

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI
2020-YL-049

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZ DÜZENLEME İLE BİLİŞSEL
TEMPO ARASINDAKİ İLİŞKİ

HAZIRLAYAN
Fadime Ezgi YILDIZ

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT

AYDIN-2020

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2020

Fadime Ezgi YILDIZ

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZ DÜZENLEME İLE BİLİŞSEL TEMPO ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fadime Ezgi YILDIZ

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT

2020, XV+ 134 sayfa

Bu araştırma, çocukların öz düzenleme beceri düzeyi ile sahip oldukları bilişsel tempo boyutu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemine, oransız kademeli örnekleme yöntemiyle belirlenen 2018-2019 eğitim öğretim yılında Uşak ili merkez ilçesine bağlı ilkokulların anasınıflarında eğitim alan 124, özel anaokulunda eğitim alan 91, resmi anaokullarında eğitim alan 137 okul öncesi dönem çocuğu olmak üzere toplam da 352 çocuk dahil edilmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu ve Smith Donalt vd. (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen değerlere ait normallik analizleri yapıldıktan sonra iki gruplu karşılaştırmalarda İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi ve Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise Anova ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Öz düzenleme becerisi ve bilişsel tempo arasındaki ilişkiyi incelemek için İkili Lojistik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öz düzenleme becerisi ile bilişsel tempo arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların öz düzenleme beceri düzeylerindeki artışla birlikte reflektif olma olasılıkları artarken impulsif olma olasılıklarının azalmakta olduğu saptanmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Öz Düzenleme, Bilişsel Tempo, Bilişsel Stil, Erken Çocukluk Dönemi.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE TEMPO AND SELF REGULATION IN EARLY CHILDHOOD

Fadime Ezgi YILDIZ

Master's Thesis, Department of Preschool Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT

2020, XV+ 134 pages

The aim of the study was to examine the relationship between the self-regulation levels of children and the conceptual tempo dimension they had. The study was conducted as a relational survey model.

The sample of the study included 352 preschool children who were determined with disproportionate stratified sampling method and who had education in the 2018-2019 academic year in the kindergartens of the primary schools (n=124), private kindergartens (n=91), and official kindergartens (n=137) in the central district of Uşak, Turkey.

The Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool Children-Form A developed by Wright (1971) and the Preschool Self-Regulation Assessment developed by Smith Donalt et al. (2007) were used as data collection tools in the study.

Data were analyzed using SPSS 25.0 package program. After conducting the normality analyses for the values obtained from the scales, *t*-test for unrelated samples and Mann-Whitney U test were used in two-group comparisons while Anova and Kruskal Wallis tests were used for the comparison between three or more groups. Binary Logistic Regression Analysis was used to examine the relationship between self-regulation skills and conceptual tempo. The study found a positive significant correlation between self-regulation skills and conceptual tempo. It has been found that with the increase in the children's self-regulation skills, the possibility of them being reflective increases while the possibility of them being impulsive decreases.

KEYWORDS: Self-regulation, conceptual tempo, cognitive style, early childhood period.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimine başladığım andan bu yana hep desteğini hissettiğim, tüm engellere rağmen yüksek lisans eğitimini tamamlayabilmemi sağlayacak kıymetli önerilerini benden esirgemeyen, tez sürecinde ihtiyaç duyduğum her bilgiyi benimle paylaşan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bilimsel araştırmanın ve istatistik uygulamalarının nasıl yapılması gerektiğini bana öğreterek tezimin analizlerini yapabilmemi sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Cumali ÖKSÜZ'e, bu süreçte kendisinden aldığım derslerle bana hep yol gösteren kıymetli hocam Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR'a, kendilerinden aldığım derslerle yüksek lisans eğitimimi tamamlayabilmem konusunda bana yardımcı olan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Perihan Tuğba ŞEKER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Cüneyit AKAR'a, fikirleriyle tez sürecime sağlamış olduğu katkılarından dolayı Sayın hocam Doç. Dr. Tarık TOTAN'a teşekkür ederim. Bu sürece dahil olmam konusunda beni cesaretlendiren ve yüksek lisans eğitimine başlamama vesile olan Uzm. Ali TOSUN' a çok büyük bir teşekkür borçluyum. Yüksek lisans eğitiminin bana kazandırdığı dostluklardan biri olan Nudar YURTSEVEN'e bu süreçte karşılaştığım tüm olumsuz koşullarda yüzümü gülümsetmeyi başaramadığı ve çözüm buluculuk yeteneği ile beni umutsuzluk girdabından her koşulda çekip çıkarabildiği için sonsuz teşekkür ederim.

