vermesi öğrenmeyi daha eğlenceli ve heyecanlı bir hale getirir. Okulda çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmeyen ve kavrayamadığı etkinlikler vardır. Bunun yerine uygulama içeren ve çocuklara yönelik etkinlikler olursa çocuklar kendiliğinde etkinliklere katılım sağlarlar. Çocuklar bir şeyleri öğrenmesi eğlenceli değilse ya da yönergeler veya müfredat sorunluysa bir etkinlik ne kadar eğlenceli olsa da çocuklar için yük olmaya başlamıştır (Brophy, 2004). Montessori modelinin felsefesinde çocukların gelişimleri doğrultusunda ve etkin bir şekilde dizayn edilmiş bir ortamda çocuğun kendi hızına göre ve kendi kendilerine öğrenebilecekleri bir teori vardır (Tuğluk, vd., 2006). Waldorf modelinde çocukların yaşama sağlıklı ve olumlu bir biçimde aktif olarak katılması, düşünen, hisseden ve çevresi hakkında bilgi sahibi olan kişilerin yetiştirilmesi amacı vardır. Modelin temel prensibinde çocuğun kendi bakış açılarını oluşturması ve zoraki öğretim yerine yeteneklerini ortaya çıkarıp kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesi hedefi vardır (Bayhan ve Bencik, 2008). Reggio Emilia yaklaşımında çocuğun kendi bilgisini oluşturup kullanması amacı vardır. Çocukların özgürce ve kendi özelliklerinin farkına vararak ve bilmediğini keşfederek öğrenmesi sağlanır. Yapılan etkinliklerle akademik, iletişim ve becerileri gelişmektedir (Pekdoğan, 2012). High Scope modelinde çocuğun yapacağı etkinliği aktif olarak planlaması, uygulaması ve değerlendirmesini temele alan bir program vardır. Program temel prensibinde çocuğun çevresiyle etkileşimde olduğu ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bilginin yapılandırılması vardır (Schweinhart & Weikart, 2013).

## 2. ÖZ DÜZENLEME

Geçmişten günümüze öğrenme ile ilgili birçok kuram ortaya konulmuştur. Bu kuramlardan yaygın ve kabul gören öğrenme kuramı yapılandırmacı öğrenme kuramıdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre birey öğrenme sürecinde aktiftir ve bilgiyi zihninde yapılandırmaktadır. Çağımızda bilgi teknolojilerinin gelişimiyle beraber bilgi yüklenmesine maruz bireylerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırırken öğrenme süreçlerindeki etkinliği de önem kazanmaktadır. Öğrenme sürecinde bireylerin aktif olarak yer alabilmesinde önemli bir kavram olan öz düzenleme kavramı yer almaktadır (Budak, 2016). Bireylerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde, duygu, davranış ve bilişsel olarak yaşadıkları dünyaya en iyi şekilde uyum sağlamalarında ve kendilerini ilgilendiren konularda aktif bir role sahip olmalarında öz düzenleme becerileri önem kazanmaktadır.

### 2.1. ÖZ DÜZENLEMENİN TANIMI

Birçok tanıma göre öz düzenleme yürütücü işlev terimi altında ele alınmaktadır. Bu tanımlamalarda yürütme işlevi, kişinin eylemlerini ve dikkatini yönlendirme ve kontrol etme kapasitesine atıfta bulunan bilişsel, üst düzey bir öz düzenleme süreci olarak kavramsallaştırılır. Tutarlı bir şekilde belirtildiği gibi, yönetici işlevler amaçlı ve hedefe yönelik davranış mümkün kılar (Rademacher ve Koglin, 2019). Öz düzenleme, bireyin dış faktörler ile etkileşiminde kendi davranışlarını değerlendirip düzenlemek için geliştirdiği becerilerdir (Wills vd., 2006). Bir başka ifadeyle bireylerin amaçları doğrultusunda bilişi, duygularını ve davranışlarını yönetmelerini sağlayan içsel bir mekanizmadır (Saraç ve Güleç, 2019).

Öz düzenleme, çocuğun hedefleri doğrultusunda davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlenmesi, dikkatini vermesi ve devam ettirmesi, duygularını düzenlenmesi, dürtülerini kontrol etmesi ve amaç dışı uyaranların bastırmasını ifade etmektedir. Öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar eylemlerinin sonuçları hakkında fikir yürütüp ona göre farklı eylemleri düşünebilirler (Bodrova & Leong, 2008). Öz düzenleme, genel anlamda kişinin duygu, düşünce, dikkat, davranış ve dürtü kontrolü sağlaması ve düzenlemesidir (Zimmerman, 2000).

Kauffman (2004) öz düzenlemeyi, öğrencinin karışık öğrenme faaliyetlerini yönetmesi ve yönlendirmesi için kasıtlı çabaları olarak tanımlamaktadır. Öz düzenleme becerisi öz düzenlemeli öğrenme bakımından ele alındığında, kişinin kendini tanıyıp

kendi başına öğrenmesi yolunda tüm teknikler, yöntemler, stratejiler ve her türlü işlem olarak adlandırılabilir. Yani bireyin kendi hedeflerini belirlemesi ve bu hedefleri için kendi kendini güdülemesidir (Çiltaş, 2011). Bir başka tanımda ise öz düzenleme, bireyin benliğini kabul edilen standartlara uygun hale getirmesi için kendisi üzerinde kontrol sağlamasıdır. Yani öz düzenleme insan benliğinin kendi iç durumlarını veya tepkilerini değiştirme çabalarını kapsamaktadır (Vohs & Baumeister 2004). Tanımlardan hareketle öz düzenlemenin, kişinin amaçları doğrultusunda duygu, zihin ve hareketlerini kontrol edebilmesi, yönetebilmesi ve yönlendirebilmesidir denilebilir.

## 2.2. ÖZ DÜZENLEMENİN ÖNEMİ

Öz düzenleme; psikolojinin birçok alanında en çok çalışılan, üzerinde düşünülen ve birçok çalışma yapılan alanlardan biridir (Duckworth, 2011). Öz düzenleme becerisi psikologlar tarafından ortaya konulan bir kavram olup, kişisel beceri olarak bireyin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisidir. Bu beceri bireyleri başkalarından ayıran bir kapasiteyi ifade eder. Öz düzenleme, bireyin amaçları doğrultusunda standartları da dikkate alarak hedefine doğru giderken bir gelişim ve öğrenme aracı olarak da görülebilir (Çekiç, 2023). Öz düzenleme sosyalleşmeyi de içine alan birçok psikolojik süreci kapsamaktadır (Ural vd., 2020). Öz düzenleme ya da bireylerin kendi duyguları ile davranışlarını değiştirebilme yeteneği, okul öncesi dönemde çocukların zorluklarla baş edebilmesinde önemli bir süreçtir (Loomis, 2021). Çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi, davranışların düzenlenmesi, belleğin ve sözel becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Savina, 2014).

Öz düzenleme, çocukların bir hedef belirleme ya da kuralları dikkate alma becerilerini geliştirmektedir. Öz düzenleme çocukların hedeflere ulaşmalarında veya kurallara uymalarında olumsuz davranışları sınırlandırır (Calkins & Howse, 2004). Öz düzenleme becerisine sahip çocuklar, davranışlarının muhtemel sonuçlarını düşünüp, hazlarını erteleyebilir ve dürtülere alternatif çözümler üretip bastırabilirler (Bodrova & Leong, 2008).

Öz düzenleme becerisinin kazanılması, çocukların kendilerini tanıması, bilişsel ve davranışsal süreçlerini düzenleyebilmesi, okulda, bulundukları çevrede ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde uyumlu olabilmeleri açısından oldukça önemlidir (Şepitçi, 2018). Öz düzenleme, çocuğun davranış ve hareketlerini kontrol edebilmesini, dikkatini verebilmesini, hedeflerine uygun bir biçimde hareket edebilmesini, sosyal

yaşamında işbirliği ve empati yapabilmesini kapsamaktadır. Bu becerilerin erken yıllarda kazanılmaması akademik problemler, sosyal olmayan davranışlar ve okulla karşı olumsuz bir tutuma yol açmaktadır. Bunun yanında çocukların öz düzenleme becerilerine erken çocukluk yıllarında gereken önemin verilmemesi ilerleyen yıllarda akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Aras, 2015). Nitekim öz düzenleme becerilerinin ileriki öğretim kademelerinde akademik başarıda önemli bir yordayıcı (McClelland vd., 2014; Montroy vd., 2014; Schmitt vd., 2015; Roebbers, 2017) olduğu belirtilmektedir. Yine başka çalışmalarda da öz düzenleme becerisi ile çocukların dil becerileri (Karakurt, 2019); sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Işıksolu Aysel ve Tok, 2022).

### 2.3. ÖZ DÜZENLEMeye İLİŞKİN KURAMSAL BOYUTLAR

#### 2.3.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuram'ın temsilcilerinde Freud göre kişilik, id-ego-süperego olarak üç temel yapıdan oluşmaktadır. İd, kişinin ilkel yönünü oluşturur ve dürtülerden geleni karşılamaya çalışır. Süperego idin isteklerinin bastıran, egonun gerçekliğinden uzak olan ve toplumun doğrularına göre hareket eden yönü ifade eder. Ego ise idi kontrol altında tutmaya çalışan ve gerçeğe uygun hareket edilmesini sağlayan bir yapıyı ifade eder. Dolayısıyla bu üç bileşenin birbiriyle bağlantı içinde çalışması sosyal duygusal ve kişilik gelişimini de etkiler (Güler Küçükturan ve Keleş, 2017).

Psikanalitik kurama göre öz düzenleme, dürtü ve ihtiyaçlardan ortaya çıkan doğal bir sonuçtur ve egonun gelişimiyle bir bağlantı içerisindedir. Bu modele göre öz düzenleme, Freud'un yapısal modelindeki id, ego ve süperego arasındaki ilişkide yer almaktadır (Bronson, 2000a). Çocuk, çevresindeki sosyal ve fiziksel dünya ile başa çıkmada başarılı olduğunda, kendini yetkin ve başkaları tarafından kabul edilmiş hissettiğinde egosu güçlenir (Bronson, 2000b). Bireyin yapısal modeldeki kavramların çatışması ve birbirini tamamlamasına bağlı olarak öz düzenleme becerileri gelişir. Egonun gelişimiyle öz düzenleme becerileri de gelişim göstermektedir (Burger, 2006). Psikanalitik kurama göre ego, öz düzenlemeyi sağlamaktadır. Kişi içinde bulunduğu durumu akılcı, gerçekçi ve sağduyu ile değerlendirdiğinde bir bakıma öz düzenleme süzgecinden geçirerek yanıtlar verirler (Çekiç, 2023).

### 2.3.2. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramcılarında Piaget öz düzenlemenin, asimilasyon ve uyum sağlama şeklinde çocuğun zihinsel işleyişinde doğuştan olduğunu ve çocuğun nesnelere, fiziksel dünyaya ilişkin anlayışını aşamalı olarak yeniden düzenlemesiyle gelişiminin aşamalar halinde ilerlediğini belirtir. Piaget, sosyal ve fiziksel dünyayı daha iyi anlama seviyelerine ulaşıldıkça, çocuğun bu alanlardaki davranış ve düşünceyi daha etkili bir şekilde düzenleyebileceğini belirtir (Bronson, 2000b).

Piaget, kişinin öz düzenleme becerilerinin zihinsel çatışmaların çözülmesi ihtiyacı, dış dünyanın keşfi isteği ve kişinin iç dengesizlikleri ile tetiklendiğini belirtir. Davranış, düşünce ve bilişsel kapasite ile düzenlenir. Çocukların bilişsel gelişimleri, öz düzenleme becerilerini de geliştirmektedir. Bilişsel yapılarda gelişimin artması, bireyin kendini ve başkalarının zihninin anlamasına, dış dünyayı daha iyi anlamlandırmasına ve daha üst düzey bir öz düzenleme becerisinin kazanılmasına olanak tanır (Çekiç, 2023).

Piaget insan davranışlarının bilişsel ve duyuşsal gelişimle tamamlandığını belirtir. Bu alanlara göre öz düzenleme, bilişsel alanda problem çözme ile düşünceyi içerirken duyuşsal alanda istek, irade ve duyguların kontrolünü içermektedir. Ayrıca Piaget biliş, akıl ve duygu bileşenlerine ayırır ve ikisi de öz düzenleme de yer alır. Akıl düşünceyi düzenlerken, ahlak duyguyu düzenlemektedir (Fox & Riconscente, 2008). Öz düzenleme, bireyin hedefe odaklanmasını ve gerekli durumlarda hedefi için dikkatinin yönünün değiştirebilmesini içerdiğinden bilişsel süreçlerin devreye konulması gereklidir. Başka bir ifadeyle bireyin bilişsel süreçlerinin farkında olup, kontrolü sağlaması öz düzenleme becerilerin de gelişimine katkı sağlar (Çekiç, 2023).

### 2.3.3. Davranışçı Yaklaşım

Davranış teorisyenleri, çevrenin davranışı şekillendirme gücüne odaklanır. Ödül ve ceza yoluyla öğrenilen öz kontrolün yönlerini vurgularlar. Oto kontrol, daha büyük ama daha gecikmiş ödülleri seçme yeteneği olarak tanımlanır ve daha küçük ama daha acil ödülleri seçen dürtüsellik ile zıtlık oluşturur. Etkili kontrol aynı zamanda ödülleri elde etmek için gerekli davranış stratejilerini kullanabilmeyi de içerir (Bronson 2000b). Bu yaklaşımda kişiler içsel olarak öz düzenleme kapasitesine sahip olmadığından ödül ve ceza ile sosyal çevrede onaylanan davranışlara uyarak öz kontrollerini geliştirirler. Öz düzenleme bu yaklaşımda dürtülerin kontrolü için öğrenilmiş öz kontrol mekanizmasıdır (Ertürk Kara vd., 2018).

Davranışçı yaklaşıma göre öz düzenleme öğrenilmiş öz denetimdir ve öğrenme büyük oranda dış etmenlere bağlıdır. Pavlov, Thorndike, Hull ve Skinner bu kuramın öncüleri olup, kişiler belirlenen hedefler için ödül ve cezaya göre davranmaktadır. Bu yaklaşımda öz düzenleme becerileri, çocukların ödülleri değerini değerlendirmesi, dürtüsel davranışlarını kontrol altına alabilmesi, ödül için davranışını belirmesi, olgunlaşma ve öğrenme gibi etmenlerin birleşmesi sonucunda gelişmektedir (Güngör, 2021). Davranışçı kuramda öz kontrolün karşısında dürtüsellik yer alır. Kişi ulaşmaya çalıştığı ödülü veya hazzı erteleyebildiği ölçüde öz kontrolü artarken tam zıttın da ise ulaşmaya çalıştığı ödül isteğini kontrol edemezse ve öz kontrolü azalırsa dürtüsel davranışları artmaktadır (Şamlı, 2019).

#### **2.3.4. Sosyo-Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Sosyal bilişsel öğrenme kurmacısı olan Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme oldukça önemlidir ve bunun taklit etmek olmadığını, bireyin etrafındaki olayları bilişsel olarak işlemesiyle öğrenmenin gerçekleşeceği fikri vardır. Yani gözlemleyerek öğrenme taklit yerine kullanılmamalıdır (Kan, 2018).

Sosyal bilişsel teoride insan davranışı, kişinin kendi deneyimleri ile kapsamlı bir şekilde motive edilir ve düzenlenir. Bu yaklaşıma göre öz düzenleme mekanizması, üç ana alt işlev aracılığıyla çalışır. Bunlar, kişinin davranışını, nedenlerini ve etkilerini kendi kendine izlemesini; kişisel standartlar ve çevresel koşullarla ilgili olarak kişinin davranışını yargılanmasını ve duygularını durumlar karşısında yeniden düzenleyebilmesini içerir. Öz düzenleme aynı zamanda düşünce, duygu, motivasyon ve eylem üzerindeki güçlü etkisiyle kişisel iradenin uygulanmasında merkezi bir rol oynayan öz-yeterlik mekanizmasını da kapsar. Sosyal bilişsel teorelin etkileşimci perspektifine göre, sosyal faktörler öz düzenleme sisteminin işleyişini etkiler (Bandura, 1991).

Bu kurama göre insanların yaptıkları, nasıl hissettikleri ve ne düşündükleri, davranış teorilerinin iddia ettiği gibi yalnızca içsel gizli dürtülerle ne de birçok hümanistin iddia ettiği gibi yalnızca kendi özgür seçimleri tarafından yönlendirilir. Kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler, insan deneyiminin ortak belirleyicileridir (Usher & Schunk, 2018). Eğer insan davranışı yalnızca dışsal sonuçlar tarafından düzenlenseydi, insanlar rüzgâr gülü gibi davranır, üzerlerine gelen anlık sosyal etkiye uymak için sürekli yön değiştirirlerdi. Gerçekte, insanlar kendi düşünceleri, duyguları,

motivasyonları ve eylemleri üzerinde bir miktar kontrol uygulamalarını sağlayan kendi üzerine düşünme ve kendi kendine tepki verme yeteneklerine sahiptir. Kendini yönetme alıştırmalarında, insanlar rehber ve motive edici olarak hizmet eden ve öz-tepkisel etki yoluyla eylemlerini öngörüsöl olarak düzenleyen belirli davranış standartlarını benimserler. Bu nedenle, insan işleyişı, kendi kişisel faktörler ve dış etki kaynaklarının etkileşimi tarafından düzenlenir (Bandura, 1991).

### **2.3.5. Sosyo-Kültürel Kuram**

Sosyo-Kültürel kuramı, öğrenme sürecinde kişiyi etkin bir bileşen olarak ele almaktadır. Vygotsky' e göre birey sadece çevrenin bir ürünü değildir. Aynı zamanda çevreyi şekillendiren ve dönüştüren bir etmendir. Bu kurama göre öz düzenleme becerilerinde bilişsel süreçler kadar kişinin bulunduğu çevre, kültürel-toplumsal şartlar ve bireyin başkalarıyla etkileşimde bulunması da etkilidir. Sosyo-kültürel kurama göre öğrenmenin gerçekleştiğı çevre önemlidir. Öğrenmenin gerçekleştiğı okul ve sınıf gibi ortamlar öğrenmenin yanında kültürel ve sosyal etkileşimlerin de olduğu ortamlardır. Okul ve sınıf ortamlarının yanında yaşanan çevre ve kültürün eğitime verdiği değer, bireyin rol model aldığı kişiler, kurulan iletişim şekilleri, kişinin eğitime verdiği önem gibi etmenler bireylerin öz düzenleme becerilerini, motivasyonlarını ve akademik başarılarını etkilemektedir. Bireylerin akademik başarılarında etkili olan öz düzenleme becerilerinin gelişiminde bilişsel süreçler kadar sosyal ve kültürel süreçlerde etkili olmaktadır (Aylar, 2012).

Vygotsky öz düzenlemeyi ve onu destekleyen üst bilişı, önceden ve kültüre göre belirlenmiş olan insan davranışı ile dil temelli sosyal etkileşimlerle desteklenen insan gelişiminin merkezine alır. Vygotsky'e göre çocuklarda üst biliş ve öz düzenlemenin gelişimi, ev bağlamında başkalarıyla olan etkileşimlerin içselleştirilmesiyle başlar. Çocukların öz düzenleme gelişimini yönlendiren yetişkinlerle ve çevrelerindeki diğer insanlarla olan etkileşimi başlangıçta ev ortamında kendiliğinden gerçekleşir. Ancak okul faktörü de önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin okulda yerine getirdikleri görev türleri, tanıştırıldıkları sosyal olarak oluşturulmuş uyaran sistemleri ve bilimsel kavramların tanıtılması, davranış ve eylemlerin kasıtlı kontrolü için kritik öneme sahiptir. Tüm bunlar çocukların öz düzenleme becerilerine etki etmektedir (Fox & Riconscente, 2008).

Vygotsky, çocukların kendilerini ve çevrenin özelliklerini kontrol etmeye doğuştan ilgi duyduklarını varsaymıştır. Kontrol yeteneğinin de çevre ile etkileşim içinde etkili bir şekilde geliştiğini varsaymıştır. Vygotsky davranışların inşasında sosyal çevrenin önemini vurgulamıştır. Ayrıca davranış ve duyguların kontrolünü bilişsel gelişimle ilişkilendirmiştir. Vygotsky'e göre öz düzenleme becerilerinin gelişiminde dil önemli bir işleve sahiptir. Bu anlamda çocuklarla kurulan iletişim ve verilen sözel yönergelerle onların problem çözme, bağımsız düşünme ve kendi faaliyetlerini yönetmelerine yardımcı olunabilir (Bronson, 2000b).

## 2.4. ÖZ DÜZENLEMENİN ALT BOYUTLARI

Kavramsal açıdan öz düzenleme, davranışların, duyguların ve dikkatin düzenlenmesini içeren çok yönlü bir yapıdır. Bu yapılar üç-yedi yaş arasında ön beynin gelişimiyle büyük bir hızla gelişim göstermektedir ve gelişimsel olarak birbirine bağlıdır (Ertürk, 2013). Öz düzenleme kavramı, yürütücü işlev, işleyen bellek, engelleyici kontrol, yürütücü dikkat ve zihinsel esneklik gibi birbiriyle ilişkili işlevlerin bir koleksiyonunu kapsayan geniş bir yapıdır (Savina, 2014). Birçok araştırmacıya göre öz düzenleme, bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere alt boyutlara ayrılmıştır (Smith Donald vd., 2007; Calkins & Fox, 2002). Grolnick & Farkas (2002) öz düzenlemenin alt boyutlarını biliş, davranış, duygu ve motivasyon olarak sınıflandırmıştır. Öz düzenlemenin alt boyutlarının alanyazında çeşitlilik göstermesine karşın genel olarak davranışsal, bilişsel ve duygusal süreçleri vurguladığı görülmektedir (Şamlı, 2019). Bu bölümde öz düzenlemenin davranışsal, bilişsel ve duygusal düzenleme alt boyutlarına yer verilmiştir.

### 2.4.1. Davranışsal Düzenlenme

Davranışsal düzenleme, bireyin bir davranışı ortaya koymadan önce düşünmesi, istemli bir şekilde başlatması, tepkilerini kontrol etmesi ve dürtüsellikten uzak ve sabırlı olmasını kapsayan bir süreci ifade etmektedir (Smith Donald vd., 2007). Davranışsal öz düzenleme, kişinin söz hakkı almak için elini kaldırmayı hatırlaması ve doğrudan cevap vermek yerine çağrılmayı beklemesi gibi açık, sosyal olarak bağlamsallaştırılmış davranışlara, kasıtlı olarak dikkat, işleyen bellek ve engelleyici kontrolün çok bileşenli süreçlerini uygulamaktır (McClelland vd., 2014).

Davranış düzenleme çaba gerektiren kontrol, hazzın ertelenmesi, engelleyici kontrol ve dürtüsellik gibi kavramlarla ilişkilidir (Ertürk Kara vd., 2018). Ayrıca

davranışı düzenlemek için dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi bilişsel becerilere ihtiyaç vardır (Rademacher & Koglin, 2019).

#### **2.4.2. Bilişsel Düzenlenme**

Bilişsel öz düzenleme kişilerin içsel olarak motive olmasını, arzu ettiği hedeflere belirlemesi, izlemesini ve hedeflere ulaşmayı seçmesiyle harekete geçmesini kapsayan kasıtlı bir süreçtir. Bu, bilişsel süreçler uzun bir dönemi kapsayabilir. Örneğin, dönem sonu sınavında istenen notu almak için yıl boyunca öğrenme etkinlikleri planlayan ve tamamlayan bir öğrenci veya uzun vadeli sağlık hedeflerini göz önünde bulunduran ve buna göre bir plan yapan bir birey bilişsel olarak bir düzenleme gösterecektir (Mommott Elison & Moilanen, 2021). Öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiklerinin farkında olmaları ve öğrenmenin nasıl olacağının bilincinde olmaları için bilişsel öz düzenleme becerilerine sahip olmaları gerekir (Dağyar ve Şahin, 2020).

Bilişsel öz düzenleme becerisindeki ilk gelişim dönemi, beynin önemli ölçüde şekillendirilebilir olduğu bir dönem yani yeni yürümeye başlanılan çocukluktan okul öncesi yıllara kadar gerçekleşen gelişim dönemidir (Philpott Robinson vd., 2023). Bir çocuk öz düzenleme süreçleri gerektiren bir durumla karşı karşıya kaldığında, engelleyici süreçlerin, yönetici dikkatin ve işleyen belleğin birlikte nasıl çalıştığı dikkate alınmalıdır. Bu işlevler muhtemelen öz düzenlemenin başarılı olduğu yürütme eylemleri olarak anlaşılabilir. Bununla birlikte, daha yüksek bir bilişsel işlev, genellikle bu süreçlerin kontrolünü veya aktivasyonunu sağlayabilir (Rademacher & Koglin, 2019).

Yürütücü işlevler, öz düzenlemenin bilişsel boyutunu da oluşturmaktadır (McClelland & Cameron, 2012). Genellikle bilişsel kontrol veya yürütme işlevi olarak adlandırılan bilişsel düzenleme, işleyen bellek (bilgiyi zihinsel olarak tutma ve kullanma yeteneği) ve engelleyici kontrol (bir şeyi yapma isteğine direnme yeteneği) dahil olmak üzere bir dizi bilişsel faktörü kapsar (Williford vd., 2013). Dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği nörobilişsel süreçler içerisinde yer almaktadır (Savina, 2021).

##### **2.4.2.1 Dikkat**

Dikkat, bireyin çevresindeki uyaranları bilmesini ve diğer uyaranları dikkate almayıp ilgili uyarana yönelmesini, uyarana odaklanmasını, farklı iki uyaran arasında odaklanmayı paylaştırmasını ve karışık durumlarda uyaranlar arasında geçişkenliği

sağlanmasını ifade kompleks bir yapıdır (Eisenberg vd., 2004). Dikkat bilginin kaynağına doğru yönelimi ifade eden bilişsel bir etkinliktir. Bilgi kaynakları çoğu zaman çevresel uyarlardan oluşurken kişinin içsel süreçlerinde bulunan düşüncelerinden oluşan ögeler de olabilir. Dikkat bireyin kaynağı fark etmesini ve bilgiye ulaşmasını kolaylaştırır. (Friedenberg & Silverman, 2006).

Öz düzenlemenin dikkat bileşeni, ilgili uyarana odaklanılmasını, dikkatin sağlanıp korunmasını ve süreç içinde odaklanılana karşı ilgi ve dikkatin devamını ifade etmektedir (Harris vd., 2007). Dikkati düzenleme oldukça önemli bir beceridir. Erken çocukluktan itibaren çocukların dikkatlerini dağıtacak nesne ya da durumları göz ardı etmesi ve problemler karşısında veya bir şeyleri öğrenmeleri için odaklanması bakımından dikkat becerisi önemlidir (Bodrova & Leong, 2008).

#### 2.4.2.2. Çalışma Belleği

Çalışma belleği bileşeni, farklı görevler için bilginin düşünülmesi, yapılandırılması, değiştirilmesi ve bilginin işlenmesinde zihinde tutulması gibi bilişsel işlemleri ifade etmektedir (Matthews vd., 2009). Bu bileşen kısa bir zamanda bilginin işlenmesi ve saklanması yeteneğinin varlığını ifade eder. Bu yetenek bilgilerin zihinde işlenmesini ve kodlanmasını sağlar (Klingberg vd., 2002). Çalışma belleği, çocukların bir görevle ilgili yönergeleri hatırlaması, ilgili görevleri yerine getirmesi ve karşılaşılan problemlerin çözümü için yardımcı olacak planlamalar yapılmasına imkan sağlayan önemli bir zihinsel alan sağlamaktadır (McClelland & Cameron, 2012). Başka bir ifadeyle bir görevin tamamlanmasında gerekli yönergelerin zihinde tutulması ve o görevin yerine getirilmesini sağlar (Saraç ve Güleç, 2019). Çocuğun bir görevi yerine getirmek için gereken bilgiyi gerektiği kadar belleğinde tutması çalışma belleğini ifade eder (Adams vd., 1999). Örneğin bir anne çocuğuna dişlerini fırçaladıktan sonra odasını toparlamasını söylediğinde, çocuğun yönergeleri ve bu yönergelerin sırasını zihninde tutması daha sonra yerine getirmesi çalışma belleğinin kullanılmasına örnek olarak verilebilir.

#### 2.4.2.3. Engelleyici Kontrol

Engelleyici kontrol, baskın olan tepkilerin etkin bir biçimde engellenmesidir (Sektnan vd., 2010). Kişinin hedeflerine ulaşmak için dürtüsünü bastırması engelleyici kontrolü ifade eder (Cuevas vd., 2018). Yürütücü işlev becerilerinden biri olan engelleyici kontrol erken çocukluk yıllarında hızlı bir gelişim içindedir. Erken

çocukluktan yıllarından orta çocukluk yıllarına doğru daha fazla önleyici kontrolü uygulamak için bir çaba ortaya konulur. Bu durum öz düzenlemenin daha başarılı olmasına olumlu destek sağlar (Diamond, 2002). Engelleyici kontrol bileşeni yürütücü dikkat, çaba gerektiren kontrol ve öz düzenleme gerektiren bir davranış için temel şartlardan birisidir (Barkley, 2004). Bu bağlamda engelleyici kontrol becerileri gelişmemiş çocukların gelişimlerinin de olumsuz olarak etkilenebilecekleri söylenebilir. Nitekim bu becerilerin gelişmemesi durumunda engellenmiş fikriyle hareket eden ve duygularında düzensizlik yaşayan çocuklar, dürtüleriyle hareket eden, kendilerini kontrol etmede zorluk yaşayan ve uygun olmayan yanıtlar ortaya koyma eğilimindedir (Watson & Bell, 2013).

#### 2.4.2.4. Yürütücü İşlev

Çocukların kendileri ile ilgili süreçlerde karar vermeleri ile gelişim süreçleri arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Beynin planlama ve karar verme süreçlerini yöneten ve çocuklukta en aktif beyin bölgelerinden biri olan prefrontal korteks çocukluk deneyimlerinden etkilenmektedir (Gopnik, 2015). Beynin bu bölümü tarafından yönetilen yürütücü işlevler bilişsel esneklik, sözel muhakeme, dikkati sürdürme, problem çözme, planlama, organizasyon yeni durumlar ile baş etme gibi beceriler olarak tanımlanmaktadır (Chan vd., 2008). Yürütücü işlevler, bireyin çevreye karşı kendi tepkilerini anlamasına, izlemesine, kontrol etmesine ve gelecekte arzu edilen davranışlar ve sonuçlarla ilgili problem çözmesine yardımcı olur. Başka bir deyişle, bu becerilerin koordinasyonu genellikle bir çocuğun sınıf içinde uyarlanabilir şekilde yanıt verme becerisinin temelini oluşturur (Montroy vd., 2016).

Yürütücü işlevlerin çocukların erken öğrenme becerileri (Bull, 2008; Harris, 2016; Zelazo, 2015) üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Yürütücü işlevler dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi bileşenlerinden oluşmaktadır ve aynı zamanda öz düzenlemenin bilişsel boyutunda da yer almaktadır (McClelland & Cameron, 2012).

#### 2.4.3. Duygusal Düzenlenme

Duygusal düzenleme, kişinin duygularının farkında olmasını, duygularını anlamasını, bilişsel ve davranışsal süreçlerde duyguların meydana getirdiği duygu yoğunluğunun kontrol altına alınmasını ifade etmektedir (Carlson & Wang, 2007). Duygusal düzenleme, kişinin duygularını, duyguyla ilgili motivasyonel ve fizyolojik

durumunu, duyguların davranışsal olarak nasıl ifade edildiğini, duyguların nasıl ve hangi zamanda deneyimlediğini kontrol edip değiştirmesini kapsayan süreçleri ifade eder. Duygusal düzenleme özellikle dikkat ve planlama süreçleri, davranışın engellenmesi veya etkinleştirilmesi yoluyla gerçekleştirilir (Eisenberg vd., 2005). Kwon vd. (2017) yaptıkları araştırmada çocukların duygu düzenlemesiyle motivasyon, katılım ve başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Duyguların düzenlenmesinde kişinin kendi duygularını düzenlemesinin yanında diğer insanların oluşturduğu duyguları düzenleme ve bu duyguların altındaki özelliklerin de anlaşılması da vardır. Duygusal düzenlemeyi işlevsel amaçlarıyla ilişkisi dışında kavramak zordur; çeşitli hedeflere ulaşmak için farklı veya aynı koşullarda farklı duygusal düzenleme stratejileri kullanılabilir. Duygusal düzenlemenin bu tasvirinde ima edilen şey, duyguların birçok nedenden dolayı yönetildiğidir. Bunlar, kendinde veya bir başkasında olumlu bir eğilimi sürdürme çabasını içerebilir ancak duygusal düzenleme stratejileri, iyi ilişkiler sürdürmek (Örneğin, çocukların öfkelerini artırmaları ve bir zorbaya karşı koymak için korkularını yönetmeleri gibi) nefsi müdafaa için de kullanılabilir (Thompson & Calkins, 1996).

Sosyal veya sosyal olmayan bağlamlarda duygusal tepkilerini düzenleyebilen insanlar, stresli olaylarla iyi başa çıkarlar. Örneğin, dikkati rahatsız edici bir uyarandan (örneğin bir korku filmi) veya cezbedici bir nesneden uzaklaştırmak uyarılmayı azaltabilir. Dikkati durumun olumlu yönlerine veya başka başa çıkma yollarına odaklamak da olumsuz duyguyu azaltabilir. Ayrıca, dikkati tehdit edici olmayan fikirlere veya nesnelere odaklamak, rahatsız edici bir olaydan veya bilişten uzaklaştırabilir (Eisenberg & Sulik, 2012). Duygusal düzenleme, kişinin yaşadığı dünyaya uyum sağlayabilmesi bakımından bireyin hem kendisinin hem de başkalarının duygularının farkında olması, anlaması ve uygun duygusal yanıtlar verebilmesi gibi gerekli ve oldukça önemli bir beceridir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

## 2.5. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZ DÜZENLEMENİN GELİŞİMİ

Yaşamın ilk 6 yılını kapsayan erken çocukluk dönemi, zihinsel düşünme becerilerinin gelişimi, kişilik oluşumu ve gelişimi, sosyalleşmeye atılan adımlar ve çocuğun davranış, duygu ve kontrol becerileri açısından kritik bir dönemi kapsar. Erken çocukluk döneminde kazandırılması beklenen ve kritik olan becerilerden biri de öz düzenleme becerileridir (Eke, 2017).

Öz düzenleme, öz kontrol ve davranışsal dürtüleri içerisinde bulunduran davranış düzenleme, duyguların tanımlanması ve ifade edilmesi, olumsuz uyarınları azaltarak ve öfke durumlarına başa çıkabilmeyi içine alan duygu düzenleme ve dikkati bir yöne kaydırma, toplama, dağılmasını engelleme becerilerini içeren dikkat düzenleme kavramlarını barındıran çok yönlü boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutlar gelişimsel açıdan büyük öneme sahiptir. Alt boyutlar bir bütünlük içerisinde olup, okul öncesi eğitim döneminde ön beynin gelişmesiyle birlikte büyük bir hızla gelişmektedir (Işıksolu Aysel, 2020). Çocukların öğrenme ve gelişimlerinin hız kazandığı okul öncesi yıllarında öz düzenleme becerilerinin etkin olarak desteklenmesi gerekmektedir. Bu yıllarda diğer birçok gelişimsel özelliklerde olduğu gibi öz düzenleme becerisinin de temeli atılmaktadır. Öz düzenleme becerisi çocuğa hayatı boyunca davranış, duygu ve istek erteleme ya da bastırma, duygu kontrolü, kurallara uyma ve dikkati yönetme gibi becerileri kazandırmaktadır (Aydın ve Ulutaş, 2017).

Öz düzenlemenin gelişimi doğumla başlayıp biyolojik ve sosyal etmenlerin etkileşimi ile şekillenir (Pahigiannis & Glos, 2020). Öz düzenleme belirli sistemlerin kendiliğinden veya istenilerek kullanılmasıyla duygu, düşünce, davranış veya dikkatin bütünleşmesiyle gelişir. Öz düzenleme süreci, bir hedefe yönelim veya engel durumunda ortaya çıkar (Valikhani vd., 2019). Çocuklar öz düzenleme becerileri sayesinde günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlar karşısında duygu, davranış ve düşüncelerini kontrol altına alabilirler (Romero Lopez vd., 2021).

Çocuklar ebeveynlerinin rehberliğinde kendi düşünceleri ile davranışlarını düzenlemeyi öğrenirler ve zamanla öz düzenleme becerilerini içselleştirip geliştirirler (Polat ve Bayındır, 2022). Öz düzenleme kendine yönelik konuşma, başkalarını düzenleme ve kuralları içselleştirme süreçlerini takip eder. İlk olarak çocuk kendine sorduğu sorularla davranışlarını düzenler, daha sonra başkalarının davranışlarını düzeltmeye çalışır ve son olarak kuralları içselleştirir. Kuralların içselleştirilmesinden sonra kuralların başkaları için değil kendileri için olduğunu keşfeder (Aydın ve Ulutaş, 2017).

Çocukların kendi davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini düzenleme becerileri, okul öncesi sınıftaki taleplere ve verilen desteklere göre değişir. Yine de, erken çocukluk eğitimi ortamında küçük çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini kolaylaştıran süreçler hakkında çok az şey bilinmektedir. Çocukların öğretmenleri, akranları ve sınıftaki görevler ile meşgul olmaları, öz düzenleme

becerilerinin gelişimine ait faktörlerden biridir (Williford vd., 2013). Öz düzenleme çocukların akademik başarılarında da önemli bir role sahiptir (Birgisdottir vd., 2020; Montroy vd., 2014).

Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar, probleme çözme süreçlerinde bilişsel, sosyal, davranışsal ve motivasyonel olarak etkindirler. Bu çocuklar, iç geri bildirim oluşturan, yeni bilgileri anlayıp yorumlamak için kendilerini ifade eden, değerlendiren ve kendini güdüleyebilen çocuklardır (Aras, 2015). Öz düzenleme becerilerine sahip bir bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını aldığı geri bildirimler doğrultusunda düzenleyebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öz düzenleme döngüsel bir süreci ifade etmektedir (Bandura, 1991; Vohs & Baumeister, 2004). Katılım bir karar verme ve verilen kararlara dahil olma sürecidir. Dolayısıyla öz düzenlemede yer alan amaca yönelik davranışlar sergileme, geri bildirimsel döngüye göre davranış değişikliği ve kişinin kendisinden kaynaklanması durumları katılımı da yer almaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN KATILIM HAKKI VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

#### 1. KATILIM HAKKI İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

##### 1.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Waters Davies vd. (2024) erken çocukluk sınıflarındaki öğretmenlerin çocuk katılımı kavramını nasıl anladıklarını ve uygulamaya geçirdiklerini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 yılında Galler'deki 3-7 yaş arası çocuklarla çalışan 26 öğretmen oluşturmuştur. Veriler katılımcılardan çocuk katılımının kendileri için ne anlama geldiğini ve pedagojik yaklaşımlarının çocuk katılımını nasıl desteklediğini açıklamalarını isteyen çevrimiçi niteliksel bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin katılım algılarının çeşitli ve kendilerine özgü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim bazı öğretmenlerin katılım farkında olmadıkları, bazılarının günlük eğitim uygulamalarında karar alma süreçlerinde katılımın rolü hakkında detaylı fikir sahibi oldukları ve bazı öğretmenlerin de çocuklarının çok küçük olduğunu ya da katılım için gerekli kapasiteye henüz sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmadaki bir diğer sonuca göre öğretmenlerin uygulamalarından hareketle üç farklı çocuk yapısı ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki yetenekli çocuk yani bir hak sahibi, kararların veya seçimlerin yetenekli bir uygulayıcısı olan bir yapıdır. İkincisi sınırlandırılmış çocuk yani görüş bildirme yeterliliğine sahip olsa da bu yalnızca belirli bağlamlarda, belirli zamanlarda ve belirli amaçlar için olan bir yapıdır. Üçüncüsü ise eksik çocuk yani normlara veya önceden belirlenmiş bir müfredatın gerekliliklerine uymak için bir yetişkin tarafından kontrol edilen ve desteklenmeye ihtiyaç duyan bir yapıdır.

Gouedeau vd. (2023) okul öncesi sınıflarında sosyoekonomik eşitsizliğin çocukların davranışsal katılımlarına etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Fransa'nın Grande bölgesindeki anaokullarında öğrenim gören 89 çocuk ve bu çocukların 4 öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, anaokullarındaki tüm sınıf tartışmalarının videoya kaydedilmesi ile bir dizi gözlemlerden, aile sosyo ekonomik bilgi formundan ve her çocuğunun tüm sınıf tartışmalarına katkılarını sıklık ve süre olmak üzere iki boyuta göre kodlanmasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda düşük sosyoekonomik düzey grubunda olan çocukların sınıf tartışmaları sırasında davranışsal

katılımlarının orta ve üst sosyoekonomik düzey grubunda olan çocuklara göre önemli ölçüde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Le-van & Iakshina (2021) okul öncesi öğretmenlerinin Rus anaokullarında çocuğun katılımı ve desteklenmesine ilişkin inançlarını araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020 yılında Rusya'daki Moskova ve Rusya Fedarasyonu'ndaki iki bölgede anaokullarında çalışan 40 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, "Çocuk Katılımı İçin Koşullar Ölçeği (PCP) ve okul öncesi öğretmenin çocukların öğrenmesi ve katılımı hakkındaki inançlarını incelemek için yapılandırılmış bir form ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çocuk katılımının önemin farkında olduklarını ancak bunu sınıflarında uygulamaya koymadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Weckström vd. (2021) anlatı etkinlikleri ve proje bazlı uygulamalar yoluyla erken çocukluk eğitimi ve bakımına katılım kültürünün geliştirilmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2017 arasında Finlandiya'da yeni kurulan özel bir erken çocukluk eğitimi ve bakımı merkezinde 3-7 yaş arasında öğrenim gören çocuklar, üç öğretmen ve bir erken çocukluk eğitimi ve bakımı merkezi hemşiresi oluşturmuştur. Veriler anlatı etkinlikleri, hikaye oluşturma ve proje bazlı uygulamalar aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca çocuklar ve eğitimciler tarafından birlikte planlanan, uygulanan ve değerlendirilen projelerin nasıl ilerlediğini gösteren aşamalar belirlenmiştir. Araştırma verilerine göre ilk fikir, hikaye oluşturma, anlatı oyunu, kapanış töreni ve hatırlama oturumları olmak üzere beş aşama ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda anlatı etkinlikleri aracılığıyla eğitimciler çocuklara daha dinamik bir alan ayırmış ve çocuklar için önemli olan konulara ilgi göstermişlerdir. Ayrıca hazırlanmış hikayeler aracılığıyla, tüm çocuklar ve eğitimciler arasında eşit etkileşimin olduğu açık bir atmosfer oluşturulmuştur. Araştırmaya göre hikaye oluşturma ve diğer anlatı etkinliklerinin yanı sıra, anlatılara dayalı olarak oluşturulan proje bazlı uygulamaların, çocukların etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine katılma fırsatlarını önemli ölçüde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Muela vd. (2019) okul öncesi dış mekan ortamlarının kalitesini artırmak için katılımcı bir müdahale yoluyla çocukların da dahil olduğu, ebeveyn ve öğretmenleri içeren bir proje çalışması yapmışlardır. Çalışma grubunu İspanya'nın Bask bölgesinde yer alan yedi farklı anaokuluna devam eden 3 ila 6 yaş arası toplam 1001 çocuk, 54 ebeveyn ve 94 öğretmen oluşturmuştur. Veriler katılımcı gözlemi, resimler, fotoğraflar

ve çizimlerin yanı sıra çocuklar, ebeveynler ve öğretmenlerle yapılan konuşmalar, röportajlar ve “Okul Öncesi Dış Ortam Ölçüm Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma sonunda katılımcı müdahalenin dış mekan ortamlarının hem tasarımını hem de kullanımını etkileyerek kalitede önemli gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan çalışmayla çocukların doğal dünyayla, birbirleriyle, öğretmenlerle ve ebeveynlerle etkileşim kurmasını kolaylaştırdığı bulgusuna varılmıştır.

Correia & Aguiar (2017) yaptıkları araştırmada çocukların katılım hakkı üzerine yapılandırılmış bir görüşme ile sınıf seçimlerini incelemiştir. Çalışma grubunu Portekiz’in Lizbon bölgesinde 2014-2015 yılları arasında kamu ve özel erken çocukluk eğitimi ve bakımı veren kurumlarındaki 7 farklı sınıfa devam eden 50-79 ay arasında olan 43 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve pilot uygulaması yapılan “Sınıf Seçimi: Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Yapılandırılmış Bir Görüşme” ile toplanmıştır. Hazırlanmış olan katılım formunda iki farklı sınıf temsil edilmektedir. Görüşme sırasında çocuğa iki farklı anlatıdan birine (yani katılım ve katılmama) uyacak şekilde özel olarak tasarlanmış iki açıklayıcı resim gösterilir. Anlatılar, içerik olarak benzer olacak şekilde inşa edilmiştir ancak biri öğretmenin çocukları dinlediği ve çocukların seçebileceği (yani katılım) bir sınıfı ifade ederken diğesinde öğretmenin kararlardan sorumlu olduğu ve çocukların seçemeyeceği (yani katılmama) sınıfı ifade etmektedir. Çalışma sonunda çocuklar, sunulan sınıf ortamlarından katılım anlatısıyla karakterize edilen sınıflarda seçim yapmak için daha fazla fırsata sahip olacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, çocukların beklentileri ile ilgili olarak katılım sınıfı ile karakterize edilen sınıflarda kendilerini daha iyi hissedecekleri, daha çok eğlenecekleri ve en çok o sınıfı beğenecekleri sonucuna varılmıştır. Bir başka sonuç ise çocuklardan sunulan sınıflardan hangisinin kendi sınıflarına daha çok benzediğini belirtmeleri istendiğinde, çocukların neredeyse yarısının sınıflarını katılım ve sunulacak imkanların sınırlı olabileceği anlamına gelen katılımsız anlatımla karakterize edilen sınıf olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kangas vd. (2015) erken çocukluk eğitiminde katılımcı pedagoji bağlamında çocukların öz düzenleme becerilerini araştırmışlardır. Çalışma grubunu 2010 yılında Helsinki’de 3-6 yaş grubuna yönelik eğitim veren 394 erken çocukluk eğitimi merkezindeki 706 öğretmen ekibi oluşturmuştur. Veriler Helsinki Üniversitesi, (Erken Çocukluk Eğitimi Geliştirme Merkezi)-Metro’daki erken çocukluk eğitimi araştırma projesinde kullanılan çocuk katılımına ilişkin anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin çocukların bağımsız bir şekilde inisiyatif almalarını sağlayıp onların fikirlerini dinleyerek katılım yoluyla çocukların öz düzenlemelerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların artan katılımını desteklemeyi amaçlayan pedagojik etkinliklerin çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Leinonen vd. (2014) yaptıkları araştırmada Finlandiya okul öncesi eğitiminde çocuk katılımını araştırmışlardır. Bu kapsamda Finlandiya okul öncesi kurumlarında katılımcı uygulamaları tanımlamayı, analiz etmeyi ve değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışma grubunu 2010 yılında Helsinki metropol bölgesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 174 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler toplanırken Finlandiya'daki “Okul Öncesi Eğitim Çekirdek Müfredatı (2010)” ve araştırmacılar tarafında geliştirilen çocukların erken çocukluk eğitimine katılımlarına yönelik geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin katılım konusunu önemli gördükleri, programın çocukların katılımının okul öncesi eğitimin bir hedefi olarak çok az benimsediği, müfredat açıklamalarında çocukların katılımının nadiren ön plana çıktığı ve nispeten dışsal ifadelerle ortaya konulduğu belirtilmiştir. Ayrıca Finlandiya'daki okul öncesi eğitim uygulamalarında, çocukların katılımına oldukça dar bir perspektiften bakıldığı ve bu nedenle çocukların katılımı deneyimleme şanslarının sınırlı olduğu ifade edilmiştir.

Williford vd. (2013) çocukların okul öncesi sınıfında katılımı ile öz düzenlemelerinin gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu kapsamda okul öncesi çocukların öğretmenlerle, akranlarıyla ve sınıf görevleri ve etkinlikleriyle bireysel etkileşimlerinin, öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısındaki büyük bir kentsel bölgesinde bulunan 100 okul öncesi sınıfına kayıtlı 32-61 aylık 341 okul öncesi çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Ayrıca çalışmada her sınıftan dört öğrenci seçilmiştir. Veriler toplanırken, “Bireyselleştirilmiş Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi”, “Öğretmen-Çocuk Derecelendirme Ölçeği”, “Öğretmen Duygu Düzenleme Kontrol Listesi”, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirme Ölçeği”, “Woodcock-Johnson III Başarı Testleri” ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öğretmenlerle, akranlarıyla, sınıf görevleri ve etkinlikleriyle etkileşiminin, okul öncesi dönemdeki öz düzenleme becerilerini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Salminen (2013) yapılandırılmış öğrenme oturumları sırasında Finlandiya'daki okul öncesi sınıflarda çocukların katılımına öğretmenlerin katkısını araştırmıştır. Araştırma kapsamında sınıflarda duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği olmak üzere üç değişkeni ölçmek hedeflenmiştir. Çalışma grubunu 2007 yılında Finlandiya’ da 6 yaş grubunda çalışan 49 öğretmen arasından “Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi” ile sınıf kalitesine göre 4 farklı öğretmen ve bu sınıflarda öğrenim gören çocuklar oluşturmuştur. Veriler toplama aracı olarak “Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi”, gözlem ve MP3 çalar ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuklara karar verme konusunda nispeten daha az kontrol verildiği, ağırlıklı olarak öğretmen liderliğindeki bir planda çalışmak veya sık katılıma izin vermeyecek kadar katı sınıf yönetimi ve kuralların olduğu belirlenmiştir. Sınıflarda öğretmenlerin kararlılıklarının ve katılıma yönelik açık fikirli olmalarının olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kontrolün olmadığı veya aşırı kontrol olan sınıflarda çocuk katılımının düşük olduğu, çocuklara karşı daha duyarlı olunan, çocuklarla yapıcı kuralların belirlendiği ve çocuklarında bu süreçte yer aldığı sınıflarda çocuk katılımının daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hannikainen ve Rasku Puttonen (2010) okul öncesi ve ilkökul sınıfında katılımın nasıl teşvik edildiğini ve her iki sınıfta katılım bağlamında ne gibi benzerlikler ile farklılıklar olduğunu araştırmışlardır. Araştırma bir vaka çalışması olarak yapılmıştır. Çalışma grubunu Finlandiya’daki bir okul öncesi sınıfı ve bir ilkökul sınıfı oluşturmuştur. Çalışma kapsamında iki sınıftaki öğretmen liderliğinde öğrenme oturumlarına odaklanılıp yüz saatlik gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda her iki öğretmenin de katılımı teşvik etmek için çeşitli stratejiler kullandıkları, anaokulunda odak noktasının katılım ve etkileşim olduğu, ilkökulda ise vurgunun daha açık bir şekilde akademik öğrenmeye yapıldığı tespit edilmiştir. Bulgular, okul öncesi dönemde yaratıcı ve eğlenceli aktivitelerle birlikte aktif katılım ve arkadaşça ilişkilere yönelik öğretmen desteğinin çocukların merakını zenginleştirdiğini ve çocukların akademik öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve ilgilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uren ve Stagnitti (2009) 5-7 yaş arası çocuklarda rol yapma oyunu, sosyal yeterlilik ve okul temelli etkinliklere katılım arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubunu Victoria’nın Latrobe Vadisi bölgesinde ilkökul çağında olan ve 5-7 yaşları arasındaki 41 çocuk oluşturmuştur. Veriler, “Çocuğun Başlattığı Rol Yapma Oyununu Değerlendirme Ölçeği (ChIPPA)”, “Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (PIPPS)” ve

“Küçük Çocuklar İçin Leuven Katılım Ölçeği (LIS-YC)” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda rol yapma oyunu ile katılım puanları ve sosyal yeterlilik puanları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Emilson ve Folkesson’un (2006) çocukların katılımında öğretmen kontrolünün etkisini araştırmışlardır. Bu kapsamda güçlü sınıflandırma ve çerçeveleme ile zayıf sınıflandırma ve çerçevelemenin olduğu iki tür eğitim etkinliğinin çocuğun katılımının nasıl etkilediği incelenmiştir. Veriler, üç farklı anaokulunda öğrenim gören 3 farklı çocuk grubunun 13 ay boyunca çocuk-öğretmen arasındaki etkileşimden hareketle toplanmıştır. Bu süreçte çocuk-öğretmen etkileşimi video kayıtları ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda güçlü sınıflandırma ve çerçevelemenin çocukların katılımını kısıtlama riski taşıdığı, zayıf sınıflandırma ve çerçevelemenin ise çocukların kendi koşullarıyla katılım olasılığını artırabileceğini ortaya koyulmuştur.