Hayatını çocuklarının iyi, özgüvenli ve başarılı insanlar olabilmesi için var gücüyle çabalamaya adanmış, tek başına hayatın bütün zorluklarına çocukları için göğüs germeye çalışmış olan canım annem Yüksel KARATEKİN'e beni ben yapmak için verdiği tüm emekler için en büyük teşekkürü sunarım. Güçlü anneler güçlü kadınlar yetiştirir, hayatım boyunca hep yanı başımda olmasını dilerim. Bana olan inancını ve sevgisini her daim yanımda hissettiğim, aynı zamanda yüksek lisans sürecinde de ihtiyaç duyduğum anlarda yardımını benden esirgemeyen canım kardeşim Ekrem ZENGİN'e teşekkür ederim.

Sadece benim fedakarlık yapmamın yeterli olmadığı yüksek lisans eğitim sürecinde büyük bir fedakarlık gösteren, çalışma sürecimde göstermiş olduğu yardımlarla hayatımı kolaylaştıran sevgili eşim Hasan YILDIZ'a; hayatıma girdiği andan itibaren dünyamı güzelleştirdiği, kocaman güçlü sevgisiyle beni ben yapan tüm yönlerimle kucakladığı, kendimi geliştirmek için attığım her adımda beni desteklediği ve varlığını hep yanımda hissettirdiği için sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
EKLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	7
1. ÖZ DÜZENLEME	7
1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı	7
1.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri	8
1.3. Farklı Disiplinlerde Öz Düzenlemeyle İlişkili Olarak Görülen Kavramlar.....	12
1.4. Öz Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler	14
1.4.1. Biyolojik Faktörler.....	14
1.4.2. Ailesel Faktörler	15
1.4.3. Çevresel Faktörler.....	15
1.5. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları	16
1.5.1. Dikkati Düzenleme	17
1.5.2. Duygu Düzenleme	20
1.5.3. Davranış Düzenleme.....	22
1.6. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Gelişimi	25
1.7. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Değerlendirilmesi.....	29
1.7.1. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği.....	29
1.7.2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	29

1.7.3. Dört-Altı Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu)	30
1.7.4. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)	30
1.7.5. Baş- Ayak Parmakları- Dizler- Omuzlar (Bado) Görevleri Ölçme Aracı	30
1.7.6. Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği	31
1.7.7. Duygu Düzenleme Kontrol Listesi	32
1.7.8. Nesne Seçiminde Esneklik Görevi	32
2. BÖLÜM	34
2. BİLİŞSEL TEMPO	34
2.1. Biliş ve Bilişsel Gelişim	34
2.2. Bilişsel Gelişim Kuramları	35
2.2.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	36
2.2.1.1. Piaget'e göre bilişsel gelişim dönemleri	36
2.2.2. Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	38
2.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı	38
2.3. Bilişsel Stil	39
2.3.1. Bilişsel Stil Boyutları	41
2.3.2. Bilişsel Tempo ve Bilişsel Tempo Boyutları	42
2.3.2.1. Bilişsel tempoyu belirleme ölçekleri	43
2.3.2.2. Bilişsel tempo boyutunun çocuklar üzerindeki etkileri	45
2.3.2.3. Kişisel değişkenlerin bilişsel tempo üzerindeki etkisi	46
3. BÖLÜM	48
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	48
4. BÖLÜM	52
4. YÖNTEM	52
4.1. Araştırmanın Modeli	52
4.2. Evren ve Örneklem	52
4.3. Veri Toplama Araçları	56

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	56
4.3.2. Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik Ölçeği (Kansas Reflection-Impulsivity for Preschool-KRISP)	57
4.3.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği.....	58
4.4. Verilerin Toplanması	62
4.5. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler	62
5. BÖLÜM	64
5. BULGULAR	64
5.1. Öz Düzenleme Becerileri ile Bilişsel Tempo Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	64
5.2. Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular	65
5.3. Çocukların Bilişsel Tempo Boyutuna Yönelik Düşünme Süreleri ve Hata Sayılarına İlişkin Bulgular.....	81
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	91
6. KAYNAKLAR	107
7. EKLER	127
ÖZGEÇMİŞ	134