## 1.2. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Akyol (2024) resimli çocuk kitaplarının okul öncesi dönemdeki çocukların sınıfa katılımlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma tasarımı olan ön test-son test tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Ege Bölgesi’nde bulunan bir ilde MEB’e bağlı bağımsız bir anaokulda öğrenim gören 5 yaş grubundaki 21 kontrol ve 21 deney grubu olmak üzere 42 çocuk oluşturmuştur. Veriler demografik bilgi formu, "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" ve "Okul Öncesi Derslere Katılım Hakkı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sınıf içi etkinliklere ve karar alma süreçlerine daha fazla katılmaya başladıkları, kontrol grubundaki çocukların ise katılımlarında herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şişlioğlu (2022) okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkında yer verme durumu ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim döneminde İstanbul ilindeki 33 ilçede görev yapan MEB’e bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 417 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler toplanırken “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin,

lisans ve üstü öğrenime sahip, 16-20 yıl aralığında kıdeme sahip, sınıfında 16-20 arasında öğrenci bulunan ve 60 ay ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin daha fazla demokratik tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise 36-40 yaş grubunda olan, lisans ve üstü öğrenime sahip 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin çocuk katılımına daha çok yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca demokratik tutuma sahip öğretmenlerin otoriter tutuma sahip öğretmenlere göre çocuk katılımına daha fazla imkan sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kurt (2022) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ulusaşırı göçmen çocukların katılım haklarını araştırmıştır. Araştırma karma araştırma yönteminden sıralı açıklayıcı tasarım modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Antalya ilinde MEB'e bağlı bir resmi anaokulda öğrenim gören 21 göçmen ve 20 yerel 5-6 yaş grubundaki çocuklar ile bu çocukların öğretmeni olan 9 öğretmen oluşturmuştur. Veriler "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarına görüşleri doğrultusunda çocukların katılımlarının düşük seviyede olduğu, yerel ve göçmen çocuklar arasında katılım hakları arasından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bir diğer sonuca göre öğretmen görüşleri doğrultusunda ulusaşırı göçmen çocuklarının sınıf yaşantısına katılım seviyelerinin yerel çocuklara göre daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sop ve Topcu Bilir (2021) ön lisans ve lisans öğrencilerinin çocuk katılım hakkı farkındalıklarını incelemiştir. Araştırma betimsel tarama modeliyle yapılmıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde bir devlet üniversitesindeki ön lisans çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi lisans programlarına devam eden 264 öğrenci oluşturmuştur. Veriler "Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çocuk katılım hakkı farkındalıklarının yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuk katılım hakkı farkındalık puanlarının; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre, okul öncesi eğitimi bölümündeki öğrencilerin ön lisans çocuk gelişimi bölümü öğrencilerine göre, çocuk haklarıyla ilgili bir ders alan öğrencilerin böyle bir ders almayan öğrencilere göre, çocuk katılım hakkı eğitimine veya seminerine katılan öğrencilerin bu etkinliklere katılmayan öğrencilere göre ve mezun durumundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Akyol (2020a) okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların katılım seviyelerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Genel tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde Meb'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 527 çocuk oluşturmuştur. Veriler "Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği" toplanmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerinin çocuk katılımı düzeylerini istatistiksel olarak etkilemediği, çocukların daha önceden okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi ve ebeveynlerin çalışma durumu ile öğrenim durumlarının çocukların katılım düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık meydana getirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre daha önceden okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların daha önceden bu eğitimi almayan çocuklara göre katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu; üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının katılım düzeyleri puanlarının daha alt öğrenim durumuna sahip ebeveyni olan çocuklara göre daha yüksek olduğu, ebeveyni memur olan çocukların da katılım düzeyleri puanlarının çalışmayan veya diğer mesleklere sahip ebeveyni olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşgun (2019) anne-babaların çocuk katılımı hakkına yönelik görüşleri ve bu görüşleri etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırma tarama modeline göre yapılmış olup, çalışma grubunu 2018-2019 yılında İstanbul'da Beylikdüzü, Sultangazi, Gaziosmanpaşa ve Esenler ilçelerinde eğitim gören çocukların 767 ebeveyni oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafında geliştirilen "Çocuk Katılımı Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin katılımı saygı duyma, katılımı manipülasyon ve katılımı paydaş olma alt boyut olarak belirlenmiş ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre kadın ebeveynlerin erkek ebeveynlere göre katılımı manipülasyon ve katılımı paydaşlık durumları üzerinde yoğunlaştığı, evlilerin bekarlara göre manipülasyon boyutu üzerinde yoğunlaştığı, üniversite mezunlarının diğer mezunlara göre manipülasyon boyutunda yoğunlaştığı, üçüncü sınıf çocukların ebeveynlerinin diğer ebeveynlere göre katılımı saygı duyma boyutunda yoğunlaştığı, çocuğu devlet okulunda okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin saygı duyma boyutunda yoğunlaştığı, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin manipülasyon boyutu üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Şallı İdare (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların ve öğretmenlerinin eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırma nicel

araştırmalardan tarama yöntemine göre yapılmıştır. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili genelinde görev yapan 289 öğretmen ile bu öğretmenlerin olduğu sınıflarda öğrenim gören 612 çocuk oluşturmuştur. Veriler, “Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri” ve “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı durumunun düşük bir seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaş, kıdem ve mezun oldukları öğrenim kademesi arttıkça katılım anlayışlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğdu Ayar (2018) 4-6 yaş grubu çocuk kitaplarında çocuk katılım hakkını incelemiştir. Araştırma modeli olarak nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemine göre 2017-2018 yılları arasında Ali Dayı çocuk kütüphanesinden taranan 4-6 yaş grubu 275 resimli hikaye kitabı oluşturmuştur. Veriler Roger Hart’ın (1992) katılım merdivenine göre katılım kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda katılım nitelikleri bağlamında en çok saygılı, gönüllü, saydam, bilgilendirici ve ilgili niteliklerin olduğu; risk ve güvenliğe karşı duyarlılık ile içermeciliğin (her çocuğu kapsamayı) niteliklerinin en az olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada oyun etkinliklerine katılımın çocukların başlattığı ve yönettiği projeler basamağında olduğu, ayrıca kitaplarda en çok çocukların başlattığı ve yürüttüğü projeler basamağına yönelik etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kozikoğlu’nun (2018) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımı hakkı ve çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen ile yapılmıştır. Çalışma grubunu Van ili genelinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler toplanırken “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Haklarına Yönelik İnançları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda karar alma haklarına orta seviyede ve çocukların görüşlerini serbestçe ortaya koymaları hakkına yüksek seviyede katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka sonuç ise öğretmenlerin çocuk hakları denildiğinde; gelişme, korunma, yaşamsal ve katılım hakkı olarak anladıkları belirlenmiştir.

Akyol (2017) proje ve mozaik yaklaşımına dayalı eğitimin çocuk katılım düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmada açıklayıcı sıralı desen karma yöntemi

kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar ilinde 2015-2016 yılında öğrenim gören ve normal gelişime sahip 5 yaş okul öncesi çocukları oluşturmuştur. Çalışma örneklemini ise üç ayrı anaokuldaki toplam 74 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen çocuk ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Birinci deney grubuna proje, ikinci deney grubuna mozaik yaklaşımına dayalı program uygulanmış, üçüncü kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Çalışma sonucunda proje ve mozaik yaklaşımı eğitim programının uygulandığı deney gruplarının katılım düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017a) okul öncesi sınıflarında çocuk katılım hakkını çocuk ve öğretmen görüşlerine göre incelemişlerdir. Araştırma nitel modele göre tasarlanmış ve durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2016 yılında Kırklareli ve Ankara illeri merkezinde bulunan iki anaokulda görev yapan on öğretmen ve bu okullara devam eden 6 yaş grubundaki on çocuk oluşturmuştur. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarla yapılan görüşmelere göre öğretmenlerin bilgilendirici, saygılı, şeffaf ve çocuk dostu nitelikleri dikkate almadıkları belirlenmiştir. Yine çocuklarla yapılan görüşmelere göre çocukların, daha az yapılandırılmış etkinliklere yer verilmesi, etkinliklere katılımda özgür olmaları, serbest zaman etkinliklerinin daha uzun süreli planlanması ve oyunlara öğretmenlerinin de katılması şeklinde talepleri olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sonuca göre öğretmenlerin çocukların katılım hakkı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, çocukların katılım hakkına yönelik uygulamalarında saygı, şeffaflık ve bilgilendirme gibi katılım hakkı niteliklerini vurgulamalarına karşın en çok bu nitelikleri ihlal etkileri belirlenmiştir.

Koran’ın (2017) okul öncesi sınıflarındaki öğretmenlerin çocuk katılımının desteklemesine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin katılım hakkı anlayışlarını geliştirmesine yönelik yaptığı çalışmada eşzamanlı iç içe karma yöntem deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, 4-5 yaş grubundaki 128 çocuk ve 32 öğretmen oluşturmuştur. Veriler toplanırken “Okul Öncesi Sınıfta Katılım Hakkı Ölçeği” ve “Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ölçek geliştirme sürecinde çocukların ve öğretmenlerin eğitim ortamlarına katılım hakkı görüşlerinin düşük olduğu, eğitime katılan öğretmenlerin çocukların eğitim

ortamlarındaki katılım hakkı anlayışlarının eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ancak kontrol ve deney grubundaki öğretmenlerin olduğu sınıflardaki çocukların katılım hakkı puanlarında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dinç (2015) okul öncesi eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimiyle ilgili görüşlerini incelemiştir. Çalışma temel yorumlayıcı nitel araştırma desenine göre yapılmıştır. Çalışma grubunu Eskişehir ilinde bulunan MEB’ e bağlı ve şehrin farklı eğitim bölgelerindeki bağımsız anaokullarında 20 farklı sınıfta öğrenim gören çocukların 20 ebeveyni oluşturmuştur. Veriler toplanırken yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynlerin çoğunun çocukların görüşlerini ifade hakkından bahsettiği, çocukların aile içerisinde seçme ve karar verme, başkalarına ve kendilerine zarar vermediği sürece istediklerini yapabildikleri fikrine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmadaki sonuçlardan hareketle öncelikli olarak çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuk katılıma önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2015) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım haklarına yönelik inançlarını incelemiştir. Araştırma nedensel karşılaştırmalı modele göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde 2014 yılında devlet ve özel anaokullarda 3-6 yaş grubunda çalışan 320 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Katılım Haklarına İlişkin İnançları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendileriyle ilgili tüm konularda kararlara katılımında görüşlerinin ne olumlu ne de olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka sonuca göre öğretmenlerin (BM ÇHS, 1989)’ den haberdar olma durumu ile öğretmenliğe başlamadan önce bu konuda eğitim alma durumlarının öğretmenlerin inançlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra BMÇHS’yi okumalarının, seminer, atölye ve kurs gibi çalışmaların öğretmenlerin katılıma yönelik inançlarını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürkan ve Koran (2014) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çocuk katılım hakkına yer verilme durumunu araştırmışlardır. Araştırma nitel bir çalışma olup, verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında programın temel özellikleri, temel ilkeleri, kazanım ve göstergeleri katılım hakkı nitelikleri bakımında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda programın çocukların

katılım haklarını kullanmalarına doğrudan veya dolaylı olarak imkan sağladığı ve programda katılım karşıtı herhangi bir durumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **2. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR**

### **2.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR**

Melo vd. (2024) Head Start programının miktar ve kalitesinin okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileriyle ilişkisini araştırmışlardır. Çalışma grubunu ABD’ de Head Start programına katılan 3-4 yaş grndaki 2383 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Kalem Vuruşu Testi”, “Öğrenme Yaklaşımları ve Sorunlu Davranış Ölçeği” ve “Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda programa iki yıl devam eden çocukların bilişsel ve davranışsal öz düzenleme becerilerinin bir yıl devam eden çocuklara göre daha fazla olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç ise sınıf kalitesi ile yani yüksek düzeyde duyarlı öğretim ve bilişsel kolaylaştırma ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veldman vd. (2023) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların kaba motor becerileri ile öz düzenleme ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu Avustralya New South Wales eyaletinde 2015 yılında hükümet tarafından desteklenen beslenme, sağlık ve fiziksel aktiviteyi geliştirmek için kurulmuş bir merkeze devam eden üç yaş grubundaki 566 çocuk oluşturmuştur. Çalışmaya katılan çocuklardan müdahale grubuna fiziksel aktiviteyi artırmayı amaçlayan bir program olan Jump Start programına katılmışlardır. Veriler “Kaba Motor Gelişim Testi-2 (TGMD-2)”, “Erken Yıllar Araç Kutusu” ve “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Testi (HTKS)” ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda motor beceriler ile öz düzenleme ve yürütücü işlevler arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rademacher vd. (2022) okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri, sosyal-duygusal yeterlilikleri ve dışsallaştırılmış davranışlarına dayalı olarak ilkokula geçişte olumlu davranışsal uyumu boylamsal olarak araştırmıştır. Çalışma grubunu 2016-2019 yılları arasında Kuzey Almanya'daki 39 anaokulunda öğrenim gören ve daha sonra ilkokula geçen 5-7 yaş arasındaki 406 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Derecelendirme Ölçeği” ve “Güçlü Yönler ve

Güçlükler Anketi (SDQ” ile toplanmıştır. Çalışma sonunda erken dışsallaştırma davranışlarının, ilkokula geçiş sırasında olumlu davranışsal uyumu olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu da okul öncesi dönemde çocukların yüksek sosyal-duygusal yeterliliklerinin ve öz düzenleme becerilerinin ilkokulda daha az davranış sorunları ile hiperaktif davranışlara sergilemelerine ve daha olumlu sosyal davranışlar gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Malaspina ve Garcia Ampudia (2022) ebeveynlik davranışı ile erken dönem matematik becerileri arasındaki ilişkide çocuklarda öz düzenleme gelişiminin nasıl aracılık edebileceğini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, Lima-Peru'daki marjinal kentsel alanlarda bulunan ve sosyal ve ekonomik düzeylerde savunmasızlıkları ile karakterize edilen iki devlet okulunda öğrenim gören 65-78 ayları arasındaki 85 okul öncesi çocuğu oluşturmıştır. Veriler, “Erken Matematik Beceri Testi-3”, “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Testi (HTKS)” ve “Ebeveyn Davranış Envanteri” ile toplanmıştır. Çalışma sonunda çocuklarda öz düzenlemenin, ebeveynlik davranışındaki destek/katılım boyutu ile okul öncesi dönemde çocuklarda erken matematiğin gelişimi arasındaki ilişkiye önemli ölçüde aracılık ettiği bulgusuna varılmıştır.

Kalin ve Roebbers (2021) okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme kapsamında çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerilerinin kavramsal açıdan tek bir yapı olarak görülüp görülemeyeceğini ve ortak süreçleri ne ölçüde paylaştığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İsviçre'nin Almanca konuşulan farklı kentsel ve kırsal bölgelerindeki devlet anaokullarına devam eden 4-6 yaş arasındaki 230 çocuk oluşturmıştır. Veriler toplanırken anaokulundaki sessiz bir odada eğitimli kişiler tarafından bireysel olarak değerlendirme yapılmıştır. Her çocuk için ayrı ayrı yaklaşık 30 dakika süren üç seansta test uygulanmıştır. Veriler toplanırken “Çocuk Davranışı Anketi (CBQ)”, “Bulmaca Kutusu”, “İnhibisyon”, “Boyut Değiştirme Kartı Sıralama Görevi” ve “Geriye Dönük Renk Yayılımı” araçları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerileri arasında pozitif korelasyonlar olduğu ve tüm bu beceri görevlerinin önemli ölçüde altta yatan faktöre yüklendiği tek faktörlü bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgularına göre, kullanılan ortak çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerileri görevlerinin çeşitliliğinin hepsinin öz düzenlemenin benzer yönlerinden yararlandığını ve bu nedenle çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerilerini kapsayan entegre bir öz düzenleme modelini desteklediğini ortaya koymuştur.

Howard vd. (2020) Okul Öncesi Öz Düzenleme Araç Seti (PRSIST) Programı'nın, çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Çalışma grubunu, Avustralya'nın büyükşehirleri ve bölgesel yerlerinde ki 50 okul öncesi eğitim kurumundan seçilen okullara devam eden 3-5 yaş arasındaki 473 çocuk oluşturmuştur. Veriler "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Testi (HTKS)", "Okul Öncesi Öz Düzenleme Araç Seti (PRSIST)", "Çocuk Öz Düzenleme ve Davranış Anketi (CSQB)", "iPad tabanlı Erken Yıllar Araç Kutusu" ve "Bracken Okula Hazırlık Değerlendirme Aracı (BSRA)" kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinde önemli ölçüde gelişmeler olduğu bulgusu varılmıştır.

Skibbe vd. (2019) okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar öz düzenleme becerilerinin çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma boylamsal bir çalışma olup, çalışma grubunu okul öncesinden ikinci sınıfa kadar çocukların akademik, bilişsel ve sosyo-duygusal işleyişini inceleyen boylamsal bir çalışmanın parçası olarak Midwest' teki kamu anaokullarına devam eden 383 çocuk oluşturmuştur. Çalışma boyunca 4 yıl içinde 351 çocukla en az iki ölçüm yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Woodcock-Johnson III Başarı Testleri (WJ-III)", "Harf-Kelime Tanımlaması (LW)", "Pasajı Anlama (PC)", "Ses Farkındalığı (SA)", "Resim Kelime Bilgisi (PV)" ve "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Testi (HTKS)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda daha erken öz düzenleme becerisine sahip çocukların okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar daha yüksek dil ve okuryazarlık becerilerine sahip olduklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Edossa vd. (2018) erken çocuklukta duygusal ve davranışsal öz düzenlemenin gelişimi ile akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında 3, 5 ve 7 yaşlarını kapsayan boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Çalışma grubunu Birleşik Krallık'ta 2000 ve 2001'de doğan ve ölçüm dönemlerine göre sayısal olarak değişkenlik gösteren 13-14 bin arası çocuk oluşturmuştur. Veriler "Çocuk Sosyal Davranış Anketi (CSBQ)", araştırmacılar tarafından geliştirilen davranış düzenleme formu ve öğretmenlerin yanıtlayacağı çocuk başarı formu ile toplanmıştır. Çalışma sonunda duygusal ve davranışsal öz düzenlemenin 3-7 yaşları arasında birbirilerini etkilediğini ve bu öz düzenleme becerilerinin çocukların akademik başarılarını önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bohlmann ve Downer (2016) okul öncesi dönemde öz düzenleme, dil ve okuryazarlık becerileri ve sınıftaki görevlere katılım arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Çalışma grubu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 10 büyük kentsel bölgede ki anaokullarına ve Head Start programlarına devam eden 4 yaş grubundaki 603 çocuktan oluşmaktadır. Veriler “Peabody Resim Kelime Testi-III”, “Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi” ve öz düzenleme becerileri için “Kalem Dokunma Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip çocukların sınıftaki görev ve etkinliklerle daha fazla katıldıkları ve dil ve okuryazarlık becerilerinin de daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka sonuç ise görev ve etkinliklerle daha fazla katılım sağlayan çocukların ifade edici kelime dağarcığında daha iyi gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çocukların öz düzenleme becerilerinin, sınıf görevleri ve etkinliklere katılım kapasitelerine etkisiyle ifade edici dil becerileri üzerinde de olumlu etki oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sawyer vd. (2015) erken çocukluk yıllarındaki öz düzenleme becerileri ile çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma boylamsal bir çalışma olup çalışma grubunu iki aşamalı küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olan Avustralya’ daki 2003-2004 doğumlu yani 2-7 yaşları arasındaki 3410 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Akademik Derecelendirme Ölçeği (ARS)” “Peabody Resim Kelime Testi-III” ve araştırmacı tarafından geliştirilen öz düzenleme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öz düzenleme becerisinin alt boyutu olan dikkat becerisi gelişmiş çocukların okuma yazma ve matematik başarılarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka öz düzenleme alt boyutu olan duygu düzenleme beceri gelişmiş olan çocukların çok fazla olmamakla beraber öz düzenleme becerisi daha az gelişmiş olan çocuklara göre daha iyi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Montroy vd. (2014) davranışsal öz düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin aracıları olarak sosyal beceriler ve problem davranışların aracılık etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ABD’ deki Midwest bölgesindeki iki anaokulunda öğrenim gören 36-65 ay arasındaki 118 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Testi (HTKS)”, “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SSRS)” “Woodcock-Johnson Başarı Testi (WJ-III)” ve “Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3)” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde davranışsal öz düzenleme becerisine sahip çocukların, matematik ve okuma-yazma becerilerinin düşük düzeyde davranışsal öz düzenlemeye sahip çocuklara göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu da hem sosyal becerilerin hem de problem davranışların öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerisindeki

gelişimi arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini, ancak matematik becerilerinde bu aracılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Raver vd. (2011) “Chicago Okula Hazırlık Projesi’nin (CSRP)” düşük gelirli okul öncesi çocuklarının okul öncesi becerileri üzerindeki etkisinde aracı bir mekanizma olarak öz düzenleme becerilerini araştırmışlardır. Araştırmada kümelenmiş rastgele tasarım kullanılmıştır. Çalışma grubunu Head Start programında yer alan okullara devam eden 467 çocuk ve 90 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (PSRA)”, çocukların konuşulan İngilizceyi anlama düzeyleri için “Simon Says”, “Peabody Resim Kelime Testi’nin (PPVT)” kısaltılmış versiyonu, demografik bilgi formu ve öğretmen özelliklerinin belirlenmesinde öğretmen raporu ve gözlemci derecelendirmeleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan projenin düşük gelirli çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini, aynı zamanda kelime bilgisi, harf isimlendirme ve matematik becerilerinde akademik öncesi becerileri açısından önemli faydaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki bir diğer sonuca göre çocukların öz düzenleme becerilerinin okul öncesi becerilerini olumlu olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

## 2.2.YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bengi (2024) okul öncesi dönemde yaratıcı drama eğitiminin çocukların öz düzenleme becerileri ve benlik algılarına etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test ve kontrol gruplu deneysel desene göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bursa ili Osmangazi ilçesi MEB’ e bağlı resmi bir anaokulda öğrenim gören 5-6 yaş grubunda 15 kontrol ve 15 deney grubu olmak üzere 30 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği”, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” ve 16 yaratıcı drama etkinliği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitiminin çocukların öz düzenleme becerileri ve benlik algılarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akay (2023) erken çocukluk döneminde bilişsel işlevler ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Edirne ili merkezinde MEB’ e bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokulların anasınıflarında öğrenim gören 52-75 ay grubunda olan 110 çocuk oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, “Ölçeği Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (ÖÖBÖ)” ve “Bilişsel

İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (BİUÖ)” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bilişsel işlev performansları geneli ile örüntü yapma alt boyutu arttıkça öz düzenleme ve düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğan (2022) öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme ve dil becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemine göre, Aydın ilindeki devlete bağlı okullarda öğrenim gören 5-6 yaş grubundaki (82 deney ve 85 kontrol) çocuk ile bu çocukların öğretmeni olan 10 öğretmen oluşturmuştur. Veriler “Oyna, Öğren, Eğlen Öz Düzenleme Eğitim Programı”, “Öz Düzenleme Etkinlikleri”, “Al-Ver/Tak-Çıkar Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”, “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)”, “Türkçe Dil Örneği”, “Görüşme Formları”, “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu” ve kişisel bilgi formları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan öz düzenleme eğitimi programının çocukların alıcı, ifade edici dil, toplam dil becerileri ve öz düzenleme becerilerini istatistiksel olarak olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2022) annelerin ebeveynliğe yönelik tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmış olup, çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde MEB’ e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 4-6 yaş arasındaki 392 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Veriler toplanırken “Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Anne Formu)” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin ebeveynliğe yönelik tutumları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu yani annelerin ebeveynliğe yönelik olumlu tutumları arttıkça çocukların öz düzenleme becerilerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Maden vd. (2022) 4-6 yaş arasındaki çocukların anne tutumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Çalışma grubunu 4-6 yaş arasındaki 279 anne ve bu annelerin çocukları oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, “Hamel Anne Tutum Testi” ve “Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaşlarının ve cinsiyetlerinin öz düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı, kardeş sayısı arttıkça

çocukların öz düzenleme puanlarının azaldığı ve annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların öz düzenleme puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca annelerin otoriter tutumları arttıkça çocukların öz düzenleme alt boyutları puanlarından dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol davranış puanlarının azaldığı, demokratik tutumları arttıkça çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol duygu puanlarının arttığı, koruyucu tutumları arttıkça çocukların dikkat ve çalışma belleği puanlarının arttığı, tutarsız tutumları arttıkça çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol davranış puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalış Toktanış (2021) okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ağrı ili merkezindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarındaki 60-71 aylık 405 çocuk oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ)" ve "Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal uyumu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon olduğu yani çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça sosyal duygusal uyumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2020) okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeleri, öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları ve okul öncesi eğitimin okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, araştırmacının çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mersin ilindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan 316 öğretmen ile yaşları 57-76 ay grubundaki 213 çocuk oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, "Öz-Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)", "Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz düzenlemeleri ile öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bir yıldan fazla okul öncesi eğitimi alan çocukların öz düzenleme becerilerinin bir yıldan daha az okul öncesi eğitimi alan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki bir diğer bulguya göre öğretmenlerin öz düzenlemeleri ve öz

düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Pazarbaşı ve Esin Cantez (2019) okul öncesi eğitimi alan 66 ay ve üzeri çocukların akran ilişkileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki bir özel anaokuluna devam eden 66 ay ve üzeri 56 çocuk oluşturmuştur. Veriler toplanırken kişisel bilgi formu, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda çocukların sosyal davranış gösterme puanları arttıkça davranış düzenleme, sosyallik ve dikkat puanlarının arttığı, saldırganlık ve aşırı hareketlilik puanı arttıkça dikkat puanının azaldığı, dışlanmışlık puanı arttıkça da davranış düzenleme ve dikkat puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atmaca (2019) okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal beceri düzeyleri ve öz düzenleme becerileriyle annelerin empatik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili, Suruç ilçesinde MEB’e bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 103 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak genel bilgi formu, “Öz Düzenleme Beceri Ölçeği”, “Empatik Beceri Ölçeği” ve “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin empati beceri puanları ile çocukların dikkat-dürtü kontrol alt boyutu ve öz düzenleme toplam puanlarıyla arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu, çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2018) okul öncesi dönemdeki çocuklarının öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâlarını incelemiştir. Araştırma korelasyonel desende yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle, Çankaya ve Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bağımsız anaokullarında öğrenim gören 5-6 yaş grubundaki 1366 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini evrenden seçilen 300 çocuk oluşturmuştur. Veriler çocuklar için kişisel bilgi formu, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” ve “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri ile duygusal zeka puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2017) çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bir üniversite bünyesindeki anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu 14 kontrol ve 14 deney grubu olmak üzere 28 çocuk oluşturmuştur. Veriler demografik bilgi formu, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuk Katılımlı Eğitim Programı” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan çocuk katılımlı eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı ve olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Arı (2015) bağlanma örüntüleri bakımından okul öncesi dönemimdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde MEB’e bağlı ilkokulların anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-71 aylık 137 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” ve "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme beceri puanlarının negatif ve kaçınmacı bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” Türkiye uyarlamasını yaptıkları araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemiştir. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkezindeki ilçelerinde MEB’ e bağlı bağımsız anaokullarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 aylık 233 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertürk (2013) okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmenleriyle etkileşimlerinin niteliğiyle öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinde tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini Ankara ilinde MEB’ e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 aylık çocuklar ile bu çocukların sınıfları oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme tabakalı ve rastgele örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu kapsamda Ankara iline bağlı Keçiören, Mamak, Altındağ, Çankaya, Yenimahalle ve Etimesgut ilçelerindeki MEB’ e bağlı devlet okulları içinde yer alan 48-72 ay grubundaki çocuklar için oluşturulmuş

sınıflar ve bu sınıflarda öğrenim gören 120 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)”, “Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA)” ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu ile çocuk öğretmen arasındaki etkileşimin alt boyutlarından duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, öz düzenleme becerisi olumlu duygu alt boyutu ile çocuk öğretmen arasındaki etkileşimin alt boyutlarından duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve önemi, problemler, kapsam, sınırlılıklar, sayıtlar, yöntem, model, evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulgular başlıklarına yer verilmiştir.

### 1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

#### 1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

60-72 aylık çocukların katılım haklarına ilişkin görüşleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki değişikliğin ortaya çıkarılması ve derecesinin belirlenmesini amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016).