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Bilişsel Stiller	41
Tablo 4.1. Çocukların Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Tablo 4.2. Çocukların Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Tablo 4.3. Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 4.4. Çocukların Doğum Sırası Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 4.5. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 4.6. Annenin Mesleki Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Tablo 4.7. Annenin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 4.8. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	55
Tablo 4.9. Babanın Mesleki Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	55
Tablo 4.10. Babanın Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	55
Tablo 4.11. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Tablo 4.12. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Kurum Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Tablo 4.13. Çocukların Bilişsel Tempo Boyutları Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Tablo 4.14. Uygulayıcı Rehberinde Bulunan Görevlere Yönelik Talimatlar ve Ölçüm Metodları.....	60
Tablo 4.15. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarında Bulunan Maddeler	61
Tablo 5.1. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Çocukların Bilişsel Tempo Statülerine Etkisinin İkili Lojistik Regresyon Sonucu	64
Tablo 5.2. İkili Lojistik Regresyon Eşitliğindeki Değişkenlerin Bootstrap Sonucu	65
Tablo 5.3. Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	65
Tablo 5.4. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	66
Tablo 5.5. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	66

Tablo 5.6. Çocukların Öz Düzenleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Grup T-testi Sonuçları	67
Tablo 5.7. Çocukların Olumlu Duygu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	68
Tablo 5.8. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 5.9. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	69
Tablo 5.10. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	70
Tablo 5.11. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 5.12. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	71
Tablo 5.13. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Annenin Meslek Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	72
Tablo 5.14. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Annenin Meslek Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	73
Tablo 5.15. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Annenin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	74
Tablo 5.16. Çocukların Olumlu Duygu Puanlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	74
Tablo 5.17. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	75
Tablo 5.18. Çocukların Olumlu Duygu Puanlarının Babanın Meslek Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	76
Tablo 5.19. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Babanın Meslek Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	76
Tablo 5.20. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	77
Tablo 5.21. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	78
Tablo 5.22. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	78

Tablo 5.23. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	80
Tablo 5.24. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 5.25. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	82
Tablo 5.26. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	82
Tablo 5.27. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	83
Tablo 5.28. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	84
Tablo 5.29. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Annenin Meslek Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	85
Tablo 5.30. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Annenin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	85
Tablo 5.31. Çocukların Düşünme Sürelerinin Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	86
Tablo 5.32. Çocukların Hata Sayılarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	86
Tablo 5.33. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Babanın Meslek Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	87
Tablo 5.34. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Babanın Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	88
Tablo 5.35. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	88
Tablo 5.36. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	89

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu.....	127
Ek 2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği	129
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu	131
Ek 4. Uşak Valiliği İzin Belgesi	132
Ek 5. Ölçeklere Dair İzinler.....	133



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt : Aktarma

KRISP : Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MFFT : Matching Familiar Figures Test (Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi)

OÖDÖ : Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği



GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, sayılırları, sınırlılıkları ve tanımlarına değinilmiştir.

Problem Durumu

Çalışmalar, insan yaşamında öz düzenlemenin gelişiminin bir zamanlar düşünüldenden çok daha erken başladığını ortaya koymaktadır (Perry, 1998: 716). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, öz düzenleme becerisinin çocuğun çevresiyle etkileşimi, akademik başarısı ve okula hazır olma durumu üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Boekaerts ve Cascallar, 2006: 200). Erken çocukluk eğitimi programlarının, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel yönden olumlu gelişimine destek olmak gibi görevleri bulunmaktadır. Belirtilen sebeplerden dolayı öz düzenleme becerisinin erken gelişimi çocukların hayata ve okula hazır olmalarında önemli rol oynamaktadır (Blair ve Raver, 2012: 310).

Çocukların erken çocukluk döneminde katıldıkları okul öncesi eğitimin; çocukların motor, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimini sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, olumsuz şartlara sahip çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olmak üzere dört temel amacı vardır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013: 10). Belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi için çocukların kazanması gereken becerilerden birisi de öz düzenleme becerisidir. Öz düzenleme genel olarak davranışları, eylemleri, dikkati ve düşünceleri kontrol etme yeteneği olarak ifade edilmektedir (McClelland ve Cameron, 2012: 136). Öz düzenleme becerisine sahip çocuklar, bilişlerini, duygularını ve amaçlarına yönelik davranışlarını sistematik olarak düzenleyebilmektedirler (Kadhiravan ve Suresh, 2008: 126).