#### 1.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında ve ilkokulların anasınıflarında öğrenim görmekte olan 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiler doğrultusunda 2022-2023 eğitim öğretim yılında anaokulları ve anasınıflarında öğrenim görmekte olan 60-72 aylık yaklaşık 3309 çocuk bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlemek için basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre 8 bağımsız anaokulu ve 5 ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden çocuklar arasından seçim yapılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi evrende bulunan tüm birimlerin örneklem grubuna seçilmesinde bağımsız ve eşit bir şansı vardır. Örneklemi temsil etme gücü bakımından en geçerli ve iyi örnekleme yöntemi seçkisiz olan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2020). Araştırmanın örneklem sayısını belirlemek için örneklem tabloları incelenmiş ve tabloya göre 3309 evren için  $\alpha=0.05$  hata payı ile hesaplanan örneklem sayısının en az 277-278 olması gerektiği belirlenmiştir (Canbazoglu Bilici, 2019; Balcı, 2021). Bu değerler doğrultusunda bu çalışmaya 350 çocuk katılmıştır. Araştırmanın örneklemi 350 çocuk ve 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan 350 çocuğa, bu çocukların aileleri ve öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 1.** Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler

| Değişkenler   |                      | n   | %    |
|---------------|----------------------|-----|------|
| Cinsiyet      | Kız                  | 177 | 50,6 |
|               | Erkek                | 173 | 49,4 |
|               | Toplam               | 350 | 100  |
| Kardeş Sayısı | Yok                  | 93  | 26,6 |
|               | Bir Kardeş           | 165 | 47,1 |
|               | İki Kardeş           | 71  | 20,3 |
|               | Üç veya Üzeri Kardeş | 21  | 6    |
|               | Toplam               | 350 | 100  |
| Doğum Sırası  | İlk                  | 189 | 54   |
|               | Ortanca              | 43  | 12,3 |
|               | Son                  | 118 | 33,7 |
|               | Toplam               | 350 | 100  |

Tablo 1’e göre, araştırmada yer alan çocukların %50,6’sı kız ve %49,4’ü erkektir. Çocukların %26,6’sının kardeşi yokken, %47,1’inin bir kardeşi, %20,3’ünün iki kardeşi, %6’sının ise üç veya üzeri kardeşi olduğu görülmektedir. Çocukların doğum sıraları incelendiğinde %54,ü ilk, %12,3’ü ortanca ve %33,7’si son sırada doğan çocuktur.

**Tablo 2.** Ailelere İlişkin Demografik Özellikler

| Değişkenler         |                | n   | %    |
|---------------------|----------------|-----|------|
| Anne Öğrenim Durumu | İlkokul        | 34  | 9,7  |
|                     | Ortaokul       | 57  | 16,3 |
|                     | Lise           | 128 | 36,6 |
|                     | Lisans ve üstü | 131 | 37,4 |
|                     | Toplam         | 350 | 100  |
| Baba Öğrenim Durumu | İlkokul        | 17  | 4,9  |
|                     | Ortaokul       | 33  | 9,4  |
|                     | Lise           | 140 | 40   |
|                     | Lisans ve üstü | 160 | 45,7 |
|                     | Toplam         | 350 | 100  |
| Anne Mesleği        | Ev Hanımı      | 203 | 58,1 |
|                     | İşçi           | 25  | 7,1  |
|                     | Memur          | 82  | 23,4 |
|                     | Serbest Meslek | 40  | 11,4 |
|                     | Toplam         | 350 | 100  |
| Baba Mesleği        | Çalışmıyor     | 7   | 2    |
|                     | İşçi           | 103 | 29,4 |
|                     | Memur          | 126 | 36   |
|                     | Serbest Meslek | 114 | 32,6 |
|                     | Toplam         | 350 | 100  |

Tablo 2'ye göre, araştırmada yer alan çocukların annelerinin %9,7'si ilkokul, %16,3'ü ortaokul, %36,6'sı lise ve %37,4'ü lisans ve üstü mezunudur. Babaların %4,9'u ilkokul, %9,4'ü ortaokul, %40'ı lise ve %45,7'si lisans ve üstü mezunudur. Bunun yanında çocukların annelerinin %58,1'i ev hanımı, %7,1'i işçi, %23,4'ü memur ve %11,4'ü serbest meslektedir. Babaların ise %2'si çalışmıyor iken, %29,4'ü işçi, %36'sı memur ve %32,6'sı serbest meslektedir.

**Tablo 3. Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler**

| Değişkenler                   |                | n  | %    |
|-------------------------------|----------------|----|------|
| Öğretmen<br>Kıdem Yılı        | 1-9 Arasında   | 14 | 35   |
|                               | 10-20 Arasında | 21 | 52,5 |
|                               | 21 ve Üstü     | 5  | 12,5 |
|                               | Toplam         | 40 | 100  |
| Öğretmen<br>Öğrenim<br>Durumu | Lisans         | 34 | 85   |
|                               | Lisansüstü     | 6  | 15   |
|                               | Toplam         | 40 | 100  |

Tablo 3'e göre, araştırmada yer alan çocukların öğretmenleri %35'i 1-9 yıl arasında, %52,5'i 10-20 yıl arasında ve %12,5'i 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin öğrenim durumuna bakıldığında %85'i lisans mezunu ve %15'i yüksek lisans mezunudur.

### 1.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada çocukların ve ailelerin demografik özelliklerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, çocukların haklarına ilişkin görüşlerini belirlemek için Koran (2017) tarafından geliştirilen ve Şallı İdare (2018) tarafından Türkiye’deki geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk Formu) ve çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır.

#### 1.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, araştırma kapsamında yer alan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formun içeriğinde çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babaların öğrenim durumları, meslekleri ve aile gelir durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

### 1.3.2. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk Formu)

Bu ölçek Koran (2017) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların çocuk katılımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde geliştirilmiştir. Ölçek 23 maddeden ve Günlük akış (Etkinlik, İlgi merkezleri (öğrenme merkezleri) /açık havada oyun, Paylaşım etkinlikleri) ve Sınıf kuralları ve işlemleri belirleme (Sınıftan dışarı çıkma, Sınıfta görüşünü ifade etme, Sınıfta yiyecek/içecek tüketme ve İşlemler: sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme) boyut ve alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekteki öğretmen ve çocuk formlarında öğretmen ve çocukların görüşlerini almak adına aynı sorular yer almaktadır. Maddelerin birebir aynı olduğu iki form arasındaki tek fark çocuk formunun sonunda yer alan açıklamanın öğretmen formunda her sorunun altında yer almasıdır (Koran, 2017).

Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi (AFA) sonucunda ölçeğin tek bir baskın boyut altında toplandığı belirlenmiştir. Verilerin AFA için uygun olup olmadığını değerlendirmek için Barlett Sphericity testi ve Kaiser Meyer Olkin (KMO) kullanılmıştır ve 0,94 ile verilerin analiz için uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin toplam varyansın 55'ni açıkladığı ve her madde için faktör yüklerinin 0,30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Ferrando ve Lorenzo-Seva (2016) 'nın, gerçek puanlara dayalı, güvenirlik katsayısı formülüne göre hesaplanmış ve güvenirlik katsayısının 0,85 olduğu yani ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Koran, 2017).

Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenirlik çalışması Şallı İdare (2018) tarafından yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) sonucunda dört faktörlü yapının kabul edilebilir olduğu ve maddelere ilişkin faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32'nin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek için hesaplanan iç-tutarlılık katsayılarının Etkinlikler boyutu için  $\alpha=.64$ , Öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun boyutu için  $\alpha=.54$ , Paylaşım etkinlikleri boyutu için  $\alpha=.59$  ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini belirleme boyutu için ise  $\alpha=.56$  olduğu belirlenmiştir (Şallı İdare, 2018). Ölçekteki maddeleri çocuk ve yetişkinlerin ortak aldığı kararlarda katılım tam anlamıyla gerçekleştiği için 2 puan, sadece çocukların aldığı kararlar 1 puan ve çocuğun yer almadığı bir seçenek kesinlikle katılım içermediğinden dolayı 0 puan ile puanlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; Etkinlikler alt ölçeği için .65, Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun

alt ölçeği için .61, Paylaşım Etkinlikleri alt ölçeği için .64, Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme alt ölçeği için .59 ve tüm ölçek için .60 olarak bulunmuştur.

### **1.3.3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)**

Ölçek, Erol ve İvrendi (2018) tarafından 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerini öğretmen görüşüyle belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 22 maddeli ve 5'li likert şeklinde düzenlenmiş olup 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla, 5=Her zaman şeklinde numaralandırılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110 en düşük puan ise 22'dir.

Ölçek maddelerinden alınan yüksek puanlar öz düzenleme alt boyutlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek; Engelleyici Kontrol (8 madde), Dikkat (9 madde) ve Çalışma Belleği (5 madde) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA' ya göre toplam varyansın %63'nü açıklayan 22 madde ve 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DFA' ya göre de elde edilen yapının uyum indekslerinin yeterli seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında bütün ölçekte Cronbach Alpha değeri .94, alt boyutlarda .87 ile .91 arasında olduğu ve test yarılama katsayısının .90 olarak tespit edilmiştir (Erol ve İvrendi, 2018). Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach Alpha katsayıları; Engelleyici Kontrol alt ölçeği için .89, Dikkat alt ölçeği için .92, Çalışma Belleği alt ölçeği için .91 ve Tüm ölçek için .93 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 0.70-0,95 arasında kabul edilebilir değerler olduğu görülmektedir (Tavakol & Dennick, 2011).

### **1.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ**

Araştırma kapsamında Afyon Kocatepe Üniversitesi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan izin alınmıştır (EK 2). Daha sonra Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 3). Veri toplama süreci 2022 Kasım-2023 Nisan ayları arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında belirlenen okullara gidilerek okul müdürleri, öğretmenler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılara toplanan verilerin yalnızca araştırmanın amacı için kullanılacağı, başka herhangi bir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Yine uygulamadan önce araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı ifade edilerek araştırma grubunun yalnızca gönüllü katılımcılardan

oluşması sağlanmıştır. Gönüllü olan öğretmenlere bilgilendirilmiş onam formları verilmiştir. Gönüllü olan öğretmenler aracılığıyla örneklem grubundaki çocukların anne-babalarına da gönüllü onam formları gönderilmiştir. Aileleri tarafından gönüllü onam formları imzalanan çocuklar uygulamaya dahil edilmiştir. Ayrıca ölçek uygulamasına başlamadan önce çocukların gönüllü olup olmadığı ve katılım göstermek istemeleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Çocukların ve ailelerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan Genel Bilgi Formu öğretmenler aracılığıyla anne babalara gönderilmiş ve anne babalar tarafından doldurulmuştur. Bu araştırmada çocukların katılım hakkına ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan “Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk Formu)”, ölçeği geliştiren Koran (2017) tarafından belirlenen uygulama adımları dikkate alınıp uygulanmıştır. Uygulama yapılan okulların sessiz, güvenli ve ortak kullanım alanı olan bölümlerinde ölçek uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce çocukla konuşulmuş ve çocuk kendini hazır hissettiğinde uygulamaya geçilmiştir. Uygulama sırasında araştırmacı ile çocuk masada karşılıklı oturmuşlar ve öncelikle çocuğa ölçek tanıtılmıştır. Resimli ölçek formu çocuğa gösterilmiş ve araştırmacı ölçekteki soruları okumuştur. Çocuklar isterse kendine verilen mühürle görsellerin olduğu kısımlarda soruların cevapları için ayrılan bölüme mühür basmışlardır. Mühür tercih etmeyen çocuklar içinde araştırmacı tarafından işaretleme yapılmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek adına 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) öğretmenlerin doldurmaları için uygulama kapsamında olan çocukların her biri adına öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlerden ilgili çocuğun becerilerini düşünerek formu bir hafta içinde doldurmaları istenmiş ve bir hafta sonra araştırmacı tarafından öğretmenlerden toplanılmıştır.

### 1.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmadan elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına girilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek ve yapılacak analizlere karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarının ve toplamalarının basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Tablosu

|                                                                             |                                          | n   | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----|----------------------|---------------------|
| Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk Formu)                    | Etkinlikler                              | 350 | ,754                 | ,356                |
|                                                                             | Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun   | 350 | ,503                 | -,043               |
|                                                                             | Paylaşım Etkinlikleri                    | 350 | 1,009                | 1,442               |
|                                                                             | Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme | 350 | ,806                 | ,149                |
|                                                                             | Toplam                                   | 350 | ,939                 | 1,418               |
| 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) | Engelleyici Kontrol                      | 350 | -,622                | ,021                |
|                                                                             | Dikkat                                   | 350 | -,534                | -,537               |
|                                                                             | Çalışma Belleği                          | 350 | -1,198               | 1,268               |
|                                                                             | Toplam                                   | 350 | -,697                | ,317                |

Tablo 4'e göre basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerde verilerin bu iki değer arasında olması verilerin dağılımının normal dağılım kabul edilmesi için yeterlidir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca verilerin dağılımının Q-Q plot grafiğine göre de normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Çocukların ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Veri setinde normallik ölçütlerini sağlayan boyutların puanlarının çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını görebilmek için bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre bağımsız örneklem T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca gruplar arası anlamlı fark çıkan maddelerde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Tukey testinden yararlanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiler ise Pearson korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir.

## 2. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgular doğrultusunda geliştirilen yorumlara yer verilmiştir.

## 2.1. OKUL ÖNCESİ SINIFINDA KATILIM HAKKI ÖLÇEĞİNE (ÇOCUK FORMU) İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 5’te çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden (Çocuk Formu)’’ almış oldukları puanların betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5.** 60-72 Aylık Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine (Çocuk Formu)’’ (OÖSKHÖ) İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

|                                                          |                                          | n   | Min. | Max. | $\bar{X}$ | ss   |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----|------|------|-----------|------|
| Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Çocuk Formu) | Etkinlikler                              | 350 | 0    | 12   | 3,66      | 2,42 |
|                                                          | Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun   | 350 | 0    | 7    | 2,26      | 1,44 |
|                                                          | Paylaşım Etkinlikleri                    | 350 | 0    | 8    | 1,51      | 1,54 |
|                                                          | Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme | 350 | 0    | 6    | 1,39      | 1,29 |
|                                                          | Toplam                                   | 350 | 1    | 27   | 8,83      | 4,57 |

Tablo 5 incelendiğinde çocukların OÖSKHÖ Çocuk Formu etkinlikler alt boyutu puan ortalamaları 3,66’dır. Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun alt boyutu puan ortalamaları 2,26 ve Paylaşım Etkinlikleri alt boyutu puan 1,51 iken Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme alt boyutu puan ortalamalarının 1,39 olduğu görülmektedir. Çocukların OÖSKHÖ Çocuk Formu’ndan almış oldukları toplam puan ortalamaları ise 8,83’dür. OÖSKHÖ Çocuk Formu’nun genelinden alınabilecek en yüksek puan 27’dir. Buna göre, çocuklar sınıfta düşük düzeyde katılıma sahip oldukları görülmektedir.

60-72 aylık çocukların sınıfta katılım haklarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** 60-72 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | ss   | sd  | t     | p     |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| Etkinlik           | Kız      | 177 | 3,88      | 2,63 | 348 | 1,687 | ,093  |
|                    | Erkek    | 173 | 3,44      | 2,17 |     |       |       |
| Oyun               | Kız      | 177 | 2,44      | 1,52 | 348 | 2,388 | ,017* |
|                    | Erkek    | 173 | 2,07      | 1,32 |     |       |       |
| Paylaşım           | Kız      | 177 | 1,54      | 1,72 | 348 | ,344  | ,731  |
|                    | Erkek    | 173 | 1,48      | 1,33 |     |       |       |
| Kural              | Kız      | 177 | 1,44      | 1,26 | 348 | ,633  | ,527  |
|                    | Erkek    | 173 | 1,35      | 1,33 |     |       |       |
| Toplam             | Kız      | 177 | 9,30      | 4,92 | 348 | 1,949 | ,052  |
|                    | Erkek    | 173 | 8,35      | 4,14 |     |       |       |

Tablo 6 incelendiğinde OÖSKHÖ Çocuk Formu oyun alt boyutundan elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Kız çocuklarının oyun alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=2,44$ ), erkek çocuklarının puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,07$ ) yüksektir. OÖSKHÖ Çocuk Formu etkinlik, paylaşım ve kural alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu duruma göre, kız çocukları sınıftaki oyun etkinliklerine erkek çocuklarına göre daha fazla katıldıkları görüşüne sahiptir.

60-72 aylık çocukların sınıfta katılım haklarına yönelik görüşlerinin kardeş sayısı değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** 60-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Kardeş Sayısı | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                                      |
|--------------------|---------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|----------------------------------------|
| Etkinlik           | 0             | 93  | 3,59      | 2,46 | Grp. arası        | 4,57          | 3   | 1,52         | ,257  | ,856                                   |
|                    | 1             | 165 | 3,78      | 2,54 | Grp. içi          | 2049,31       | 346 | 5,92         |       |                                        |
|                    | 2             | 71  | 3,50      | 2,19 | Toplam            | 2053,88       | 349 |              |       |                                        |
|                    | 3 veya Üstü   | 21  | 3,66      | 2,08 |                   |               |     |              |       |                                        |
| Oyun               | 0             | 93  | 2,24      | 1,38 | Grp. arası        | 4,90          | 3   | 1,63         | ,784  | ,504                                   |
|                    | 1             | 165 | 2,34      | 1,48 | Grp. içi          | 722,43        | 346 | 2,08         |       |                                        |
|                    | 2             | 71  | 2,19      | 1,50 | Toplam            | 727,34        | 349 |              |       |                                        |
|                    | 3 veya Üstü   | 21  | 1,85      | 1,15 |                   |               |     |              |       |                                        |
| Paylaşım           | 0             | 93  | 1,32      | 1,26 | Grp. arası        | 20,15         | 3   | 6,71         | 2,872 | ,036*<br>Fark (Tukey)<br>1>3 veya üstü |
|                    | 1             | 165 | 1,66      | 1,59 | Grp. içi          | 809,27        | 346 | 2,33         |       |                                        |
|                    | 2             | 71  | 1,63      | 1,71 | Toplam            | 829,42        | 349 |              |       |                                        |
|                    | 3 veya Üstü   | 21  | ,76       | 1,33 |                   |               |     |              |       |                                        |
| Kural              | 0             | 93  | 1,44      | 1,18 | Grp. arası        | 8,69          | 3   | 2,89         | 1,726 | ,161                                   |
|                    | 1             | 165 | 1,49      | 1,34 | Grp. içi          | 581,09        | 346 | 1,67         |       |                                        |
|                    | 2             | 71  | 1,28      | 1,33 | Toplam            | 589,79        | 349 |              |       |                                        |
|                    | 3 veya Üstü   | 21  | ,85       | 1,29 |                   |               |     |              |       |                                        |
| Toplam             | 0             | 93  | 8,60      | 4,40 | Grp. arası        | 105,28        | 3   | 35,09        | 1,689 | ,169                                   |
|                    | 1             | 165 | 9,28      | 4,91 | Grp. içi          | 7188,43       | 346 | 20,77        |       |                                        |
|                    | 2             | 71  | 8,61      | 4,07 | Toplam            | 7293,71       | 349 |              |       |                                        |
|                    | 3 veya Üstü   | 21  | 7,09      | 3,71 |                   |               |     |              |       |                                        |

Tablo 7 incelendiğinde OÖSKHÖ Çocuk Formu paylaşım alt boyutundan elde edilen puanların kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Bir kardeşi olan çocukların paylaşım alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,66$ ), üç

veya üzeri kardeşi olan çocukların puan ortalamalarından ( $\bar{X}=,76$ ) yüksektir. OÖSKHÖ Çocuk Formu etkinlik, oyun kural alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Buna göre, tek kardeşi olan çocuklar sınıftaki paylaşım etkinliklerine üç veya üzeri kardeşi çocuklara göre daha fazla katıldıkları görüşüne sahiptir.

60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin doğum sırası değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** 60-72 Aylık Çocukların Doğum Sırasına Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Doğum Sırası | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|--------------------|--------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|------|
| Etkinlik           | 1. İlk       | 189 | 3,41      | 2,25 | Grp. arası        | 32,47         | 2   | 16,23        | 2,788 | ,063 |
|                    | 2. Ortanca   | 43  | 3,60      | 2,29 | Grp. içi          | 2021,41       | 347 | 5,83         |       |      |
|                    | 3. Son       | 118 | 4,08      | 2,68 | Toplam            | 2053,88       | 349 |              |       |      |
| Oyun               | 1. İlk       | 189 | 2,26      | 1,46 | Grp. arası        | 4,54          | 2   | 2,27         | 1,090 | ,337 |
|                    | 2. Ortanca   | 43  | 1,97      | 1,33 | Grp. içi          | 722,80        | 347 | 2,08         |       |      |
|                    | 3. Son       | 118 | 2,35      | 1,44 | Toplam            | 727,34        | 349 |              |       |      |
| Paylaşım           | 1. İlk       | 189 | 1,46      | 1,46 | Grp. arası        | 1,21          | 2   | ,609         | ,255  | ,775 |
|                    | 2. Ortanca   | 43  | 1,55      | 1,40 | Grp. içi          | 828,21        | 347 | 2,38         |       |      |
|                    | 3. Son       | 118 | 1,58      | 1,71 | Toplam            | 829,42        | 349 |              |       |      |
| Kural              | 1. İlk       | 189 | 1,29      | 1,18 | Grp. arası        | 6,38          | 2   | 3,19         | 1,898 | ,151 |
|                    | 2. Ortanca   | 43  | 1,34      | 1,32 | Grp. içi          | 583,41        | 347 | 1,68         |       |      |
|                    | 3. Son       | 118 | 1,58      | 1,44 | Toplam            | 589,79        | 349 |              |       |      |
| Toplam             | 1. İlk       | 189 | 8,43      | 4,18 | Grp. arası        | 106,48        | 2   | 53,24        | 2,570 | ,078 |
|                    | 2. Ortanca   | 43  | 8,48      | 4,04 | Grp. içi          | 7187,23       | 347 | 20,71        |       |      |
|                    | 3. Son       | 118 | 9,61      | 5,23 | Toplam            | 7293,71       | 349 |              |       |      |

Tablo 8’e göre OÖSKHÖ Çocuk Formu alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre doğum sırasının çocukların katılım hakkına yönelik görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin görüşleri anne öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** 60-72 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Anne Öğrenim Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                               |
|--------------------|---------------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|---------------------------------|
| Etkinlik           | 1. İlkokul          | 34  | 3,14      | 1,92 | Grp. arası        | 67,54         | 3   | 22,51        | 3,922 | ,009*<br>Fark<br>(Tukey)<br>3>2 |
|                    | 2. Ortaokul         | 57  | 3,22      | 2,21 | Grp. içi          | 1986,34       | 346 | 5,74         |       |                                 |
|                    | 3. Lise             | 128 | 4,29      | 2,95 | Toplam            | 2053,88       | 349 |              |       |                                 |
|                    | 4. Lisans           | 131 | 3,95      | 2,40 |                   |               |     |              |       |                                 |

**Tablo 9. (Devam)** 60-72 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Anne Öğrenim Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                               |
|--------------------|---------------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|---------------------------------|
| Oyun               | 1. İlkokul          | 34  | 1,91      | 1,46 | Grp. arası        | 4,95          | 3   | 1,64         | ,790  | ,500                            |
|                    | 2. Ortaokul         | 57  | 2,24      | 1,50 | Grp. içi          | 722,39        | 346 | 2,09         |       |                                 |
|                    | 3. Lise             | 128 | 2,28      | 1,53 | Toplam            | 727,34        | 349 |              |       |                                 |
|                    | 4. Lisans           | 131 | 2,33      | 1,31 |                   |               |     |              |       |                                 |
| Paylaşım           | 1. İlkokul          | 34  | ,97       | 1,16 | Grp. arası        | 14,63         | 3   | 4,87         | 2,071 | ,104                            |
|                    | 2. Ortaokul         | 57  | 1,70      | 2,00 | Grp. içi          | 814,79        | 346 | 2,35         |       |                                 |
|                    | 3. Lise             | 128 | 1,64      | 1,62 | Toplam            | 829,42        | 349 |              |       |                                 |
|                    | 4. Lisans           | 131 | 1,45      | 1,26 |                   |               |     |              |       |                                 |
| Kural              | 1. İlkokul          | 34  | ,91       | 1,05 | Grp. arası        | 8,88          | 3   | 2,96         | 1,763 | ,154                            |
|                    | 2. Ortaokul         | 57  | 1,43      | 1,30 | Grp. içi          | 580,91        | 346 | 1,67         |       |                                 |
|                    | 3. Lise             | 128 | 1,46      | 1,40 | Toplam            | 589,79        | 349 |              |       |                                 |
|                    | 4. Lisans           | 131 | 1,45      | 1,23 |                   |               |     |              |       |                                 |
| Toplam             | 1. İlkokul          | 34  | 6,94      | 3,37 | Grp. arası        | 186,61        | 3   | 62,20        | 3,028 | ,030*<br>Fark<br>(Tukey)<br>2>1 |
|                    | 2. Ortaokul         | 57  | 9,68      | 6,10 | Grp. içi          | 7107,10       | 346 | 20,54        |       |                                 |
|                    | 3. Lise             | 128 | 8,60      | 4,39 | Toplam            | 7293,71       | 349 |              |       |                                 |
|                    | 4. Lisans           | 131 | 9,19      | 4,10 |                   |               |     |              |       |                                 |

Tablo 9 incelendiğinde OÖSKHÖ Çocuk Formu toplamından ve etkinlik alt boyutundan elde edilen puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Annesi lise mezunu olan çocukların etkinlik alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,29$ ), annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=3,22$ ) göre daha yüksek olduğu; annesi ortaokul mezunu olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ( $\bar{X}=9,68$ ), annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=6,94$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların OÖSKHÖ Çocuk Formu oyun, paylaşım ve kural alt boyutlarından elde edilen puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu duruma göre, annesi lise mezunu olan çocuklar annesi ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla etkinliklere katıldıkları görüşündedir. Annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ise annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre sınıfta daha fazla katılım gösterdikleri görüşündedir.

60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin görüşleri baba öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** 60-72 Aylık Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Baba Öğrenim Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                                 |
|--------------------|---------------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|-----------------------------------|
| Etkinlik           | 1. İlkokul          | 17  | 3,70      | 2,61 | Grp. arası        | 9,03          | 3   | 3,01         | ,510  | ,676                              |
|                    | 2. Ortaokul         | 33  | 3,84      | 3,18 | Grp. içi          | 2044,85       | 346 | 5,91         |       |                                   |
|                    | 3. Lise             | 140 | 3,47      | 2,22 | Toplam            | 2053,88       | 349 |              |       |                                   |
|                    | 4. Lisans           | 160 | 3,79      | 2,40 |                   |               |     |              |       |                                   |
| Oyun               | 1. İlkokul          | 17  | 2,11      | 1,69 | Grp. arası        | ,49           | 3   | ,16          | ,078  | ,972                              |
|                    | 2. Ortaokul         | 33  | 2,24      | 1,50 | Grp. içi          | 726,85        | 346 | 2,10         |       |                                   |
|                    | 3. Lise             | 140 | 2,25      | 1,52 | Toplam            | 727,34        | 349 |              |       |                                   |
|                    | 4. Lisans           | 160 | 2,28      | 1,34 |                   |               |     |              |       |                                   |
| Paylaşım           | 1. İlkokul          | 17  | ,94       | ,82  | Grp. arası        | 25,17         | 3   | 8,39         | 3,610 | ,014*<br>Fark<br>(Tukey)<br>2>1   |
|                    | 2. Ortaokul         | 33  | 2,21      | 2,82 | Grp. içi          | 804,25        | 346 | 2,32         |       |                                   |
|                    | 3. Lise             | 140 | 1,36      | 1,29 | Toplam            | 829,42        | 349 |              |       |                                   |
|                    | 4. Lisans           | 160 | 1,56      | 1,38 |                   |               |     |              |       |                                   |
| Kural              | 1. İlkokul          | 17  | ,53       | ,79  | Grp. arası        | 13,70         | 3   | 4,56         | 2,743 | ,043*<br>Fark<br>(Tukey)<br>3-4>1 |
|                    | 2. Ortaokul         | 33  | 1,39      | 1,43 | Grp. içi          | 576,09        | 346 | 1,66         |       |                                   |
|                    | 3. Lise             | 140 | 1,42      | 1,28 | Toplam            | 589,79        | 349 |              |       |                                   |
|                    | 4. Lisans           | 160 | 1,46      | 1,30 |                   |               |     |              |       |                                   |
| Toplam             | 1. İlkokul          | 17  | 7,29      | 3,83 | Grp. arası        | 92,25         | 3   | 30,75        | 1,477 | ,220                              |
|                    | 2. Ortaokul         | 33  | 9,69      | 7,04 | Grp. içi          | 7201,467      | 346 | 20,81        |       |                                   |
|                    | 3. Lise             | 140 | 8,50      | 4,11 | Toplam            | 7293,71       | 349 |              |       |                                   |
|                    | 4. Lisans           | 160 | 9,11      | 4,36 |                   |               |     |              |       |                                   |

Tablo 10 incelendiğinde OÖSKHÖ Çocuk Formu paylaşım ve kural alt boyutlarından elde edilen puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Babası ortaokul mezunu olan çocukların paylaşım alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,21$ ), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=,94$ ) göre daha yüksek olduğu; babası lise ( $\bar{X}=1,42$ ) ve lisans mezunu olan çocukların ( $\bar{X}=1,46$ ) kural alt boyutu puan ortalamalarının babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=,53$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. OÖSKHÖ Çocuk Formu etkinlik ile oyun alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu duruma göre, babası ortaokul mezunu olan çocuklar babası ilkokul mezunu olan çocuklara göre paylaşıma dayalı etkinliklere daha fazla katıldıkları görüşündedir. Babası lise ve lisans mezunu olan çocuklar babası ilkokul mezunu olan çocuklara göre sınıftaki kuralların belirlenmesi sürecine daha fazla katıldıkları görüşüne sahiptir.

60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin görüşleri anne mesleği değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** 60-72 Aylık Çocukların Anne Mesleğine Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Anne Meslek Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|--------------------|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|------|
| Etkinlik           | 1. Ev hanımı       | 203 | 3,61      | 2,48 | Grp. arası        | 15,63         | 3   | 5,21         | ,884  | ,449 |
|                    | 2. İşçi            | 25  | 3,28      | 2,55 | Grp. içi          | 2038,25       | 346 | 5,89         |       |      |
|                    | 3. Memur           | 82  | 4,01      | 2,37 | Toplam            | 2053,88       | 349 |              |       |      |
|                    | 4. Serbest meslek  | 40  | 3,47      | 2,11 |                   |               |     |              |       |      |
| Oyun               | 1. Ev hanımı       | 203 | 2,17      | 1,43 | Grp. arası        | 6,29          | 3   | 2,09         | 1,006 | ,390 |
|                    | 2. İşçi            | 25  | 2,64      | 1,86 | Grp. içi          | 721,04        | 346 | 2,08         |       |      |
|                    | 3. Memur           | 82  | 2,28      | 1,24 | Toplam            | 727,34        | 349 |              |       |      |
|                    | 4. Serbest meslek  | 40  | 2,42      | 1,55 |                   |               |     |              |       |      |
| Paylaşım           | 1. Ev hanımı       | 203 | 1,50      | 1,69 | Grp. arası        | 1,96          | 3   | ,65          | ,274  | ,844 |
|                    | 2. İşçi            | 25  | 1,28      | ,97  | Grp. içi          | 827,46        | 346 | 2,39         |       |      |
|                    | 3. Memur           | 82  | 1,58      | 1,43 | Toplam            | 829,42        | 349 |              |       |      |
|                    | 4. Serbest meslek  | 40  | 1,57      | 1,17 |                   |               |     |              |       |      |
| Kural              | 1. Ev hanımı       | 203 | 1,35      | 1,24 | Grp. arası        | 2,92          | 3   | 97,          | ,575  | ,632 |
|                    | 2. İşçi            | 25  | 1,32      | 1,46 | Grp. içi          | 586,87        | 346 | 1,69         |       |      |
|                    | 3. Memur           | 82  | 1,56      | 1,42 | Toplam            | 589,79        | 349 |              |       |      |
|                    | 4. Serbest meslek  | 40  | 1,32      | 1,20 |                   |               |     |              |       |      |
| Toplam             | 1. Ev hanımı       | 203 | 8,64      | 4,80 | Grp. arası        | 40,13         | 3   | 13,37        | ,638  | ,591 |
|                    | 2. İşçi            | 25  | 8,52      | 3,69 | Grp. içi          | 7253,58       | 346 | 20,96        |       |      |
|                    | 3. Memur           | 82  | 9,43      | 4,24 | Toplam            | 7293,71       | 349 |              |       |      |
|                    | 4. Serbest meslek  | 40  | 8,88      | 4,54 |                   |               |     |              |       |      |

Tablo 11 incelendiğinde, OÖSKHÖ Çocuk Formu alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların anne mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre anne mesleğinin çocukların katılım hakkına yönelik görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin görüşleri baba mesleği değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** 60-72 Aylık Çocukların Baba Mesleğine Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Baba Meslek Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|--------------------|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|------|
| Etkinlik           | 1. Çalışmıyor      | 7   | 3,42      | 1,27 | Grp. arası        | 34,05         | 3   | 11,35        | 1,944 | ,122 |
|                    | 2. İşçi            | 103 | 3,21      | 2,62 | Grp. içi          | 2019,83       | 346 | 5,83         |       |      |
|                    | 3. Memur           | 126 | 3,76      | 2,34 | Toplam            | 2053,88       | 349 |              |       |      |
|                    | 4. Serbest meslek  | 114 | 3,98      | 2,33 |                   |               |     |              |       |      |

**Tablo 12. (Devam) 60-72 Aylık Çocukların Baba Mesleğine Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Baba Meslek Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                               |
|--------------------|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|---------------------------------|
| Oyun               | 1. Çalışmıyor      | 7   | 2,57      | 1,13 | Grp. arası        | 2,77          | 3   | ,92          | ,441  | ,724                            |
|                    | 2. İşçi            | 103 | 2,27      | 1,57 | Grp. içi          | 724,56        | 346 | 2,09         |       |                                 |
|                    | 3. Memur           | 126 | 2,33      | 1,35 | Toplam            | 727,34        | 349 |              |       |                                 |
|                    | 4. Serbest meslek  | 114 | 2,14      | 1,44 |                   |               |     |              |       |                                 |
| Paylaşım           | 1. Çalışmıyor      | 7   | 1,34      | 1,27 | Grp. arası        | 21,68         | 3   | 7,23         | 3,097 | ,027*<br>Fark<br>(Tukey)<br>3>2 |
|                    | 2. İşçi            | 103 | 1,29      | 1,24 | Grp. içi          | 807,73        | 346 | 2,33         |       |                                 |
|                    | 3. Memur           | 126 | 1,58      | 1,36 | Toplam            | 829,42        | 349 |              |       |                                 |
|                    | 4. Serbest meslek  | 114 | 1,56      | 1,90 |                   |               |     |              |       |                                 |
| Kural              | 1. Çalışmıyor      | 7   | 1,85      | 1,57 | Grp. arası        | 10,75         | 3   | 3,58         | 2,142 | ,095                            |
|                    | 2. İşçi            | 103 | 1,14      | 1,24 | Grp. içi          | 579,04        | 346 | 1,67         |       |                                 |
|                    | 3. Memur           | 126 | 1,53      | 1,39 | Toplam            | 589,79        | 349 |              |       |                                 |
|                    | 4. Serbest meslek  | 114 | 1,43      | 1,19 |                   |               |     |              |       |                                 |
| Toplam             | 1. Çalışmıyor      | 7   | 10,85     | 3,80 | Grp. arası        | 89,93         | 3   | 29,98        | 1,440 | ,231                            |
|                    | 2. İşçi            | 103 | 8,19      | 5,23 | Grp. içi          | 7203,77       | 346 | 20,82        |       |                                 |
|                    | 3. Memur           | 126 | 9,22      | 4,22 | Toplam            | 7293,71       | 349 |              |       |                                 |
|                    | 4. Serbest meslek  | 114 | 8,86      | 4,30 |                   |               |     |              |       |                                 |

Tablo 12 incelendiğinde OÖSKHÖ Çocuk Formu paylaşım alt boyutundan elde edilen puanların baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Babası memur olan çocukların paylaşım alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=1,58$ ), babası işçi olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{x}=1,29$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. OÖSKHÖ Çocuk Formu etkinlik, oyun, kural alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Buna göre, babası memur olan çocuklar babası işçi olan olan çocuklara göre paylaşım dayalı etkinliklere daha fazla katıldıkları görülmüştür.

60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin öğretmen öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13. 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Öğrenim Durumuna Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları**

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Öğretmen Öğrenim Durumu | n  | $\bar{X}$ | ss   | sd | t     | p    |
|--------------------|-------------------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Etkinlik           | Lisans                  | 34 | 3,88      | 2,63 | 38 | 1,951 | ,058 |
|                    | Lisansüstü              | 6  | 3,92      | 2,73 |    |       |      |

**Tablo 13. (Devam) 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Öğrenim Durumuna Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları**

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Öğretmen Öğrenim Durumu | n  | $\bar{X}$ | ss   | sd | t      | p     |
|--------------------|-------------------------|----|-----------|------|----|--------|-------|
| Oyun               | Lisans                  | 34 | 2,10      | 1,61 | 38 | -2,207 | ,033* |
|                    | Lisansüstü              | 6  | 3,50      | ,83  |    |        |       |
| Paylaşım           | Lisans                  | 34 | 1,70      | 1,69 | 38 | -2,169 | ,036* |
|                    | Lisansüstü              | 6  | 3,55      | 2,73 |    |        |       |
| Kural              | Lisans                  | 34 | 1,26      | 1,26 | 38 | -2,301 | ,145  |
|                    | Lisansüstü              | 6  | 2,66      | 1,96 |    |        |       |
| Toplam             | Lisans                  | 34 | 8,91      | 5,58 | 38 | -2,871 | ,007* |
|                    | Lisansüstü              | 6  | 16,16     | 6,43 |    |        |       |

Tablo 13 incelendiğinde OÖSKHÖ Çocuk Formu oyun ve paylaşım alt boyutları ile ölçek toplamından elde edilen puanların öğretmen öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Öğretmeni lisansüstü mezunu olan çocukların oyun alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,50$ ) öğretmeni lisans mezunu olan çocukların puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,10$ ) yüksek olduğu; öğretmeni lisansüstü mezunu olan çocukların paylaşım alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,55$ ) öğretmeni lisans mezunu olan çocuklara ( $\bar{X}=1,70$ ) göre daha yüksek olduğu; öğretmeni lisansüstü mezunu olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ( $\bar{X}=16,16$ ) öğretmeni lisans mezunu olan çocuklara ( $\bar{X}=8,91$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. OÖSKHÖ Çocuk Formu etkinlik ve kural alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmen öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu duruma göre, öğretmeni lisansüstü mezunu olan çocuklar, öğretmeni lisans mezunu olan çocuklara göre oyun, paylaşım dayalı etkinliklere ve sınıfta daha fazla katılım gösterdikleri görüşüne sahiptir.

60-72 aylık çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerinin öğretmen kıdem yılı değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Kıdem Yılına Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Öğretmen Kıdem Yılı | n  | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F    | p    |
|--------------------|---------------------|----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|------|------|
| Etkinlik           | 1-9 Yıl             | 14 | 4,50      | 3,03 | Grp. arası        | 9,12          | 2   | 4,56         | ,472 | ,628 |
|                    | 10-20 Yıl           | 21 | 3,95      | 2,74 | Grp. içi          | 357,65        | 347 | 9,66         |      |      |
|                    | 21 Yıl ve Üstü      | 5  | 4,32      | 3,06 | Toplam            | 366,77        | 349 |              |      |      |
| Oyun               | 1-9 Yıl             | 14 | 2,28      | 1,58 | Grp. arası        | 2,36          | 2   | 1,18         | ,444 | ,645 |
|                    | 10-20 Yıl           | 21 | 2,04      | 1,71 | Grp. içi          | 98,61         | 347 | 2,66         |      |      |
|                    | 21 Yıl ve Üstü      | 5  | 2,80      | 1,30 | Toplam            | 100,97        | 349 |              |      |      |

**Tablo 14. (Devam) 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Kıdem Yılına Göre OÖSKHÖ Çocuk Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

| OÖSKHÖ Çocuk Formu | Öğretmen Kıdem Yılı | n  | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|--------------------|---------------------|----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|------|
| Paylaşım           | 1-9 Yıl             | 14 | 2,07      | 2,07 | Grp. arası        | 3,03          | 2   | 1,51         | ,385  | ,683 |
|                    | 10-20 Yıl           | 21 | 1,76      | 1,76 | Grp. içi          | 145,93        | 347 | 3,94         |       |      |
|                    | 21 Yıl ve Üstü      | 5  | 2,60      | 2,60 | Toplam            | 148,97        | 349 |              |       |      |
| Kural              | 1-9 Yıl             | 14 | 1,85      | 1,85 | Grp. arası        | 6,451         | 2   | 3,22         | 1,580 | ,220 |
|                    | 10-20 Yıl           | 21 | 1,09      | 1,09 | Grp. içi          | 75,524        | 347 | 2,04         |       |      |
|                    | 21 Yıl ve Üstü      | 5  | 2,10      | 2,00 | Toplam            | 81,97         | 349 |              |       |      |
| Toplam             | 1-9 Yıl             | 14 | 10,71     | 6,40 | Grp. arası        | 73,77         | 2   | 36,88        | ,953  | ,395 |
|                    | 10-20 Yıl           | 21 | 8,85      | 6,10 | Grp. içi          | 1432,22       | 347 | 38,70        |       |      |
|                    | 21 Yıl ve Üstü      | 5  | 12,80     | 6,22 | Toplam            | 1506,00       | 349 |              |       |      |

Tablo 14 incelendiğinde OÖSKHÖ Çocuk Formu alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların öğretmen kıdem yılına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre öğretmen kıdem yılının çocukların katılım hakkına yönelik görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

## 2.2. 4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE (ÖĞRETMEN FORMU) İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 15'te çocukların 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden (Öğretmen Formu) almış oldukları puanların betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

**Tablo 15. 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine (ÖDBÖ) (Öğretmen Formu) İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları**

|                                                                             |                     | n   | Min. | Max. | $\bar{X}$ | ss    |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----|------|------|-----------|-------|
| 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) | Engelleyici Kontrol | 350 | 11   | 40   | 31,53     | 5,43  |
|                                                                             | Dikkat              | 350 | 12   | 45   | 35,43     | 6,82  |
|                                                                             | Çalışma Belleği     | 350 | 9    | 25   | 21,56     | 3,79  |
|                                                                             | Toplam              | 350 | 45   | 110  | 88,52     | 12,85 |

Tablo 15 incelendiğinde çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu Engelleyici Kontrol alt boyutundan 31,53 puan, Dikkat alt boyutundan 35,43 puan, Çalışma Belleği alt boyutundan 21,56 puan ve ölçek genelinden toplam 88,52 puan aldıkları görülmektedir. ÖDBÖ Öğretmen Formu'ndan genelinden en fazla 110 puan alınmaktadır. Buna göre çocukların öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** 60-72 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | ss    | sd  | t     | p     |
|---------------------|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|-------|
| Engelleyici Kontrol | Kız      | 177 | 32,09     | 5,30  | 348 | 1,755 | ,080  |
|                     | Erkek    | 173 | 31,07     | 5,57  |     |       |       |
| Dikkat              | Kız      | 177 | 36,99     | 6,11  | 348 | 3,051 | ,002* |
|                     | Erkek    | 173 | 34,91     | 6,60  |     |       |       |
| Çalışma Belleği     | Kız      | 177 | 22,01     | 3,41  | 348 | ,605  | ,545  |
|                     | Erkek    | 173 | 21,79     | 3,36  |     |       |       |
| Toplam              | Kız      | 177 | 91,10     | 12,49 | 348 | 2,430 | ,016* |
|                     | Erkek    | 173 | 87,78     | 13,03 |     |       |       |

Tablo 16 incelendiğinde ÖDBÖ Öğretmen Formu dikkat alt boyutu ve ölçek toplamından elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Kız çocuklarının dikkat alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=36,90$ ), erkek çocuklarının puan ortalamalarından ( $\bar{X}=34,91$ ) yüksektir. Kız çocuklarının ÖDBÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamalarının ( $\bar{X}=91,80$ ), erkek çocuklarının puan ortalamalarına ( $\bar{X}=87,78$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol ve çalışma belleği alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu duruma göre, kız çocuklarının dikkat ve öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** 60-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Kardeş Sayısı | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|---------------------|---------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|------|
| Engelleyici Kontrol | 0             | 93  | 31,53     | 6,26 | Grp. arası        | 128,27        | 3   | 42,75        | 1,441 | ,231 |
|                     | 1             | 165 | 32,04     | 4,75 | Grp. içi          | 10266,30      | 346 | 29,67        |       |      |
|                     | 2             | 71  | 31,18     | 5,84 | Toplam            | 10394,57      | 349 |              |       |      |
|                     | 3 veya Üstü   | 21  | 29,61     | 5,29 |                   |               |     |              |       |      |

**Tablo 17. (Devam) 60-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Kardeş Sayısı | n   | $\bar{X}$ | ss    | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|---------------------|---------------|-----|-----------|-------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|------|
| Dikkat              | 0             | 93  | 36,97     | 5,79  | Grp. arası        | 182,11        | 3   | 60,70        | 1,471 | ,222 |
|                     | 1             | 165 | 35,92     | 6,48  | Grp. içi          | 14280,53      | 346 | 41,27        |       |      |
|                     | 2             | 71  | 34,90     | 7,08  | Toplam            | 14462,65      | 349 |              |       |      |
|                     | 3 veya Üstü   | 21  | 35,42     | 6,18  |                   |               |     |              |       |      |
| Çalışma Belleği     | 0             | 93  | 22,16     | 3,10  | Grp. arası        | 34,58         | 3   | 11,52        | 1,005 | ,391 |
|                     | 1             | 165 | 22,00     | 3,16  | Grp. içi          | 3970,11       | 346 | 11,47        |       |      |
|                     | 2             | 71  | 21,90     | 4,07  | Toplam            | 4004,69       | 349 |              |       |      |
|                     | 3 veya Üstü   | 21  | 20,90     | 3,67  |                   |               |     |              |       |      |
| Toplam              | 0             | 93  | 90,67     | 12,45 | Grp. arası        | 660,00        | 3   | 220,00       | 1,336 | ,263 |
|                     | 1             | 165 | 89,98     | 12,28 | Grp. içi          | 56985,00      | 346 | 164,69       |       |      |
|                     | 2             | 71  | 87,70     | 14,65 | Toplam            | 57645,01      | 349 |              |       |      |
|                     | 3 veya Üstü   | 21  | 85,95     | 12,07 |                   |               |     |              |       |      |

Tablo 17 incelendiğinde ÖDBÖ Öğretmen Formu alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre kardeş sayısının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin doğum sırası değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18. 60-72 Aylık Çocukların Doğum Sırasına Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Doğum Sırası | n   | $\bar{X}$ | ss    | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|---------------------|--------------|-----|-----------|-------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|------|
| Engelleyici Kontrol | 1. İlk       | 189 | 31,54     | 5,53  | Grp. arası        | 56,265        | 2   | 28,13        | ,944  | ,390 |
|                     | 2. Ortanca   | 43  | 30,67     | 6,26  | Grp. içi          | 10338,31      | 347 | 29,79        |       |      |
|                     | 3. Son       | 118 | 32,00     | 5,00  | Toplam            | 10394,57      | 349 |              |       |      |
| Dikkat              | 1. İlk       | 189 | 36,46     | 6,28  | Grp. arası        | 102,44        | 2   | 51,22        | 1,238 | ,291 |
|                     | 2. Ortanca   | 43  | 35,51     | 6,06  | Grp. içi          | 14360,21      | 347 | 41,38        |       |      |
|                     | 3. Son       | 118 | 35,33     | 6,79  | Toplam            | 14462,65      | 349 |              |       |      |
| Çalışma Belleği     | 1. İlk       | 189 | 21,89     | 3,38  | Grp. arası        | 3,37          | 2   | 1,68         | ,146  | ,864 |
|                     | 2. Ortanca   | 43  | 21,67     | 3,99  | Grp. içi          | 4001,32       | 347 | 11,53        |       |      |
|                     | 3. Son       | 118 | 22,00     | 3,16  | Toplam            | 4004,69       | 349 |              |       |      |
| Toplam              | 1. İlk       | 189 | 89,90     | 12,74 | Grp. arası        | 149,12        | 2   | 74,56        | ,450  | ,638 |
|                     | 2. Ortanca   | 43  | 87,86     | 13,92 | Grp. içi          | 57495,88      | 347 | 165,69       |       |      |
|                     | 3. Son       | 118 | 89,33     | 12,67 | Toplam            | 57645,01      | 349 |              |       |      |

Tablo 18 incelendiğinde ÖDBÖ Öğretmen Formu alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre doğum sırasının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin anne öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19.** 60-72 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Anne Öğrenim Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss    | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                                       |
|---------------------|---------------------|-----|-----------|-------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|-----------------------------------------|
| Engelleyici Kontrol | 1. İlkokul          | 34  | 28,23     | 6,36  | Grp. arası        | 696,47        | 3   | 232,15       | 8,283 | ,000*<br>Fark (Tukey)<br>2-3-4>1<br>4>3 |
|                     | 2. Ortaokul         | 57  | 31,42     | 5,46  | Grp. içi          | 9698,10       | 346 | 28,02        |       |                                         |
|                     | 3. Lise             | 128 | 31,07     | 5,52  | Toplam            | 10394,57      | 349 |              |       |                                         |
|                     | 4. Lisans           | 131 | 33,04     | 4,64  |                   |               |     |              |       |                                         |
| Dikkat              | 1. İlkokul          | 34  | 32,35     | 5,40  | Grp. arası        | 806,69        | 3   | 268,89       | 6,873 | ,001*<br>Fark (Tukey)<br>3-4>1<br>4>2   |
|                     | 2. Ortaokul         | 57  | 34,49     | 6,30  | Grp. içi          | 13655,95      | 346 | 39,46        |       |                                         |
|                     | 3. Lise             | 128 | 36,23     | 6,48  | Toplam            | 14462,65      | 349 |              |       |                                         |
|                     | 4. Lisans           | 131 | 37,29     | 6,27  |                   |               |     |              |       |                                         |
| Çalışma Belleği     | 1. İlkokul          | 34  | 20,38     | 3,89  | Grp. arası        | 105,70        | 3   | 35,23        | 3,127 | ,026*<br>Fark (Tukey)<br>4>1            |
|                     | 2. Ortaokul         | 57  | 21,73     | 3,43  | Grp. içi          | 3898,99       | 346 | 11,26        |       |                                         |
|                     | 3. Lise             | 128 | 21,92     | 3,16  | Toplam            | 4004,69       | 349 |              |       |                                         |
|                     | 4. Lisans           | 131 | 22,34     | 3,35  |                   |               |     |              |       |                                         |
| Toplam              | 1. İlkokul          | 34  | 80,97     | 12,48 | Grp. arası        | 4001,56       | 3   | 1333,85      | 8,603 | ,000*<br>Fark (Tukey)<br>3-4>1          |
|                     | 2. Ortaokul         | 57  | 87,64     | 13,23 | Grp. içi          | 53643,45      | 346 | 155,03       |       |                                         |
|                     | 3. Lise             | 128 | 89,23     | 12,39 | Toplam            | 57645,01      | 349 |              |       |                                         |
|                     | 4. Lisans           | 131 | 92,67     | 12,14 |                   |               |     |              |       |                                         |

Tablo 19 incelendiğinde ÖDBÖ Öğretmen Formu tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Annesi ortaokul ( $\bar{X}=31,42$ ), lise ( $\bar{X}=31,07$ ) ve lisans mezunu olan çocukların ( $\bar{X}=33,04$ ) engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=28,23$ ) göre daha yüksek olduğu; annesi lisans mezunu olan çocukların engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=33,04$ ), annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=31,07$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Annesi lise ( $\bar{X}=36,23$ ) ve lisans mezunu olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=37,29$ ), annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=32,35$ ) göre daha yüksek olduğu; annesi lisans mezunu olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=37,29$ ) annesi ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=34,49$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annesi lisans mezunu olan çocukların çalışma belleği alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=22,34$ ) annesi

ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=20,38$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annesi lise ( $\bar{X}=89,23$ ) ve lisans mezunu çocukların ( $\bar{X}=92,67$ ) toplam ölçek puan ortalamalarının annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=80,97$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre annesi ortaokul, lise ve lisans mezunu çocukların engelleyici kontrol becerilerinin annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu; annesi lisans mezunu olan çocukların da annesi lise mezunu olan çocuklara göre engelleyici kontrol becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Dikkat becerilerinde annesi lise ve lisans mezunu çocukların annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu; annesi lisans mezunu olan çocukların da annesi ortaokul mezunu olan çocuklara göre dikkat becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma belleği becerilerinde annesi lisans mezunu çocukların annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Annesi lise ve lisans mezunu çocukların öz düzenleme becerilerinin, annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin baba öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20.** 60-72 Aylık Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Baba Öğrenim Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss    | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F      | p                                     |
|---------------------|---------------------|-----|-----------|-------|-------------------|---------------|-----|--------------|--------|---------------------------------------|
| Engelleyici Kontrol | 1. İlkokul          | 17  | 25,88     | 5,43  | Grp. arası        | 909,45        | 3   | 303,15       | 11,058 | ,000*<br>Fark (Tukey)<br>3-4>1-2      |
|                     | 2. Ortaokul         | 33  | 28,93     | 4,40  | Grp. içi          | 9485,11       | 346 | 27,41        |        |                                       |
|                     | 3. Lise             | 140 | 32,01     | 5,41  | Toplam            | 10394,57      | 349 |              |        |                                       |
|                     | 4. Lisans           | 160 | 32,37     | 5,21  |                   |               |     |              |        |                                       |
| Dikkat              | 1. İlkokul          | 17  | 31,52     | 7,05  | Grp. arası        | 726,25        | 3   | 242,08       | 6,09   | ,001*<br>Fark (Tukey)<br>4>1          |
|                     | 2. Ortaokul         | 33  | 34,39     | 5,41  | Grp. içi          | 13736,40      | 346 | 39,70        |        |                                       |
|                     | 3. Lise             | 140 | 35,40     | 6,60  | Toplam            | 14462,65      | 349 |              |        |                                       |
|                     | 4. Lisans           | 160 | 37,25     | 6,10  |                   |               |     |              |        |                                       |
| Çalışma Belleği     | 1. İlkokul          | 17  | 19,82     | 3,67  | Grp. arası        | 130,41        | 3   | 43,47        | 3,882  | ,009*<br>Fark (Tukey)<br>4>1          |
|                     | 2. Ortaokul         | 33  | 21,36     | 3,47  | Grp. içi          | 3875,28       | 346 | 11,19        |        |                                       |
|                     | 3. Lise             | 140 | 21,70     | 3,45  | Toplam            | 4005,69       | 349 |              |        |                                       |
|                     | 4. Lisans           | 160 | 22,41     | 3,18  |                   |               |     |              |        |                                       |
| Toplam              | 1. İlkokul          | 17  | 77,23     | 12,75 | Grp. arası        | 4373,35       | 3   | 1457,78      | 9,468  | ,000*<br>Fark (Tukey)<br>3-4>1<br>4>2 |
|                     | 2. Ortaokul         | 33  | 84,69     | 10,86 | Grp. içi          | 53271,65      | 346 | 153,96       |        |                                       |
|                     | 3. Lise             | 140 | 89,12     | 13,45 | Toplam            | 57645,01      | 349 |              |        |                                       |
|                     | 4. Lisans           | 160 | 92,04     | 11,68 |                   |               |     |              |        |                                       |

Tablo 20 incelendiğinde ÖDBÖ Öğretmen Formu tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Babası lise ( $\bar{X}=32,01$ ) ve lisans mezunu olan