Yirminci yüzyılın başlarından bu yana, eğitimsel işlevsellikte bireysel farklılıklar konusu büyük ilgi görmektedir. Akabinde eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmalarda incelenen kavramlardan birisini de bireysel farklılıklar oluşturmaktadır (Cronbach, 1957: 675). Her çocuğun kişilik özellikleri, zekâ düzeyi ve yetenekleri, gelişim özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir (Oktay, 2002: 163). Bunların yanında çocuklar algılama, anımsama, dikkat gibi bilişsel süreçleri içeren beceriler konusunda da birbirlerinden ayrılmaktadırlar (Conway, 2000: 5). Çocukların sahip oldukları düşünme tarzı bilişsel süreçlerde sergiledikleri farklılıklar üzerinde etkili olmaktadır. Araştırmacılar

çocukların düşünme tarzındaki değişiklikleri incelerken çeşitli alanlara yönelim göstermişler ve inceledikleri bu alanlardan biri de çocukların sahip olduğu bilişsel stili tanımlamak olmuştur (Sternberg ve Grigorenko, 1997: 701). Çocukların bilişsel stilleri bilişsel süreçleri açısından önemlidir; çünkü yansıtıcı düşünme, problem çözme ve karar verme yoluyla bilişsel süreçler üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (White, 1999: 18). Diğer bir deyişle birey, karşılaştığı sorunu ya da durumu kendi açısından değerlendirmekte ve göstereceği tepkiye ilişkin bilişsel bir strateji seçmektedir. Bireyin seçmiş olduğu bu bilişsel strateji diğer bir deyişle bilişsel stil, çözüm alternatiflerinin değerlendirilmesinde, durumun analiz edilmesinde önemli rol oynamaktadır (Rodin vd., 1985: 4; Willis ve Schaie, 1993: 33).

Messick (1966) dokuz adet bilişsel stil boyutu tanımlamıştır (Akt., Ausburn ve Ausburn, 1978: 338). Bu bilişsel stil boyutlarından çalışmalara en çok konu olanlardan biri de zaman zaman kavramsal tempo olarak da anılan bilişsel tempo boyutudur. Bilişsel tempo boyutu çocuğun sosyal-duygusal durumunu, akademik başarısını, kendini kontrol etme becerisini etkileyen faktör olarak literatürde yer almaktadır (Kagan, 1966: 17; Vigil-Colet ve Morales-Vives, 2005: 199).

Konuyla ilgili alan yazın taraması yapıldığında yurtdışında öz düzenleme becerisi ile bilişsel stil ve bilişsel tempo arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Chen ve Singer, 1992; Heikkilä ve Lonka, 2007; Toner, Holstein ve Hetherington, 1977). Türkiye’de öz düzenleme becerisi, bilişsel stil ve bilişsel tempo konularına ilişkin ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, mevcut konuların birbiri ile ilişkisinin incelendiği çalışmanın olmadığı görülmektedir (Adagideli, 2018; Doğan, 2013; Er ve Tepeli, 2013; Erol ve İvrendi, 2018; Ertürk, 2013; Koçyiğit ve Kayılı, 2014; Kolcu, 2014; Kıyaker, 2018; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017; Yaşa Giren, 2008).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacını, çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile sahip oldukları bilişsel tempo boyutu arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. Erken çocukluk dönemi çocuklarının “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” toplam ve alt boyut puanları (dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu) ile bilişsel tempo boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeyleri sahip oldukları bilişsel tempo (sonuç değişkeni) boyutunu anlamlı yordamakta mıdır?

3. Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme genel beceri düzeyleri ve dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarına ait beceri düzeyleri çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveynlerin eğitim durumu, mesleği, yaşı, herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Erken çocukluk dönemi çocuklarının bilişsel tempo boyutları (düşünme süresi ve hata sayısı) çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveynlerin eğitim durumu, mesleği, yaşı, herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süresi, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi bireyin yaşamının ilk yıllarını kapsamakta ve birey eğitim hayatına ilk adımını bu dönemde atmaktadır. Bireye kazandırılmak istenen davranışlar ve özellikler bu dönemde daha kolay ve daha kalıcı benimsetilebilmektedir; çünkü çocuklar bu dönemde öğrenmeye ve öğrendiklerini uygulamaya son derece meraklıdır (Oktay, 2002: 132). Mizaç ya da kişilik ile öz düzenleme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar, altta yatan düzenleyici özelliklerin, özellikle yaşamın erken dönemlerinde değişime müsait olduğunu ancak zaman içinde istikrar sergilediklerini göstermektedir (Rothbart ve Bates, 1998: 105). Bu sebeple erken çocukluk döneminde çocuğun öz düzenleme becerisini kazanması ileriki hayatı için oldukça önemli görülmektedir.