çocukların ( $\bar{X}=32,37$ ) engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının, babası ilkokul ( $\bar{X}=25,88$ ) ve ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=28,93$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası lisans mezunu olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=37,25$ ), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=31,52$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası lisans mezunu olan çocukların çalışma belleği alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=22,41$ ), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=19,82$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası lise ( $\bar{X}=89,12$ ) ve lisans mezunu olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ( $\bar{X}=92,04$ ), babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=77,23$ ) göre daha yüksek olduğu; babası lisans mezunu olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ( $\bar{X}=92,04$ ), babası ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=84,69$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre babası lise ve lisans mezunu çocukların engelleyici kontrol becerilerinin babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dikkat ve çalışma belleği becerilerinde babası lisans mezunu çocukların babası ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Babası lise ve lisans mezunu olan çocukların öz düzenleme becerileri, babası ilkokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir. Ayrıca babası lisans mezunu olan çocukların öz düzenleme becerileri, babası ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin anne mesleği değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21.** 60-72 Aylık Çocukların Anne Mesleğine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Anne Meslek Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                               |
|---------------------|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|---------------------------------|
| Engelleyici Kontrol | 1. Ev hanımı       | 203 | 30,74     | 5,59 | Grp. arası        | 551,69        | 3   | 183,89       | 6,464 | ,001*<br>Fark<br>(Tukey)<br>3>1 |
|                     | 2. İşçi            | 25  | 32,48     | 6,21 | Grp. içi          | 9842,87       | 346 | 28,44        |       |                                 |
|                     | 3. Memur           | 82  | 33,71     | 4,45 | Toplam            | 10394,57      | 349 |              |       |                                 |
|                     | 4. Serbest meslek  | 40  | 30,95     | 5,03 |                   |               |     |              |       |                                 |
| Dikkat              | 1. Ev hanımı       | 203 | 35,03     | 6,46 | Grp. arası        | 432,33        | 3   | 144,11       | 3,554 | ,015*<br>Fark<br>(Tukey)<br>3>1 |
|                     | 2. İşçi            | 25  | 36,88     | 5,93 | Grp. içi          | 14030,31      | 346 | 40,55        |       |                                 |
|                     | 3. Memur           | 82  | 37,53     | 6,31 | Toplam            | 14462,65      | 349 |              |       |                                 |
|                     | 4. Serbest meslek  | 40  | 36,90     | 6,22 |                   |               |     |              |       |                                 |

**Tablo 21. (Devam) 60-72 Aylık Çocukların Anne Mesleğine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Anne Meslek Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss    | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                               |
|---------------------|--------------------|-----|-----------|-------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|---------------------------------|
| Çalışma Belleği     | 1. Ev hanımı       | 203 | 21,68     | 3,48  | Grp. arası        | 45,235        | 3   | 15,07        | 1,318 | ,268                            |
|                     | 2. İşçi            | 25  | 21,84     | 3,68  | Grp. içi          | 3959,46       | 346 | 11,44        |       |                                 |
|                     | 3. Memur           | 82  | 22,54     | 3,02  | Toplam            | 4004,69       | 349 |              |       |                                 |
|                     | 4. Serbest meslek  | 40  | 21,72     | 3,36  |                   |               |     |              |       |                                 |
| Toplam              | 1. Ev hanımı       | 203 | 87,47     | 12,87 | Grp. arası        | 2425,76       | 3   | 808,58       | 5,067 | ,002*<br>Fark<br>(Tukey)<br>3>1 |
|                     | 2. İşçi            | 25  | 91,20     | 13,62 | Grp. içi          | 55219,25      | 346 | 159,59       |       |                                 |
|                     | 3. Memur           | 82  | 93,80     | 11,87 | Toplam            | 57645,01      | 349 |              |       |                                 |
|                     | 4. Serbest meslek  | 40  | 89,57     | 12,24 |                   |               |     |              |       |                                 |

Tablo 21 incelendiğinde ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları ile ölçek toplamından elde edilen puanların anne mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Annesi memur olan çocukların engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=33,71$ ) annesi ev hanımı olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=30,74$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annesi memur olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=37,53$ ) annesi ev hanımı olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=35,03$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annesi memur olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ( $\bar{X}=93,80$ ) annesi ev hanımı olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=87,47$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu çalışma belleği alt boyutundan elde edilen puanların anne meslek durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu duruma göre, annesi memur olan çocukların engelleyici kontrol, dikkat ve öz düzenleme becerileri annesi ev hanımı olan çocuklara göre daha yüksektir.

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin baba mesleği değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22. 60-72 Aylık Çocukların Baba Mesleğine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Baba Meslek Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                               |
|---------------------|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|---------------------------------|
| Engelleyici Kontrol | 1. Çalışmıyor      | 7   | 27,71     | 8,38 | Grp. arası        | 395,01        | 3   | 131,67       | 4,556 | ,004*<br>Fark<br>(Tukey)<br>3>2 |
|                     | 2. İşçi            | 103 | 30,68     | 6,18 | Grp. içi          | 9899,55       | 346 | 28,90        |       |                                 |
|                     | 3. Memur           | 126 | 32,83     | 4,77 | Toplam            | 10294,57      | 349 |              |       |                                 |
|                     | 4. Serbest meslek  | 114 | 31,27     | 4,99 |                   |               |     |              |       |                                 |

**Tablo 22. (Devam) 60-72 Aylık Çocukların Baba Mesleğine Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Baba Meslek Durumu | n   | $\bar{X}$ | ss    | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p                               |
|---------------------|--------------------|-----|-----------|-------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|---------------------------------|
| Dikkat              | 1. Çalışmıyor      | 7   | 35,14     | 9,83  | Grp. arası        | 363,30        | 3   | 121,10       | 2,972 | ,032*<br>Fark<br>(Tukey)<br>3>4 |
|                     | 2. İşçi            | 103 | 35,56     | 5,55  | Grp. içi          | 14099,35      | 346 | 40,75        |       |                                 |
|                     | 3. Memur           | 126 | 37,28     | 6,25  | Toplam            | 14462,65      | 349 |              |       |                                 |
|                     | 4. Serbest meslek  | 114 | 34,92     | 6,96  |                   |               |     |              |       |                                 |
| Çalışma Belleği     | 1. Çalışmıyor      | 7   | 22,00     | 3,87  | Grp. arası        | 50,27         | 3   | 16,75        | 1,466 | ,223                            |
|                     | 2. İşçi            | 103 | 22,06     | 3,53  | Grp. içi          | 3944,42       | 346 | 11,42        |       |                                 |
|                     | 3. Memur           | 126 | 22,34     | 3,02  | Toplam            | 4994,697      | 349 |              |       |                                 |
|                     | 4. Serbest meslek  | 114 | 21,36     | 3,57  |                   |               |     |              |       |                                 |
| Toplam              | 1. Çalışmıyor      | 7   | 84,85     | 18,13 | Grp. arası        | 1752,588      | 3   | 584,19       | 3,616 | ,013*<br>Fark<br>(Tukey)<br>3>4 |
|                     | 2. İşçi            | 103 | 88,32     | 12,37 | Grp. içi          | 55892,42      | 346 | 161,53       |       |                                 |
|                     | 3. Memur           | 126 | 92,36     | 12,1  | Toplam            | 57645,01      | 349 |              |       |                                 |
|                     | 4. Serbest meslek  | 114 | 87,57     | 13,21 |                   |               |     |              |       |                                 |

Tablo 22 incelendiğinde ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları ile ölçek toplamından elde edilen puanların baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Babası memur olan çocukların engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=32,83$ ), babası işçi olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=30,68$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası memur olan çocukların dikkat alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=37,28$ ) babası serbest meslek olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=34,92$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası memur olan çocukların toplam ölçek puan ortalamalarının ( $\bar{X}=92,36$ ), babası serbest meslek olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=87,57$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. ÖDBÖ Öğretmen Formu çalışma belleği alt boyutundan elde edilen puanların baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu duruma göre, babası memur olan çocukların engelleyici kontrol becerilerinin babası işçi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve babası memur olan çocukların dikkat ve öz düzenleme becerilerinin babası serbest meslek olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin öğretmen öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

**Tablo 23.** 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Öğrenim Durumuna Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Öğretmen Öğrenim Durumu | n  | $\bar{X}$ | ss    | sd  | t      | p     |
|---------------------|-------------------------|----|-----------|-------|-----|--------|-------|
| Engelleyici Kontrol | Lisans                  | 34 | 26,29     | 6,96  | 348 | -2,616 | ,013* |
|                     | Lisansüstü              | 6  | 34,00     | 4,00  |     |        |       |
| Dikkat              | Lisans                  | 34 | 32,94     | 8,24  | 348 | -1,052 | ,300  |
|                     | Lisansüstü              | 6  | 36,66     | 6,12  |     |        |       |
| Çalışma Belleği     | Lisans                  | 34 | 20,32     | 5,08  | 348 | -1,156 | ,255  |
|                     | Lisansüstü              | 6  | 22,83     | 3,48  |     |        |       |
| Toplam              | Lisans                  | 34 | 79,55     | 16,53 | 348 | -1,957 | ,046* |
|                     | Lisansüstü              | 6  | 93,50     | 12,80 |     |        |       |

Tablo 23 incelendiğinde ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol alt boyutu ve ölçek toplamından elde edilen puanların öğretmen öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Öğretmeni lisansüstü mezunu olan çocukların engelleyici kontrol alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=34,00$ ), öğretmeni lisans mezunu olan çocukların puan ortalamalarından ( $\bar{X}=26,29$ ) yüksektir. Öğretmeni lisansüstü mezunu olan çocukların ÖDBÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamalarının ( $\bar{X}=93,50$ ), öğretmeni lisans mezunu olan çocukların puan ortalamalarına ( $\bar{X}=79,55$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. ÖDBÖ Öğretmen Formu dikkat ve çalışma belleği alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmen öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu duruma göre, öğretmeni lisansüstü mezunu çocukların engelleyici kontrol ve öz düzenleme becerilerinin öğretmeni lisans mezunu çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin öğretmen kıdem yılı değişkenine göre incelendiği analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

**Tablo 24.** 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Kıdem Yılına Göre ÖDBÖ Öğretmen Formu Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Öğretmen Kıdem Yılı | n  | $\bar{X}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F     | p    |
|---------------------|---------------------|----|-----------|------|-------------------|---------------|-----|--------------|-------|------|
| Engelleyici Kontrol | 1-9 Yıl             | 14 | 26,21     | 6,27 | Grp. arası        | 205,77        | 2   | 102,88       | 2,141 | ,132 |
|                     | 10-20 Yıl           | 21 | 26,85     | 7,68 | Grp. içi          | 1778,12       | 347 | 48,05        |       |      |
|                     | 21 Yıl ve Üstü      | 5  | 33,40     | 4,56 | Toplam            | 1983,90       | 349 |              |       |      |
| Dikkat              | 1-9 Yıl             | 14 | 32,78     | 6,27 | Grp. arası        | 33,70         | 2   | 16,85        | ,253  | ,778 |
|                     | 10-20 Yıl           | 21 | 33,42     | 9,30 | Grp. içi          | 2468,30       | 347 | 66,71        |       |      |
|                     | 21 Yıl ve Üstü      | 5  | 35,80     | 7,49 | Toplam            | 2502,00       | 349 |              |       |      |

**Tablo 24. (Devam) 60-72 Aylık Çocukların Öğretmen Kıdem Yılına Göre ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

| ÖDBÖ Öğretmen Formu | Öğretmen Kıdem Yılı | n  | $\bar{X}$ | ss    | Varyansın Kaynağı | Kareler Topl. | sd  | Kareler Ort. | F    | p    |
|---------------------|---------------------|----|-----------|-------|-------------------|---------------|-----|--------------|------|------|
| Çalışma Belleği     | 1-9 Yıl             | 14 | 21,92     | 4,26  | Grp. arası        | 33,31         | 2   | 16,66        | ,675 | ,515 |
|                     | 10-20 Yıl           | 21 | 19,95     | 5,44  | Grp. içi          | 913,08        | 347 | 24,67        |      |      |
|                     | 21 Yıl ve Üstü      | 5  | 20,40     | 4,57  | Toplam            | 946,40        | 349 |              |      |      |
| Toplam              | 1-9 Yıl             | 14 | 80,92     | 13,39 | Grp. arası        | 365,16        | 2   | 182,58       | ,645 | ,530 |
|                     | 10-20 Yıl           | 21 | 80,23     | 18,79 | Grp. içi          | 10465,93      | 347 | 282,86       |      |      |
|                     | 21 Yıl ve Üstü      | 5  | 89,60     | 16,34 | Toplam            | 10831,10      | 349 |              |      |      |

Tablo 24 incelendiğinde ÖDBÖ Öğretmen Formu alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların öğretmen kıdem yılına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre öğretmen kıdem yılının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

### 2.3. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN KATILIM HAKLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Okul öncesi eğitimi alan 60-72 aylık çocukların katılım hakkı ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişiyi belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına Tablo 25'te yer verilmiştir.

**Tablo 25. 60-72 Aylık Çocukların OÖSKHÖ (Çocuk Formu) ile ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

| ÖDBÖ                |   | OÖSKHÖ   |       |          |       |        |
|---------------------|---|----------|-------|----------|-------|--------|
|                     |   | Etkinlik | Oyun  | Paylaşım | Kural | Toplam |
| Engelleyici Kontrol | r | ,149*    | ,134* | ,016     | ,105* | ,156*  |
|                     | p | ,005     | ,012  | ,772     | ,040  | ,003   |
|                     | n | 350      | 350   | 350      | 350   | 350    |
| Dikkat              | r | ,068     | ,100  | -,090    | ,007  | ,039   |
|                     | p | ,206     | ,062  | ,092     | ,902  | ,467   |
|                     | n | 350      | 350   | 350      | 350   | 350    |
| Çalışma Belleği     | r | ,095     | ,053  | ,005     | ,108* | ,100   |
|                     | p | ,076     | ,321  | ,931     | ,043  | ,063   |
|                     | n | 350      | 350   | 350      | 350   | 350    |
| Toplam              | r | ,122*    | ,121* | -,037    | ,076  | ,112*  |
|                     | p | ,022     | ,024  | ,486     | ,154  | ,036   |
|                     | n | 350      | 350   | 350      | 350   | 350    |

Tablo 25 incelendiğinde, ÖDBÖ (Öğretmen Formu) ile OÖSKHÖ (Çocuk Formu) toplam puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki

olduğu belirlenmiştir ( $r=,112$ ,  $p<.05$ ). ÖDBÖ (Öğretmen Formu) toplam puanı ile OÖSKHÖ (Çocuk Formu) Etkinlik ve Oyun alt boyutları puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=,122$ ;  $r=,121$ ;  $p<.05$ ).

ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Engelleyici Kontrol alt boyutu ile OÖSKHÖ (Çocuk Formu) Etkinlik, Oyun, Kural alt boyutları ve Toplam puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=,149$ ;  $r=,134$ ;  $r=,105$ ;  $r=,156$ ;  $p<.05$ ). ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Çalışma Belleği alt boyutu ile OÖSKHÖ (Çocuk Formu) Kural alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=,108$ ,  $p<.05$ ).



## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu bölümde elde edilen sonuçlar literatürdeki benzer ve farklı sonuçların olduğu çalışmalarla beraber tartışılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve alanyazına öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada OÖSKHÖ Çocuk Formu'ndan almış oldukları puan ortalamalarına göre, çocukların sınıfta düşük düzeyde katılıma sahip oldukları görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre çocukların eğitim ortamında katılım haklarının gerçekleştirilme düzeyini düşük buldukları görülmektedir. Çocukların oyun, materyaller, sınıftaki günlük program gibi süreçlerle ilgili karar alma süreçlerinde sınırlı düzeyde yer almaları (Brotherus & Kangas 2018), etkinliklerin öğretmenler tarafından önceden planlanması (Leinonen vd., 2014) çocuklara sunulan seçeneklerin sınırlı olması (A. L. Almqvist & L. Almqvist, 2015), öğretmenlerin sınıfta kontrolcü bir tutum sergilemeleri (Şallı İdare, 2018) gibi durumlar çocuk katılımını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin çocukların bağımsız girişimlerde bulunabilecekleri, kararlar alabilecekleri fırsatlar sunmaları (Ree & Emilson, 2019) ve çocukların görüşlerini önemsemeleri (Emilson, 2017) gereklidir. Alanyazında okul öncesi sınıflarında çocukların katılım düzeyinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Correia & Aguiar, 2017; Zorbay Varol, 2019; Akyol, 2020a). Kurt ve Koçer (2023) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarına giden ulusaşırı göçmen çocukların okuldaki katılımının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Mevcut araştırmada OÖSKHÖ Çocuk Formu oyun alt boyutundan elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Kız çocuklarının sınıf içindeki oyunlara erkek çocuklarına göre daha fazla katıldıkları görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kız çocuklarının dil gelişimini destekleyen ve sosyal etkileşimin daha yoğun olduğu evcilik gibi oyunları tercih etmeleri oyunlara daha fazla katılmalarını sağlamış olabilir. Bu sonuca benzer şekilde Erdem (2021) ilkokula giden kız öğrencilerin sınıf içindeki katılım düzeylerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya ve Akgün (2016) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden kız çocuklarının işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve genel uyum düzeylerinin erkek

çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Emilson & Johansson (2013) sınıf içindeki etkinliklerde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla inisiyatif alıp, aktif oldukları ve etkinliklere daha fazla katılım sağladıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu araştırmada, OÖSKHÖ Çocuk Formu etkinlik, paylaşım ve kural alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Bu sonuçlar daha önce yapılan araştırmaların (Theodotou, 2015; Akyol, 2020a) sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada OÖSKHÖ Çocuk Formu paylaşım alt boyutundan elde edilen puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Bir kardeşi olan çocukların sınıftaki paylaşım etkinliklerine üç ve üzeri kardeşi çocuklara göre daha fazla katıldıkları görüşüne sahiptir. Anne-baba tarafından çocukları ile geçirdikleri kaliteli zamanın ve aile çocuk etkileşiminin çocukların katılım haklarında etkili olduğu düşünüldüğünde tek kardeş sayısının bu durumu etkilediği düşünülebilir. Bu sonuca benzer şekilde, Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kardeşi olmayan çocukların üç ve daha fazla kardeşi olan çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan farklı olarak kardeş sayısının okul öncesi dönemdeki çocukların etkinliklere katılım düzeylerini (Osmanoğlu, 2022) ve karar verme becerilerini (Güvendi, 2019) etkilemediği sonuçlarına ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır.

Bu araştırmada, doğum sırasının çocukların katılım hakkına yönelik görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların katılım haklarının gerçekleştirilmesinde anne baba tutumlarının önemli olduğu düşünüldüğünde (Adhikari, 2016), anne babaların çocukları arasında ayırım gözetmeksizin aynı tutumu sergilemelerinin ve çocuklara sunulan olanakların benzerlik göstermesinin bu sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Atmaca vd. (2020) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri düzeylerini inceledikleri çalışmada çocukların doğum sıralarının sosyal becerilerinden anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir başka çalışmada da okul öncesine devam eden çocukların iletişim becerilerinde çocukların doğum sıralarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yaşar Ekici, 2018).

Mevcut araştırmada OÖSKHÖ Çocuk Formu etkinlik alt boyutundan ve ölçek toplam puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Annesi lise mezunu olan çocukların annesi ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla etkinliklere katıldıkları ve annesi ortaokul mezunu olan çocukların ise annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre sınıfta daha fazla katılım gösterdikleri görüşünde oldukları belirlenmiştir. Annelerin öğrenim düzeyleri çocukların gelişim ve eğitim süreçlerine verilen önemi ve anne çocuk etkileşimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durumun, çocukların kendi kararlarını verebilen, aktif ve başkaları ile işbirliği yapabilen bireyler olmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, anne öğrenim düzeyinin arttıkça çocukların katılım düzeylerinin (Akyol, 2020a; Osmanoglu, 2022); annelerin demokratik tutumlarının arttığını (Bülbül, 2019; Çubukcu 2019) belirten çalışmalar mevcuttur.

Bu araştırmada, OÖSKHÖ Çocuk Formu paylaşım ve kural alt boyutları ve ölçek toplam puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Babası ortaokul mezunu olan çocukların babası ilkokul mezunu olan çocuklara göre paylaşım dayalı etkinliklere daha fazla katıldıkları görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca babası lise ve lisans mezunu olan çocukların babası ilkokul mezunu olan çocuklara göre sınıftaki kuralların belirlenmesi sürecine daha fazla katıldıkları görüşüne sahip oldukları elde edilen sonuçlar arasındadır. Babaların öğrenim düzeyi, babalık rolleri ve babaların çocukların gelişimlerini desteklemeleri açısından önemlidir. Bu durum çocukların kendilerini ifade etmeleri ve sorumluluklarının farkında olmaları gibi katılım ile ilgili süreçleri de olumlu yönde etkilemiş olabilir. Nitekim Aksoy ve Tatlı'nın (2019) çalışmasında babaların öğrenim düzeyleri arttıkça babalık rolü algılarının da arttığı tespit edilmiştir. Keseyak ve Karatekin'in (2020) öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuk haklarını uygulama düzeylerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşgun (2019) ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların katılım haklarına yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Buna karşın anne baba öğrenim düzeylerinin ilkokul öğrencilerinin karar verme düzeyleri (Çalım, 2019) ve sınıf içi katılım düzeyleri (Erdem, 2021) üzerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, anne mesleğinin çocukların katılım hakkına yönelik görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu

durum annelerin çocukların katılım haklarına ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olmakla birlikte katılım hakkının gerçekleştirilmesine ilişkin rehberliğe gereksinim duymaları (Akyol, 2020b) şeklinde açıklanabilir. Nitekim Kızılrırmak'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada annelerin çalışma durumunun annelerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımın göstergelerinden biri olan karar verme becerisi üzerine Aydemir Özalp ve Durmuşoğlu (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, annelerin çalışma durumlarının çocukların karar verme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, OÖSKHÖ Çocuk Formu paylaşım alt boyutu puanlarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ( $p<.05$ ) ve babası memur olan çocukların babası işçi olan çocuklara göre paylaşım dayalı etkinliklere daha fazla katıldıkları görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca benzer şekilde başka bir araştırmada, babaları memur olan çocukların katılım düzeylerinin babaları işçi ve serbest meslek gruplarında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akyol, 2020a). Aydın ve Ahmetoğlu (2022) sosyoekonomik açıdan okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel işlevleri uygulama performanslarını inceledikleri çalışmada ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin artması ile bilişsel işlevleri uygulama performanslarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmada, OÖSKHÖ Çocuk Formu oyun ve paylaşım alt boyutları ile ölçek toplamından elde edilen puanların öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Öğretmeni lisansüstü mezunu olan çocuklar, öğretmeni lisans mezunu olan çocuklara göre oyun, paylaşım dayalı etkinliklerde ve sınıfta daha fazla katılım gösterdikleri görüşündedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi, mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir ve bu durum öğretmenlerin sınıf içinde çocuklara sundukları olanakların gelişmesini, çocukların etkinliklerde daha aktif ve özgür olmalarını sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenim düzeylerindeki artış, öğretmen çocuk etkileşimini ve çocukların sınıftaki katılım haklarının desteklenmesini olumlu yönde etkileyebilir. Williford vd. (2013) okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmenleri ile olan etkileşimleri ile çocukların sınıf görevlerine ve etkinliklerine katılımları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşbirlikçi liderliğin olması, görüşlerin paylaşılması, demokratik ve katılımcı yöntemlerin uygulanması ve saygılı bir sınıf ortamının sağlanması erken çocukluk eğitiminde

katılım hakkının gerçekleştirilmesi için gereklidir (Skrzypczak, 2022). Şallı İdare (2018) lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımı ile ilgili görüşlerinin önlisans ve lise mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu yönde olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu sonuca benzer şekilde, Şişlioğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin yükseldikçe okul çocuk katılım hakkına yer verme durumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Banko Bal ve Güler Yıldız (2021) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmada lisans ve yüksek lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lise öğrenim düzeyinde olan öğretmenlere göre çocuk haklarına ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen kıdem yılının çocukların katılım hakkına yönelik görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sınıfta düşük düzeyde katılıma sahip oldukları görüşünde oldukları düşünüldüğünde, bu durum öğretmenlerin çocuk katılımına ilişkin uygulamalarını ele alan bir hizmet içi eğitime katılmamalarından kaynaklanmış olabilir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerilerinin (Akyol, 2021), mesleki motivasyonlarının (Correia vd., 2020), çocuklara sunulan öğrenme fırsatlarının ve duygusal desteğin (Aydoğan vd., 2015) ve çocuk katılımına yönelik görüşlerinin (Horgan vd., 2017; Akyol ve Erdem, 2021; Waters Davies vd. 2024) çocukların katılımını etkilediği sonucuna ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını (Banko Bal ve Güler Yıldız, 2021) ve katılım haklarına ilişkin anlayışlarını (Koran, 2017) etkilemediği sonuçlarına ulaşan araştırmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Wang vd. (2020) Çin'deki okul öncesi dönemdeki öğretmen niteliklerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin çocukların zihinsel ve psikomotor gelişimlerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışma bulgularının aksine öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile ilkökul öğrencilerinin etkinliklere katılım düzeyleri (Erdem, 2021) ve öğretmenlerin çocukların katılım haklarına ilişkin görüşleri (Şişlioğlu, 2022) arasında anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu farklılığın örneklem gruplarının farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ÖDBÖ Öğretmen Formu'ndan almış oldukları puan ortalamalarına göre, çocukların öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklar ile dönemin başından itibaren uzun zaman geçirmiş olmaları çocukların davranışlarını daha iyi gözlemleme fırsatı bulmaları bu sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında öğretmen görüşlerine göre çocukların öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde bulunduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Saraç vd., 2021; Kısaoğlu ve Çetin, 2023).

Mevcut araştırmada, ÖDBÖ Öğretmen Formu dikkat alt boyutu ve ölçek toplamından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Kız çocuklarının dikkat ve öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun kız ve erkek çocuklarının toplumsal rollerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kız çocuklarına verilen sorumluluk ve görevler, daha kontrollü davranışlar sergilemelerine ilişkin kültürel beklentiler bu farklılığa neden olabilir. Ayrıca ebeveyn tutumları (Tuzcuoğlu vd., 2019) ve sosyokültürel özelliklerin (Aylar, 2012) de bu süreci etkileyebileceği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında çalışma bulgularına benzer araştırmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalara göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Matthews vd., 2009; Dağgöl, 2016; Özbey, 2018; Kurt, 2020; Lenes vd., 2020; Saraç vd., 2021). Gümrükçü Bilgici'nin (2022) yaptığı çalışmada öz düzenleme becerileri toplamından ve dikkat alt boyutundan alınan puanların kız çocuklarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veijalainen vd. (2017) yaptıkları araştırmaya göre de Finlandiya gündüz bakımevlerinde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre öz düzenleme becerilerinin önemli ölçüde daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kültürel farklılıklar da kız ve erkek çocuklarına yüklenen rolleri değiştirebilmektedir. Nitekim Gestsdottir vd. (2014) yaptıkları araştırmada Fransa, Almanya ve İzlanda'daki okul öncesi dönemdeki çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinde cinsiyet faktörünün etkisini araştırdıkları boylamsal çalışmada sadece İzlanda'daki çocuklarda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha iyi olduğu ve diğerk iki ülkede ise herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada kardeş sayısının ve doğum sırasının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre kardeş sayısı çocukların öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak herhangi bir farklılık oluşturmada da genel olarak kardeş sayısı

artıkça öz düzenleme puanlarının azalması dikkat çekmektedir. Erken çocukluk yıllarında çocuklar hızlı bir gelişim sürecinde olup, bu dönemde gerekli ilgi ve desteğin sağlanamaması çocuklarda dürtü kontrolünde sorunlar ve dikkat problemleri yaşamalarına neden olabilir. Özellikle de ailedeki çocuk sayısı arttığında ebeveynlerin çocuklarına göstermesi gereken ilgi bölündüğü ve denge kurmanın zorlaşması ile çocuklarda dürtüsel hareketler artabilir. Bu durum çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilir (Atmaca, 2019). Ertürk'ün (2013) yaptığı araştırmada çocukların dikkat dürtü düzenleme becerilerinde kardeş değişkenine göre anlamlı farklılık olmazken, duygu öz düzenleme becerilerinde kardeş sayısı çok olan çocukların puanlarının daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında çalışma bulgularını destekler şekilde kardeş sayısının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, 2018; Şepitci, 2018; Yılmaz, 2020; Arslan, 2022;). Bu bulguya göre çocukların öz düzenleme becerilerinde ailelerin ebeveynlik yaklaşımlarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını benzer biçimde yetiştirme eğiliminde olmaları, doğum sırası öz düzenleme becerilerinde bir farklılığa yol açmamış olabilir. Literatürde çocukların doğum sıralarına göre öz düzenleme becerileri farklılaşmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Eke, 2017; Şamlı, 2019; Özsoy Yanbak, 2019; Aktaş, 2022). Gündoğdu'nun (2021) Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarına göre ayrı ayrı öğrenim gören çocuklar ile yaptığı çalışmada her iki grupta da çocukların kardeş sayısı değişkeninin öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, ÖDBÖ Öğretmen Formu tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanların anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir ( $p<.05$ ). Araştırma bulgularına göre annelerin ve babaların öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların öz düzenleme becerileri de artmaktadır. Annelerin öğrenim düzeylerindeki artış ebeveynlik stillerinin daha pozitif olmalarını ve çocukların gelişimini desteklemek için daha fazla zaman ve emek vermelerini sağlayabilir. Bu durum çocukların gelişimlerini de olumlu yönde etkileyebilir. Bu durum çocukların kendileri ile barışık olmalarını, kuralların farkında olmalarını, sorumluluk sahibi olmalarını ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalarını sağlayacaktır. Tüm bunların çocukların öz düzenleme becerilerinin yani sosyal-duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak bir denge ve düzen içinde olmalarında etkili

olduğu söylenebilir. Düşük anne eğitim seviyesi, zamanla çocukların gelişen nöroendokrin süreçlerini (örneğin, kortizol seviyeleri gibi) etkileyebilecek daha düşük sosyoekonomik kaynaklar ve daha yüksek stres seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu süreçler, gelişmekte olan öz düzenleyici tepki kalıplarını doğrudan şekillendirmektedir (Montroy vd., 2016). Yapılan çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Maden vd. (2022) 4-6 yaş arasındaki çocukların anne tutumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada annelerinin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Uykan ve Akkaynak'ın (2019) yaptığı çalışmada annelerinin öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği öz düzenleme becerilerinin annelerinin öğrenim düzeyi daha düşük olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalarda da annelerinin öğrenim düzeyleri yüksek olan çocukların öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Samar, 2019; Ural vd., 2020; Saraç vd., 2021).

Babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması çocukları ile olan iletişimlerinde daha destekleyici ve olumlu olmalarını sağlayabilir. Çalış Toktanış'ın (2021) yaptığı çalışmada kontrol ve öz düzenleme becerilerinin babalarının öğrenim düzeyleri yüksek olan çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalarda da babalarının öğrenim düzeyleri yüksek olan çocukların öz düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Tekin ve Koçyiğit, 2020). Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, çocukların psikolojik özerkliklerinin desteklenmesinde, davranışlarını düzenlemelerinde ve özgüvenlerini geliştirmelerinde etkilidir (Gür, 2018). Storksen vd. (2015) Norveç'te 5 yaşındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada düşük ebeveyn eğitimi ve hane gelirinde olan çocukların sınıftaki davranış düzenleme becerilerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerin (Piotrowski vd., 2013; Lenes vd., 2020) ve babaların (Tuzcuoğlu vd., 2019; Yılmaz, 2020) öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur.

ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları ile ölçek toplamından elde edilen puanların anne mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır ( $p < .05$ ). Annesi memur olan çocukların engelleyici kontrol, dikkat ve öz düzenleme becerilerinin annesi ev hanımı olan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre annenin

Çalışma durumunun birçok olumlu kazanımı olduğu söylenebilir. alışan annelerin kendilerini geliştirmeleri, farklı bilgiler edinmeleri, meslekleri ile ilgili birtakım beceriler kazanmaları ve hayata bakış açılarını değiştirmeleri ocuk yetiştirme biçimlerini de olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca annenin çalışması çocukların ev ortamında görev ve sorumluluk almalarını sağlayacağı için çocukların öz düzenleme becerilerini gelişmesine katkı sağlayabilir. Mercan (2019) yaptığı araştırmada annesi çalışan çocukların düzenleme becerilerinin, annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Yine yapılan başka araştırmalarda da annesi çalışan çocukların öz düzenleme becerilerinin annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (şamlı 2019; Temiz, 2019). Araştırma bulgularının aksine Gümrükçü Bilgici'nin (2022) yaptığı çalışmada annesi çalışmayan çocukların engelleyici kontrol-davranış ve çalışma belleği puanlarının annesi çalışan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç annenin çalışmasının çocuklara birçok katkısının yanında çocuğuyla geçireceği kaliteli zamanın önemini de düşündürmektedir.

Bu araştırmada, DB ğretmen Formu engelleyici kontrol ve dikkat alt boyutları ile ölçek toplamından elde edilen puanların baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Babası memur olan çocukların engelleyici kontrol becerilerinin babası işçi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve babası memur olan çocukların dikkat ve öz düzenleme becerilerinin babası serbest meslek olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ebeveynlerin meslekleri çoğu zaman öğrenim düzeylerinin de bir göstergesidir. Bu durumun çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında ve çocukların yetiştirilmesinde olumlu katkıları olmaktadır. Meslekteki profesyonellik arttıa çocukların gelişimsel becerilerinin gelişimi de artmaktadır (şepiti, 2018). Bu sonuç ebeveynlerin mesleki kariyerlerinin çocukların öz düzenleme becerilerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Atmaca'nın (2019) alışmasında babaları memur olan çocukların dikkat-dürtü, olumlu duygu ve öz düzenleme puanlarının babaları diğer meslek grubunda olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka çalışmalarda da babası memur olan çocukların toplam öz düzenleme beceri puanlarının babalarının meslekleri diğer gruplarda olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; alış Toktanış, 2021).

Mevcut araştırmada, ÖDBÖ Öğretmen Formu engelleyici kontrol alt boyutu ve ölçek toplamından elde edilen puanların öğretmen öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Bu duruma göre, öğretmeni lisansüstü mezunu çocukların engelleyici kontrol ve öz düzenleme becerilerinin öğretmeni lisans mezunu çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyindeki artış öğretmenlerin mesleki becerilerini, kişisel gelişimini ve çocuklarla olan iletişimini olumlu olarak etkileyebilir. Bu olumlu etki de çocukların öğrenme, gelişim ve öz düzenleme becerilerine olumlu katkılar sunabilir. Nitekim literatüre bakıldığında, Güler Yıldız vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen çocuk etkileşimi bağlamında öğretmenlerin çocuklara sunduğu duygusal ve eğitsel destek ile sınıftaki organizasyon kabiliyetinin yüksek olmasının çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Zee ve de Bree (2017) Hollandada yaptıkları araştırmada, öğrenci-öğretmen ilişkisi kalitesinin ilkökul çocuklarının kendi öğrenmelerini düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya göre öğretmenleri ile ilişkilerini yakın olarak algılayan öğrencilerin, öğrenme görevlerinde ustalaşmaya ve sınıfta üst bilişsel stratejilerden yararlanmaya odaklanma olasılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suna Şaka'nın (2022) yaptığı araştırmada öğretmenin öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların öz düzenlemeye ilişkin kontrol becerilerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmen kıdem yılının çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin kıdem yılından ziyade çocuklar ile etkileşimlerinin ve sınıf içindeki uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerilerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda çalışma bulgularını desteklemektedir. Emre vd. (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kıdem yıllarının çocukların öz düzenleme becerilerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Suna Şaka (2022) bu araştırmaya benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlerin kıdem yılının çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde çocukların özdüzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalar gerçekleştirebilmeleri için mesleki gelişimin de önemli olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin özdüzenleme ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmaları tüm bu süreci olumlu yönde etkileyecektir. Aydoğdu (2022) tarafından yapılan araştırmada, öz düzenleme eğitim programına katılan öğretmenler eğitim sonrasında

mesleki becerilerinin geliştiğini, sınıflarındaki çocukların gelişim alanlarına katkıda bulunduğunu ve çocukların olumsuz davranışlarının azaldığını belirtmiştir.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ÖDBÖ (Öğretmen Formu) toplam puanı ile OÖSKHÖ (Çocuk Formu) Etkinlik ve Oyun alt boyutları ( $r=,122$ ;  $r=,121$ ;  $p<.05$ ) ve toplam puanları arasında ( $r=,112$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Engelleyici Kontrol alt boyutu ile OÖSKHÖ (Çocuk Formu) Etkinlik, Oyun, Kural alt boyutları ve Toplam puanları arasında ( $r=,149$ ;  $r=,134$ ;  $r=,105$ ;  $r=,156$ ;  $p<.05$ ) ve ÖDBÖ (Öğretmen Formu) Çalışma Belleği alt boyutu ile OÖSKHÖ (Çocuk Formu) Kural alt boyutu arasında ( $r=,108$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça çocukların görüşlerine göre sınıftaki katılım haklarının gerçekleşme düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Çelik ve Kamaraj (2020) çocuk katılımlı eğitim programının 5-6 yaş grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda çocuk katılımlı eğitimi programı uygulanan grupta yer alan çocukların olumlu duygu, dikkat/dürtü kontrolü alt boyutları ile ve öz düzenlemelerinde artış olduğu; programın uygulanmadığı grupta yer alan çocukların öz düzenleme becerilerinde ise istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Willioford vd. (2013) çocukların okul öncesi sınıflarındaki katılımı ve öz düzenlemelerinin gelişimini inceledikleri araştırma sonucunda, sınıf görevlerine ve etkinliklerine aktif ve olumlu bir şekilde katılan çocukların okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin olumlu olarak etkilendiği belirlenmiştir. Kangas vd. (2015) erken çocukluk eğitiminde katılımcı pedagoji bağlamında 3-6 yaş grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerini incelemişlerdir. Araştırma çocukların artan katılımını desteklemeyi amaçlayan pedagojik etkinliklerin çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hautakangas vd. (2022) yapmış oldukları araştırmada, erken çocukluk eğitimi ve bakımında çocuk becerileri müdahale programının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Uygulanan programda yetişkin rehberliğinde çocukların etkinliklere katılımlarının desteklenmesi ve buna bağlı olarak öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çocuklar, uygulanan program kapsamında gelişen öz düzenleme becerilerinin tasarlanması, karar verilmesi ve değerlendirilmesinde söz sahibi olmuştur. Öğretmenler ise çocukları seçim yapmaya ve

karar alma sürecinde aktif bir katılımcı olmaya teşvik ederek çocukların özerkliğini, inisiyatifini, sorumluluğunu ve eylemliliğini arttırmıştır. Müdahale grubunda öz düzenleme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştiği, kontrol grubunda ise böyle bir ilerlemenin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Yapılan bir başka çalışmada da çocukların sınıftaki katılımları ve olumlu davranışlarının artması ile akranları ile olumlu sosyal davranışlarının ve bilişsel açıdan okula hazırlıklarının olumlu olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Bierman vd., 2009). Pekince (2022) katılım temelli erken çocukluk eğitimi programının öz düzenleme becerilerinde yer alan çalışma belleği, önleyici kontrol ve bilişsel esneklik becerilerini desteklediğini belirtmiştir.

Çocuklara seçimler konusunda özgürlük verilmesi, çocukların kendi kararlarını alabilmeleri, alınan ortak kararlara uymaları, ayrı bir birey olarak kabul edilmeleri ve kendilerini ilgilendiren konulara etkin bir biçimde dahil olmaları gibi çocukların katılım hakkı ile ilgili konular çocukların yaşadıkları dünyaya adapte olmalarını, duygu ve davranış düzenleme becerilerini kazanmalarını sağlar. Öz düzenleme becerilerinin kazanılması ve katılım hakkının gerçekleşebilmesi aynı zamanda çocukların dikkatine, düşüncelerine duygularına ve eylemlerine bağlıdır. Pedagojik açıdan çocukların katılımı desteklendiğinde motivasyon, dil becerileri, işbirliği, bağımsızlık ve başkalarıyla etkileşim gibi öz düzenlemeyi ve ilgili yapıları geliştirebilecek bir etkileşim alanı ortaya çıkar. Daha sonra bu beceriler öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik eder (Kangas vd., 2015).

Yetişkinlerin çocukların katılım haklarına ilişkin farkındalığa sahip olmaları ve çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkiler. Etkili öz düzenleme, çocukların okula uyum sağlamalarında önemli bir rol oynar ve akademik başarının temelini oluşturur. Öz düzenleme becerilerindeki artış, çocukların öğrenme süreçlerini destekler ve sınıftaki davranışsal ve duygusal sorunları da önler. Bu nedenle öz düzenleme becerileri okul başarısızlığına karşı koruyucu bir faktör görevi görmektedir. Öğretmenler çevresel, öğretimsel ve davranışsal müdahaleler yoluyla çocukların öz düzenleme becerilerini bilinçli olarak geliştirmelidir. Çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek, gelecek yaşamlarında başarılı olabilmeleri için uzun vadeli bir yatırımdır (Savina, 2021).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

#### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Çocukların öz düzenleme becerilerini ve katılım haklarının gerçekleşme düzeylerini gözlemler yoluyla kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmeleri için okul öncesi öğretmenlerine seminerler verilebilir.
- Çocukların katılım haklarını desteklemek ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek için güncel yöntem ve teknikler kullanılarak, öğrenme ortamlarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Çocukların sınıf içindeki katılım haklarının ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

#### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Afyonkarahisar il merkezindeki bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında öğrenim gören çocuklar ile sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda, farklı şehir ve bölgelerden daha geniş örneklemeler seçilerek daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Ebeveyn tutumları, öğretmen-çocuk etkileşimi, akran ilişkileri gibi farklı değişkenlerin ortak etkisini inceleyen araştırmalar planlanabilir.
- Çocukların katılım hakları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, normal gelişim gösteren çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli çocukların katılım haklarına ve öz düzenleme becerilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H. ve Ader, E. (2017). Matematiksel Problem Çözme Etkinliklerinde Küçük Çocukların Üstbilişsel Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 193-211.
- 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.
- Adhikari, H. (2016). Children's Participation in Decision Making Process in the Family Affairs of Female Commercial Sex Workers (FCSWS) and its' Impact. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 8(1), 99-111.
- Akawi, R. L. (2011). *An Investigation into the Relationship Between Self-Regulation Skills and Academic Readiness in Head Start Children*. (Unpublished PhD Thesis). University at Albany, New York.
- Akay, E. (2023). *Erken Çocuklukta Bilişsel İşlevler ile Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aksoy, A. B. ve Tatlı, S. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Babaların Çocuklarıyla Olan İlişkileri ile Babalık Rolü Algıları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Aksoy, A. B. ve Yaralı, K. T. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aktaş, Ö. İ. (2022). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Annelerin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Akyol, T. (2017). *Mozaik ve Proje Yaklaşımlarına Dayalı Eğitimin Çocukların Katılım Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, T. (2020a). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Katılım Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies - Social*, 15(2), 1-17.
- Akyol, T. (2020b). Anne Babaların Çocukların Katılım Hakkına Yönelik Görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 331-346.
- Akyol, T. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Çocukların Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(85), 453-468.
- Akyol, T. (2024). Promoting Young Children's Right to Participate in the Classroom through Picture Books. *Child Indicators Research* 17, 1217-1237.
- Akyol, T. ve Erdem H. (2021). Başarılı Bir Öğretmenin Çocukların Katılımına Önem Vermesi Gerekliğini Düşünüyorum: Okulda Çocuk Katılımına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1655-1677.
- Akyol, T. ve Erkan, S. (2017). Leuven Küçük Çocuklar için Katılım Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Social Sciences Studies Journal*, 3(6), 819-828.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 3-24.

- Akyüz, E. (2010). *Çocuk Hukuku: Çocuk Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku-Çocukların Hakları ve Korunması* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Almqvist, A. L. & Almqvist, L. (2015). Making Oneself Heard—Children's Experiences of Empowerment in Swedish Preschools. *Early Child Development and Care*, 185(4), 578-593.
- Aras, S. (2015). Promoting Self-Regulation in Early Years: Tools of the Mind. *Journal of Education and Future*, 0(8), 15-25.
- Arnillas Traverso, G. & Nelly Paccuar, N. (2006). Monitoreo y Evaluación de la Participación Infantil en Proyectos de Desarrollo. Lima: Save the Children Suecia.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Arslan, R. C. (2022). *4-6 Yaş Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Teknoloji ve Teknolojik Cihaz Kullanımlarıyla Annelerinin Medya Aracılıklarına Göre Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atmaca, R. N. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Annelerin Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G. ve Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173
- Aydemir Özalp, T. ve Durmuşoğlu, M. C. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 404-426.
- Aydın, B. ve Ahmetoğlu, E. (2022). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel İşlevleri Uygulama Performanslarının Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 483-497.
- Aydın, F. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin ve Duyusal Zekalarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul Öncesi Çocuklarda Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Aydoğan, C., Farran, D. C. & Sağsöz, G. (2015). The Relationship Between Kindergarten Classroom Environment and Children's Engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618.
- Aydoğan, S. (2022). *Öz-Düzenleme Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarında Öz-Düzenleme ve Dil Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aylar, E. (2012). Bir Örnek Olay İncelemesi: Sosyo-Kültürel Teori Bağlamında Geleceğe Yönelik Hedefler ve Öz Düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767-782.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.

- Banko Bal, C. ve Güler Yıldız, T. (2021). An Investigation of Early Childhood Education Teachers' Attitudes, Behaviors, and Views Regarding the Rights of the Child. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(5), 1-26.
- Barkley, R. (2004). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Self-Regulation: Taking an Evolutionary Perspective on Executive Functioning. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (pp. 302-324). New York: The Guilford Press.
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Bayındır, D. ve Biber, K. (2019). 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154.
- Bengi, Ş. N. (2024). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama Eğitiminin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Benlik Algıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Berthelsen, D. (2009). Participatory Learning: Issues for Research and Practice. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson, (Eds.), *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy* (pp. 1-11). London: Routledge.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A. & Gest, S. D. (2009). Behavioral and Cognitive Readiness for School: Cross-Domain Associations for Children Attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S. & Geldhof, J. G. (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(4), 507-519.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BM ÇHS) (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> (Erişim Tarihi: 20.04.2023).
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2008). Developing Self-Regulation in Young Children: Can We Keep All the Crickets in the Basket? *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.
- Bondurant, L. M. (2010). *The Roots of Academic Underachievement: Prediction From Early Difficulties with Self-Regulation*. (Unpublished PhD Thesis). The University of Texas at Dallas, Richardson, TX.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC: National Academy.
- Bredenkamp, S. (2017). *Effective Practices in Early Childhood Education Building a Foundation* (Third Edition). New Jersey: Pearson.
- Bronson, M. B. (2000a). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford.
- Bronson, M. B. (2000b). Recognizing and Supporting the Development of Self-Regulation in Young Children. *Young Children*, 55(2), 32-37.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students To Learn* (2nd Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Broström, S. (2012). Children's Participation in Research. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 257-269.
- Broström, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nyland, B., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A., Roth, A., Ugaste, A & Vrinoti, K. (2015). Preschool Teachers' Views on Children's Learning: An International Perspective. *Early Child Development and Care*, 185(5), 824-847.
- Brotherus, A. & Kangas, J. (2018). Leikkiympäristön Haasteet ja Rajoitukset Lasten Osallisuudelle. In J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén, & J. Heikka (Eds.), *Osallisuuden Pedagogiikkaa Varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, Toteutus ja Kehittäminen* (pp. 20-34). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus.
- Bryce, D., Whitebread, D. & Szűcs, D. (2015). The Relationships Among Executive Functions, Metacognitive Skills and Educational Achievement in 5 and 7 Year-Old Children. *Metacognition and Learning*, 10(2), 181-198.
- Budak, H. (2016). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ve Matematik Dersi Başarılarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bull, R., Espy, K. A. & Wiebe, S. A. (2008). Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev: İ. D. Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
- Bülbül, N. (2019). *Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Rekabet Stilleri ile Çocuklara Yönelik Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D. & Fox, N. A. (2002). Self-Regulatory Processes in Early Personality Development: A Multilevel Approach to the Study Of Childhood Social Withdrawal And Aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
- Calkins, S. D. & Howse, R. B. (2004). Individual Differences in Self-Regulation: Implications for Childhood Adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The Regulation of Emotion* (pp. 307-332). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Calkins, S. D. (2007). The Emergence of Self-Regulation: Biological and Behavioral Control Mechanisms Supporting Toddler Competencies. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformation* (pp. 261-284). New York: The Guilford Press
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklem Yöntemleri. İçinde; *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, Ed: H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu, ss. 56-80. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantin, R. H., Gnaedinger, E. K., Gallaway, K. C., Hesson-McInnis, M. S. & Hund, A. M. (2016). Executive Functioning Predicts Reading, Mathematics, and Theory of Mind During the Elementary Years. *Journal of Experimental Child Psychology*, 146, 66-78.
- Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory Control and Emotion Regulation in Preschool Children. *Cognitive Development*, 22, 489-510.
- Chan, R. C., Shum, D., Touloupoulou, T. & Chen, E. Y. (2008). Assessment of Executive Functions: Review of Instruments and Identification of Critical Issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 201-216.

- Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (2005). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press University of Bristol.
- Correia, N. & Aguiar, C. (2017). Choosing Classrooms: A Structured Interview on Children's Right to Participate. *International Journal of Educational Research*, 82, 54-62.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. & Amaro, F. (2019). Children's Right to Participate in Early Childhood Education Settings: A Systematic Review. *Children and Youth Services Review*, 24(3), 76-88.
- Correia, N., Carvalho, H., Durães, J. & Aguiar, C. (2020). Teachers' Ideas About Children's Participation Within Portuguese Early Childhood Education Settings. *Children and Youth Services Review*, 111, 104845.
- Coşgun, G. (2019). *Ebeveynlerin Çocuk Katılımı Hakkına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Coşkun, T. (2015). *Early Childhood Teachers' Beliefs Towards Participation Rights of Children*. (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Department of Early Childhood Education, Ankara.
- Coutinho, S. A. (2007). The Relationship Between Goals, Metacognition, and Academic Success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Cuevas, K., Rajan, V. & Bryant, L. J. (2018). Emergence of Executive Function in Infancy. In S. A. Wiebe & J. Karcher (Eds.), *Executive Function: Development Across the Life Span* (pp. 11-28). New York: Routledge.
- Çalım, S. (2019). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalış Toktanış, N. (2021). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çekiç, Ö. (2023). *Eğitimciler İçin Öz Düzenleme Becerileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, B. (2017). *Çocuk Katımlı Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, B. ve Kamaraj, İ. (2020). 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Çocuk Katımlı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51, 1-17.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11..
- Çubukcu, A. (2019). *48-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları ile Annelerinin Prososyal Davranışları ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- Dağyar, M. ve Şahin, H. (2020). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öz Düzenleme Öğrenme Stratejilerinin ve Akademik Başarılarının Öz Yeterlik İnançlarını Yordama Gücü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414.

- Davies, M., Williams, C., Yamashita, H. & KoMan-Hing, A. (2006). *Inspiring Schools, Impact and Outcomes: Taking Up The Challenge of Pupil Participation*. London: Carnegie Young People Initiative and Esmee Fairbairn Foundation.
- Davies, S. (2019). *The Montessori Toddler*. New York: Workman Publishing.
- Declercq, B., Ebrahim, H., Koen, M., Martin, C., Zyl, E., Davies, G., Olivier, M., Venter, R., Ramabenyane, M. & Sibeko, L. (2011). Levels of Well Being and Involvement of Young Children in Centre Based Provision in the Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 64-80.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4–12 Years Old. *Science*, 333, 959–963.
- Diamond, A. (2002). Normal Development of Prefrontal Cortex From Birth to Young Adulthood: Cognitive Functions, Anatomy, and Biochemistry. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 466-503). New York: Oxford University.
- Duckworth, A. L. (2011). The Significance of Self-Control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2639-2640.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. & Kruger, J. (2003). Why People Fail to Recognize Their Own Incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.
- Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S. & Artelt, C. (2018). The Development of Emotional and Behavioral Self-Regulation and Their Effects on Academic Achievement in Childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192-202.
- Eisenberg, N. & Sulik, M. J. (2012). Emotion-Related Self-Regulation in Children. *Teaching of Psychology* 39(1), 77-83.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A. & Spinrad, T. L. (2005). Associations of Emotion-Related Regulation with Language Skills, Emotion Knowledge, and Academic Outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (109), 109-118.
- Eisenberg, N., Smith, C. L. & Spinrad, T. L. (2004). Effortful Control: Relations with Emotion Regulation, Adjustment, and Socialization in Childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 259-283). New York: The Guilford Press.
- Eke, K. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Congress Of Eurasian Social Sciences* 8(8), 273-287.
- Emilson, A. & Folkesson, A. M. (2006). Children's Participation and Teacher Control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2013). Participation and Gender in Circle-Time Situations in Preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56-69.
- Emilson, A. (2017). Young Children's Educational Practice in Swedish Preschool Inrelation to Habermas' Philosophical Perspective. In M. E. Murphy (Ed.), *Habermas and Social Research: Between Theory and Method* (pp. 156-171). London and New York: Routledge.
- Emre, O., Temiz, A., Tarkoçin, S. ve Ulutaş Kesinkılıç, A. (2020). Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(45), 124-139.
- Erbay, E. (2016). *Çocuk Katılımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Erbil, F. (2017). *Children's Participation in the Preschool Classroom: An Ethnographic Case Study*. (Unpublished Master Thesis). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies in Social Sciences, İstanbul.
- Erdem, H. (2021). *İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi: Afyonkarahisar Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018, 29-31 Mart). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Öğretmen Formu). *1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK) Bildiri Özetleri Kitabı*. Bursa.
- Ertürk Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T. ve Fındık, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme, İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği ile Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fox, E. & Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Education Psychology Review*, 20, 373-389.
- Franklin, B. (2002). Children's Rights and Media Wrongs: Changing Representations of Children and the Developing Rights Agenda. In. B. Franklin, (Ed.), *The New Handbook Of Children's Rights: Comparative Policy And Practice* (pp. 13-42) New York: Routledge.
- Friedenberg, J. & Silverman, G. (2006). *Cognitive Science: An introduction to the Study of the Mind*. California: Sage Publication
- Gearon, L. (2015). Education, Security and Intelligence Studies. *British Journal of Educational Studies*, 63(3), 263-279.
- Gestsdottir, S., Suchodoletz, A. V., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C. & McClelland, M. (2014). Early Behavioral Self-Regulation, Academic Achievement, and Gender: Longitudinal Findings From France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.
- Gopnik, A. (2015). *Filozof Bebek*. (Çev: O. Tuncay). İstanbul: Gün.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007) *Doing Research with Children*. (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the Development Of Children's Self-Regulation (Second Edition). In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Practical Issues in Parenting* (pp. 89-110). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Güler Küçükturan, A. ve Keleş, S. (2017). Sosyal Duygusal Gelişim. İçinde; *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I: 0-36 Ay*, Ed: A. Köksal Akyol, ss. 317-362. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H., Fındık Tanrıbuyurdu, E., ve Gönen, M. (2014). Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.

- Gümrükçü Bilgici, B. (2022). 48-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile İstendik ve İstenmedik Anne Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 130-151.
- Günay Bilaloğlu, R. (2004). Okul Öncesi Eğitimde High Scope Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), s.41-56.
- Gündoğdu Ayar, R. (2018). 4-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Çocuğun Katılım Hakkının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, K. (2021). Montessori ve Meb Okul Öncesi Eğitim Programında Eğitim Gören Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Farklı Kültürlere Bakış Açılırları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, D. (2021). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 ve 6 Yaş Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, F. (2016). İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Auzef Yayını.
- Gür, D. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Dikkat Düzeyleri, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güvendi, Ö. F. (2019). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâları ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hannikainen, M. & Rasku Puttonen, H. (2010). Promoting Children's Participation: The Role of Teachers in Preschool and Primary School Learning Sessions. *Early Years*, 30(2), 147-160.
- Harris, K. I. (2016). Supporting Executive Function Skills in Early Childhood: Using a Peer Buddy Approach for Community, Confidence, and Citizenship. *Journal of Education and Training*, 3(1), 158-175.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F. & Burns, B. M. (2007). Characterizing Preschool Children's Attention Regulation in Parent-Child Interactions: The Roles of Effortful Control and Motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25-39.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hart, R. (2016). Çocukların Katılımı: Kuram ve Uygulamada Toplum Gelişimi ve Çevre Korumasında Genç Yurttaşları İçermek (Çev: T. Şener Kılınç). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K. & Uusitalo, L. (2022). Children Developing Self-Regulation Skills in a Kids' Skills Intervention Programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1626-1642.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. (2012). Executive Functions and Self-Regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180.
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S. & Parkes, A. (2017). Children's Participation: Moving From the Performative to the Social. *Children's Geographies*, 7, 1-15.

- 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), 1-15.
- Işıksolu Aysel, Y. (2020). 60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri, Sosyal Yetkinlik Davranışları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Işıksolu Aysel, Y. ve Tok, E. (2022). 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri, Sosyal Yetkinlik Davranışları Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(48), 464-484.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge.
- Kalin, S. & Roebbers, C. M. (2021). Self-Regulation in Preschool Children: Factor Structure of Different Measures of Effortful Control and Executive Functions. *Journal of Cognition and Development*, 22(1), 48-67.
- Kan, A. (2018). Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı. İçinde; *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3.Baskı), Ed: S. Büyükalın Filiz, ss. 76-95. Ankara: Pegem Akademi.
- 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 İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (33. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-Regulated Learning in Web-Based Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing and Motivational Beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1-2), 139-161.
- Kaya, Ö. S ve Akgün, E. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kesayak, Y. ve Karatekin, K. (2020). Ebeveynlerin Ailede Çocuk Haklarını Uygulama Düzeylerinin İncelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 312-335.
- Kılıç, A. Z. ve Durmuş, G. (2016). *Türkiye'de Okullarda Çocuk Katılımı: Okul Meclisi Örneği. Eğitimde Farklılık ve Katılım Hakkı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kısaoğlu, Ş. Y. ve Çetin, A. (2023). 5-6 Yaşındaki Çocukların Öz Düzenleme ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 328-345.
- Kızılırmak, K. (2015). *Ankara İl Merkezinde Yaşayan 61-72 Aylar Arasında Çocuğu Olan Annelerin, Çocuk Hakları ve Anne Olmaya İlişkin Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.

- Koran, N. (2017). *Sınıflarda Katılım Hakkı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Katılımını Desteklemeye Yönelik Anlayışları ve Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L. & Schmitt, S. A. (2022). Self-Regulation in Preschool: Examining Its Factor Structure and Associations with Pre-academic Skills and Social-Emotional Competence. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları ve Çocuk Katılım Hakkına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 408-427
- Kurt, E. N. & Koçer, H. (2023). Participation Rights of Transnational Immigrant and Local Children in Class Lives in Preschool Education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 351-380.
- Kurt, E. N. (2022). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ulaşırı Göçmen Çocukların Okuldaki Katılım Hakları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kurt, Ş. H. (2020). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Öz-Düzenleme Gelişiminin Öğretmen ve Okul Öncesi Eğitimle İlişkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R. & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional Expressivity and Emotion Regulation: Relation to Academic Functioning Among Elementary School Children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88.
- Laevers, F. (1997). Assessing the Quality of Childcare Provision: 'Involvement' as Criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.
- Laevers, F. (2005). *Sics [Ziko]: Well-Being and Involvement in Care*. Leuven: Kind and Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. & Declercq, B. (2011). *Raising Levels of Well-Being and Involvement in Milton Keynes Preschool Settings* (School year 2009-2010). Leuven: CEGO.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making*. Siena-Italy: UNICEF.
- Lansdown, G. (2005). *Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them*. Working Paper 36. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard: A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12*. London: The Save the Children Fund.
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). Children's Participation in Finnish Pre-school Education -Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(8), 1-16.
- Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I. & McClelland, M. M. (2020). Children's Self-Regulation in Norway and the United States: The Role of Mother's Education and Child Gender Across Cultural Contexts. *Frontiers in Psychology*, 11(566208), 1-17.
- Le-van, T. & Iakshina, A. (2021). Preschool Teachers' Beliefs About Child Participation and Its Implementation in Practice. *Proceedings of the Fourth Annual International Symposium "Education and City: Quality Education for Modern Cities"* (ECQEMC), 23-25 August 2021, Moscow, Russia, pp. 49-57.
- Li, M., Riis, J. L., Ghazarian, S. R. & Johnson, S. B. (2017). Income, Family Context, and Self-Regulation in 5-Year-Old Children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 38(2), 99-108.

- Loomis, A. M. (2021). The Influence of Early Adversity on Self-Regulation and Student-Teacher Relationships in Preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 294-306.
- Luff, P. & Webster, R. (2014). Democratic and Participatory Approaches: Exemplars From Early Childhood Education. *Management in Education*, 28(4), 138-143.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Maconochie, H. (2013). *Young Children's Participation in a Sure Start Children's Centre*. (Unpublished PhD Thesis). Hallam University, Sheffield.
- Maden, K., Uzkul, S. ve Öğretir Özçelik, A. D. (2022). 4-6 Yaş Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 525-551.
- Malaspina, M. & Garcia Ampudia, L. (2022). The Mediating Role of Self-Regulation in the Relationship between Parenting Behaviors and Early Mathematical Development in Peruvian Preschool Children. *International Journal of Educational Psychology*, 11(3), 293-313.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. & Morrison, F. J. (2009). Early Gender Differences in Self-Regulation and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.
- Mayne, F., Howitt, C. & Rennie, L. J. (2018) A Hierarchical Model of Children's Research Participation Rights Based on Information, Understanding, Voice, and Influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 644-656.
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2012). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A. & Pratt, M. E. (2014). Predictors of Early Growth in Academic Achievement: The Headtoes- Knees- Shoulders Task. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14.
- Melo, C., Pianta, R.C., LoCasale-Crouch, J., Romo, F. & Ayala M. C. (2024). The Role of Preschool Dosage and Quality in Children's Self-Regulation Development. *Early Childhood Education Journal*, 52, 55-71.
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbiliş Düzeylerinin Cinsiyet ve Başarı Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 76-93.
- Memmott-Elison, M. K., & Moilanen, K. L. (2021). Longitudinal Intra-Individual and Inter-Individual Relations Between Cognitive and Emotional Self-Regulation Across Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10), 1970-1981.
- Mercan, M. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- 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), 1744-1762.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. London: Routledge.
- Muela, A., Larrea, I., Miranda, N. & Barandiaran A. (2019). Improving the Quality of Preschool Outdoor Environments: Getting Children Involved. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 385-396.
- New, R.S. (1998). Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They are Doing, and Why. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (Second Edition) (pp. 261-284). London: Ablex Publishing.
- Nyland, B. (2009). The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and The United Nations Convention of the Rights of the Child. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory Learning in The Early Years: Research and Pedagogy* (pp. 26-43). New York: Routledge.
- Osmanoğlu, O. (2022). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Etkinliklere Katılım Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öksüz, A. (2020). *4-6 Yaş Arasındaki Çocuklarda Öz-Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Özbey, S. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Motivasyon Ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özdemir, A. A. ve Budak, K. S. (2019). Mizaç ve Öz-Düzenlemenin Çocukların Oyun Davranışını Yordamadaki Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98.
- Özer, E. Y. (2013). Çocuk Hakları, Katılım ve Yerel Düzeyde Uygulaması: Türkiye Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 245-258.
- Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Baba Çocuk İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. ve Ataman, A. (2009). The Effect of Metacognitive Strategy Training on Mathematical Problem Solving Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67-82.
- Pahigiannis, K. & Glos, M. (2020). Peer Influences in Self-Regulation Development and Interventions in Early Childhood. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1053-1064.
- Pala Özçelik, F. N. (2020). 6-10 Yaş Aralığındaki Çocukların Sosyal Beceri Gelişim Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 46, 365-379.
- Pascal, C. & Bertram, A. D. (1997). *Effective Early Learning: Case Studies in Improvement*. London: Hodder & Stoughton.
- Pazarbaşı, H. ve Esin Cantez, K. (2019). Anaokuluna Devam Eden 66 Ayını Doldurmuş Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 267-283.
- Pears, K. C., Kim, H. K. & Fisher, P. A. (2012). Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care on Oppositional and Aggressive Behaviors in Kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2361-2366.

- Pecnik, N., Matić, J. & Tokić Milaković, A. (2016). Fulfillment of the Child's Participation Rights in the Family and the Child's Psychosocial Adjustment: Children's and Parents' Views. *Revija Za Socijalnu Politiku*, 23(3), 399-422.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237-246.
- Pekince, P. (2022). *Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programının Yürütücü İşlevler ve Üstbilişsel Becerilere Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Penn, H. (2008). *Understanding Early Childhood: Issues and Controversies* (Second Edition). New York: Open University Press.
- Percy Smith, B. & Thomas, N. (2010). Emerging Themes and New Directions. In B. Percy Smith & N. Thomas, (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives From Theory and Practice* (pp. 356-366). New York: Routledge.
- Perry, B. D. & Szalavitz, M. (2017). *Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk*. (Çev: B. S. Haktanır). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Philpott-Robinson, K., Johnson, T., Evans, L., Wales, K., Leonard, C. & Lane, A. E. (2023). Measurement of Self-regulation in Preschool and Elementary Children: A Scoping Review. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 43(4), 403-429.
- Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A. & Linebarger, D. L. (2013). Investigating Correlates of Self Regulation in Early Childhood with a Representative Sample of English Speaking American Families. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3) 423-436.
- Polat, B. D., Alkan Ersoy, Ö. ve Toran, M. (2017). Çocuk Katılımı Farkındalık Ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 186-215.
- Polat, Ö. ve 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.
- Quennerstedt, A. & Quennerstedt, M. (2014). Researching Children's Rights in Education: Sociology of Childhood Encountering Educational Theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115-132.
- Rademacher, A. & Koglin, U. (2019). The Concept of Self-Regulation and Preschoolers' Social-Emotional Development: A Systematic Review. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2299-2317.
- Rademacher, A., Goagoses, N., Schmidt, S., Zumbach, J. & Koglin, U. (2022). Preschoolers' Profiles of Self-Regulation, Social-Emotional and Behavior Skills and Its Prediction for a Successful Behavior Adaptation during the Transitional Period from Preschool to Elementary School. *Early Education and Development*, 33(7), 1137-1151.
- Rap, S., Verkroost, D. & Bruning, M. (2019) Children's Participation in Dutch Youth Care Practice: An Exploratory Study Into the Opportunities for Child Participation in Youth Care From Professionals' Perspective. *Child Care in Practice*, 25(1), 37-50.
- 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.
- Ree, M. & Emilson, A. (2019). Participation in Communities in ECEC Expressed İn Child-Educator Interactions. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2229-2240.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, Participation and Citizenship. *Childhood*, 6(4), 475-493.

- Roebers, C. M. (2017). Executive Function and Metacognition: Towards a Unifying Framework of Cognitive Self-Regulation. *Developmental Review*, 45, 31-51.
- Romero Lopez, M., Pichardo, M. C., Justicia Arraez, A. & Bembibre-Serrano, J. (2021). Reducing Aggression by Developing Emotional and Inhibitory Control. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 1-13.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: "Carving a New Order of Experience." *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
- Ruiz Casares, M., Collins, T. M., Tisdall, E. K. M. & Grover, S. (2017) Children's Rights to Participation and Protection in International Development and Humanitarian Interventions: Nurturing a Dialogue. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 1-13.
- Salminen, J. E. (2013). Case Study on Teachers' Contribution to Children's Participation in Finnish Preschool Classrooms During Structured Learning Sessions. *Frontline Learning Research*, 1(1), 72-80.
- Samar, Y. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's Participation in Preschool-On The Conditions of the Adults? Preschool Staff's Concepts of Children's Participation in Preschool Everyday Life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631.
- Saraç, S. ve Güleç, E. (2019). Yaşamın İlk Yıllarında Özdüzenlemenin Gelişimi. İçinde; *Gelişim Bağlamında Yaşamın İlk Yılları: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* Ed: H. G. Ogelman, ss. 379-402. Ankara: Eğiten Kitap.
- Saraç, S., Abanoz, T. ve Gülay Ogelman, H. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 1-11.
- Save the Children (2018). *General Children's Participation Criteria: Sectoral Guidelines and Instruments for Ensuring Children's Meaningful Participation*, [https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/general\\_criteria\\_of\\_child\\_participation.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/general_criteria_of_child_participation.pdf) (Erişim Tarihi: 08.06.2023).
- Save the Children. (2010). Putting Children at the Centre. A Practical Guide to Children's Participation, <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/3583.pdf> (Erişim Tarihi: 20.08.2023).
- 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, 493-501.
- Savina, E. (2014). Does Play Promote Self-Regulation in Children?. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705.
- Sawyer, A. C., Chittleborough, C. R., Mitty, M. N., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G., Sullivan, T. & Lynch, J. W. (2015). Are Trajectories of Self-Regulation Abilities From Ages 2-3 to 6-7 Associated with Academic Achievement in The Early School Years?. *Child: Care, Health And Development*, 41(5), 744-754.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L. & Acock, A. C. (2015). Strengthening School Readiness for Head Start Children: Evaluation of a Self-Regulation Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (2013). The HighScope Model of Early Childhood Education. In J. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (Sixth Edition) (pp. 241-263). Upper Saddle River, NJ: Pearson

- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A. & Morrison, F. J. (2010). Relations Between Early Family Risk, Children's Behavioral Regulation and Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.
- Shaik, N. (2016). Teacher Beliefs About Child Participation in Grade R. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-9.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Shier, H. (2014). *A Change of Rhythm, Nicaraguan Style, in Children and Young People's Participation*. Managua: Save the Children Nicaragua.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106-118.
- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P. & 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.
- Skrzypczak, M. (2022). The Problem of Children's Right to Participation in Early Childhood Education and Care. *Society Register*, 6(1), 85-106.
- 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.
- Sop, A. ve Topcu Bilir, Z. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Çocuk Katılım Hakkı Farkındalıklarının İncelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırması Dergisi*, 1(1), 26-45.
- Steinberg, L. & Silk, J. S. (2002). Parenting Adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 1: Children and Parenting* (pp. 103-133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Storksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B. & McClelland, M. M. (2015). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684.
- Suna Şaka, A. S. (2022). *48-72 Aylık Çocuklarda Saldırganlık Yönelimi ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, G. ve Arı, R. (2015). Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Bağlanma Örüntüleri Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 1-12.
- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). Türkiye'de ve Dünyadaki Gelişmiş Ülkelerde Çocuk Katılım Hakkı Algısının ve Uygulamalarının Karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Şallı İdare, F. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılımı ile İlgili Çocukların ve Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Okul Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal Sınıfın Boyutları Olarak Gelirin, Eğitimin ve Mesleğin Ailelerdeki Sosyalleştirme-Eğitim Süreçlerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 128-143.

- Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu ile İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 12(63), 867-883.
- Şepitçi, M. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu ile İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişlioğlu, M. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Eğitim Ortamlarında Çocuk Katılım Hakkına Yer Verme Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.
- Tekin, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945.
- Temiz, A. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Davranışsal Öz-Düzenleme Becerilerinin Çocuğa ve Aileye İlişkin Değişkenler ile Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Theobald, M., Danby, S. & Ailwood, J. (2011). Child Participation in the Early Years: Challenges for Education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 19-26.
- Theodotou, E. (2015, 25-26 Temmuz). Can We Play Again with Picasso Miss? The Effects of the Arts in Children's Involvement During Literacy Activities in The Early Years Settings: A Case Study in the Greek Context. *3rd International Academic Conference on Social Sciences*, İstanbul.
- Thomas, N. & O'kane, C. (1998). The Ethics of Participatory Research with Children. *Children & Society*, 12(5), 336-348.
- Thompson, R.A. & Calkins S. D. (1996). The Double-Edged Sword: Emotional Regulation for Children at Risk. *Development and Psychopathology*, 8(1), 163-182.
- Toran, M. (2017). Steiner Pedagojisi ve Waldorf Okulları. İçinde; *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*, Ed: F. Temel, ss. 14-37. Ankara: Hedef.
- Torrence, M. & Chattin McNichols, J. (2013). Montessori Education Today. In J. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (Sixth Edition) (pp. 355-377). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, A. F. (2017a). Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-47.
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, A. F. (2017b). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz Düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Tuğluk, M.N., Gündoğdu, K. ve Kaya, H.İ. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 167-174.
- Turnsek, N. (2016). Teachers' Implicit Theories on Child Participation in Preschool. *Athens Journal of Education*, 3(1), 7-18.
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüş, G. ve Cengiz, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayısı*, 607-623.

- Tüzün, I. ve Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı: Durum Analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF) (2009). *Çocuk Katılımı El Kitabı*. Ankara: UNICEF Turkey.
- Ural, G., Gültekin Akduman, G. ve Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 83, 323-342.
- Uren, N. & Stagnitti, K. (2009). Pretend Play, Social Competence and Involvement in Children Aged 5-7 Years: The Concurrent Validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 33-40.
- Urfalıoğlu, K. (2019). *Demokratik Tutum Bağlamında Çocukların Katılım Hakkının Gerçekleşme Düzeyi: Karşılaştırmalı Durum Araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Usher, J. A. & Schunk, D. H. (2018). Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (Second Edition) (pp. 14-28). New York: Routledge.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uykan, E. ve Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn Tutumları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620-1644.
- Valikhani, A., Goodarzi, M. A. & Hashemi, R. (2019). Psychometric Properties of Dispositional Self-Regulation Scale in Iranian Population and Predicting Inhibitory/Initiatory Self-Control on the Basis of it. *Current Psychology*, 38(1), 154-164.
- Veijalainen, J., Reunamob, J. & Alijoki, A. (2017). Children’s Self-Regulation Skills in The Finnish Day Care Environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Veldman, S. L., Hammersley, M. L., Howard, S. J., Stanley, R. M., Okely, A. D. & Jones, R. A. (2023). Associations of Gross Motor Skills with Self-Regulation And Executive Function in Preschool-Aged Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(3), 234-246.
- Véronneau, M. H., Koestner, R. F. & Abela, J. R. (2005). Intrinsic Need Satisfaction and Well-Being in Children and Adolescents: An Application of the Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 280-292.
- Veziroglu Çelik, M., Garcia, A., Acar, İ. H., Gönen, M., Raikes, H., Korkmaz, A., Ucuş, Ş., Esterach, J. & Colgrove, A. (2020). Family Context of Low-Income Young Children and Their Self-Regulation in The United States And Turkey. *Early Child Development and Care*, 190(11), 1712-1724.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. & (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 1–9). New York: The Guilford Press.
- Wang, L., Dang, R., Bai, Y., Zhang, S., Liu, B., Zheng, L., Yang, N. & Song, C. (2020). Teacher Qualifications and Development Outcomes of Preschool Children in Rural China. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 355-369.

- Waters Davies, J., Murphy, A., Chicken, S., Tyrie, J. & Clement, J. (2024). Constructing Child Participation in Early Years Classrooms: An Exploration From Wales. *Children & Society*, 00, 1-18.
- Watson, A. J., & Bell, M. A. (2013). Individual Differences in Inhibitory Control Skills at Three Years of Age. *Developmental Neuropsychology*, 38(1), 1-21.
- Weckström, E., Lastikka, A. L., Karlsson, L. & Pöllänen, S. (2021). Enhancing a Culture of Participation in Early Childhood Education and Care Through Narrative Activities and Project-Based Practices. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 6-32.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E. & Downer, J. T. (2013). Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187.
- Willow, C. (2002). *Participation in Practice: Children and Young People as Partners in Change*. London: The Children's Society.
- Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D. & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and Emotional Self-Control: Relations to Substance Use in Samples of Middle and High School Students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265-278.
- Woodhead, M. (2006). Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1-43.
- Yaşar Ekici, F. (2018). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(20), 290-305.
- Yıldız, E. ve Koçyiğit, S. (2021). Erken Çocuklukta Öz Düzenleme ile Bilişsel Tempo Arasındaki İlişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 477-500.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130.
- Yılmaz, Y. (2020). *5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Sahip Oldukları Öz Düzenleme Becerileri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- 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. (2015). Executive Function: Reflection, İterative Reprocessing, Complexity, And The Developing Brain. *Developmental Review*, 38, 55-68.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Seidner (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zorbay Varol, S. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocukların Katılımının ve Etkileyen Durumların İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## EKLER DİZİNİ

|                                                                                   | <b><u>Sayfa</u></b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Ek 1: Genel Bilgi Formu .....                                                     | 116                 |
| Ek 2: Etik Kurul İzni .....                                                       | 117                 |
| Ek 3: Araştırma İçin Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazıları .....                   | 118                 |
| Ek 4: Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İzin Belgesi.....                | 120                 |
| Ek 5: 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği İzin Belgesi.... | 121                 |



## Ek 1: Genel Bilgi Formu

### Çocuk-Aile Genel Bilgi Formu

1. Çocuğun Doğum Tarihi: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

2. Çocuğun cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

3. Çocuğun kardeş sayısı:

Kardeşi yok ( ) Bir kardeş ( ) İki kardeş ( ) Üç kardeş ( )  
Dört veya daha fazla kardeş ( )

4. Çocuğun doğuş sırası:

İlk çocuk ( ) Son çocuk ( ) Ortancalardan biri ( )

### 5. Anne-babanın öğrenim durumu

|                         | Anne | Baba |
|-------------------------|------|------|
| 1-İlkokul mezunu        | ( )  | ( )  |
| 2-Ortaokul mezunu       | ( )  | ( )  |
| 3-Lise mezunu           | ( )  | ( )  |
| 4-Üniversite mezunu     | ( )  | ( )  |
| 5- Diğer (yazınız.....) |      |      |

### 6. Anne-babanın Mesleği

|                        | Anne | Baba |
|------------------------|------|------|
| 1-Çalışmıyor           | ( )  | ( )  |
| 2-İşçi                 | ( )  | ( )  |
| 3-Memur                | ( )  | ( )  |
| 4-Emekli               | ( )  | ( )  |
| 5-Serbest meslek       | ( )  | ( )  |
| 6-Diğer (yazınız.....) |      |      |

### 7.Aile Gelir Durumu (size göre)

Düşük ( ) Orta ( ) İyi ( )

### 8. Aile Yapınız

- ( ) Çekirdek Aile (Anne-baba ve çocuklar)
- ( ) Geniş Aile(Büyük anne-baba, anne-baba ve çocuklar)
- ( ) Parçalanmış Aile (Anne-baba ayrı)

## Ek 2: Etik Kurul İzni

**Evrak Tarih ve Sayısı: 30.09.2022-129427**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>T.C.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                 |
| <b>AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                 |
| <b>SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                 |
| <b>TOPLANTI SAYISI:</b> 09                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>KARAR TARİHİ:</b> 30.09.2022 |
| <p><b>KARAR 2022/285</b></p><br><br><br><br><br><br><p>Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Doç. Dr. Tuğçe AKYOL tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Elif ÖZTÜRK KALAYLI), "60-72 Aylık Çocukların Katılım Haklarına İlişkin Gertişleri ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneklemi)" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.</p> |                                 |
| <b>ASLI GİBİDİR</b><br><br>e-imzalıdır<br>Prof. Dr. İsa SAGBAŞ<br>Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                 |

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Evrak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/evd?eK=5381&eO=BSLKBJD045&eS=129427> adresinden yapılabilir.

### Ek 3: Araştırma İçin Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazıları



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-49809702-605.01-60468180  
Konu : Elif ÖZTÜRK KALAYLI'nın Araştırma İzni

11/10/2022

#### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 10/10/2022 tarihli ve E-70813604-100-131529 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ÖZTÜRK KALAYLI'nın "60-72 Aylık Çocukların Katılım Haklarına İlişkin Görüşleri ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2022-2023 eğitim-öğretim dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda görevli öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere ilgi (a) genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapması, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi şartıyla, araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde ohurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
11/10/2022

Nurullah KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
- İlgi Yazı ve Ekleri (39 Sayfa)

*Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.*

Adres : İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge  
Merkez/AFYONKARAHİSAR  
Telefon No : (0 272) 213 76 03 / 1040  
E-Posta: afyonstrateji@gmail.com  
Kep Adresi : meb@ha01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-abya>  
İlgi için: TOLGA YEŞİLÇAYIR  
Unvan : Memur  
İnternet Adresi: <http://afyonarsa.meb.gov.tr/>  
Faks : (0 272) 2137605

*Bu e-imza güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evetkeg.meb.gov.tr/adres/adres> 1b1e-bf68-38e2-a216-3d28 kodu ile doğrulanabilir.*



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-49809702-605.01-60521715  
Konu : Elif ÖZTÜRK KALAYLI'nın Araştırma İzni

11.10.2022

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 11/10/2022 tarihli ve E-49809702-605.01-60468180 Sayılı Ohuru.  
b) 10/10/2022 tarihli ve E-70813604-100-131529 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ÖZTÜRK KALAYLI'nın "60-72 Aylık Çocukların Katılım Haklarına İlişkin Görüşleri ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2022-2023 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda görevli öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebinde bulunulmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı ile yayımlanan 2020/2 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Ohuru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Not: Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçların birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:

- Makam Onayı ve yazı ekleri

*Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.*

Adres: İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge  
AFYONKARAHİSAR  
Telefon No : (0 272) 213 76 03 / 1043  
E-Posta: afyonstrateji@gmail.com  
Kep Adresi : mebi@ml.kap.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-abya>  
Bilgi için: TOLGA YEŞİLÇAYIR  
Uyruş: Memur  
İnternet Adresi: <http://afyonarge.meb.gov.tr/>  
Faks: (0 272) 2137605

*Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://afyonarge.meb.gov.tr> adresinden 9d38-3dad-3256-9da5-c61c koda ile teyit edilebilir.*

## Ek 4: Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği İzin Belgesi



Alıcı: nihankoran ▼

Bir ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



Nihan Koran <NihanKoran@hotmail.com>

Alıcı: ben ▼

18 Ağu 2022 Per 13:50



Sayın Elif Kalaylı  
Ölçeği kullanmanız benim için uygundur  
Çalışmalarınızda başarılar dilerim



## Ek 5: 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği İzin Belgesi

Fwd: ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN VE ANNE FORMU Gelen Kutusu x



AHMET EROL

19 Ağu 2022 Per 16:44

Merhabalar hocam, Ölçeklerle ilgili bilgiler ekte. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim. --- AHMET EROL Pamukkale University Education Faculty Department of Elem



elif kalaylı <elifkalayli46@gmail.com>

20 Ağu 2022 Cmt 18:17



Alın: a\_kadir\_46344

\*\*\*

5 Ek - Gmail tarafından tarandı