Çocuğun bilişsel tempo boyutuna etki eden birçok faktör mevcuttur. Öz düzenlemenin de bu faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir. Uzun yıllardır bilişsel gelişim ve öz düzenleme konuları ayrı ayrı çalışılmış olsa da son yıllarda her iki alanın da birbirlerinin görüşlerinden ve verilerinden faydalanabilecekleri vurgulanmaktadır (Hofmann vd., 2012: 174). Türkiye’de öz düzenleme becerisi ve bilişsel tempo arasındaki ilişkiye

yönelik araştırmanın henüz yapılmamış olması, çocuğun öz düzenleme becerisi ile bilişsel temposunun ne düzeyde ilişkili olduğunun ortaya konulması bakımından bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öz düzenleme becerisi çocuğun dikkat, duygu ve dürtülerini kontrol edebilmesini kapsayan bir alan olarak literatürde yer almaktadır. Dikkat, dürtü ve duygu kontrolünü sağlayabilen çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri daha yüksek olmakla birlikte bu çocuklar sosyal uyum konusunda da oldukça başarılı olmaktadır. Erken çocukluk döneminde dikkat, dürtü ve duygu kontrolünü sağlayabilen çocuklar, hayatlarının ileriki dönemlerinde karşılaştıkları sorunlarla daha kolay başa çıkabilmektedir (Calkins ve Fox, 2002). Bilişsel tempo türü ise çocuğun dikkat dürtü kontrolü üzerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasının; erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerisi ve bilişsel tempo kavramına dikkat çekmesi, öz düzenlemenin gelişiminde etkili olan faktörlere yönelik yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması açılarından önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmanın; okul öncesi öğretmenlerine, çocuklara yönelik hazırlanacak eğitim ortamlarının, öğretim planlarının ve yapılacak değerlendirmenin nasıl olması gerektiği konusunda örnek teşkil edeceği ve konusu itibarıyla alan yazında ilk araştırmalardan biri olması sebebiyle akabinde mevcut konuyla ilgili yapılacak olan çalışmalara rehberlik edeceği öngörülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda sunulmuştur;

1. Araştırmaya dâhil edilen çocukların kendilerine ve ailelerine ilişkin demografik verilerin elde edildiği gelişim dosyalarındaki bilgilerin, öğretmen ve veli bilgilendirmelerinin doğru olduğu varsayılmıştır.

2. Örneklem grubunun evreni temsil etme niteliğine sahip olduğu varsayılmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Uşak ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren üç özel anaokulu, üç resmi anaokulu ve dört ilkokula bağlı anasınıfına devam eden 352 çocuk ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Öz Düzenleme: Bireyin kişisel amaçlarına ulaşabilmek amacıyla düşüncelerini, duygularını, dürtülerini ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesidir (Zimmerman, 2000: 13).

Dikkati düzenleme: Dikkatin devamlılığını sağlama, dikkate ilişkin olmayan uyarıcıları görmezden gelme, hedefe yönelik davranış sergilemeye hazır olma, uygulama boyunca dikkatini kontrol etme, hatırlama gibi becerileri içeren bilişsel işlevlerin bir bölümü olarak ifade edilmektedir (Harris vd., 2007; Akt., Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012: 9).

Duygu düzenleme: Dikkati ve davranışları kontrol etme, engellerle başa çıkmada kararlı olma, problem çözme, çözüm yolları planlama, durumlar arasında neden sonuç ilişkisi kurma ile bireyin çevresiyle olan iletişimde süreci kolaylaştıran bir araç olarak tanımlanmaktadır (Cole vd., 2004; Akt., Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012: 12).

Davranışı düzenleme: Davranışı ortaya koymadan önce davranışın sebebini düşünme, davranışı planlama, dürtülerine engel olma, olumsuz sonuçlarla baş edebilme, sabırlı olma, sırasını bekleme gibi süreçler olarak ele alınmaktadır (Smith Donald vd., 2007; Akt., Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012: 16).

Bilişsel Stil: Bireylerin kavramsal olarak çevreyi örgütlemelerinin karakteristik yolları (Goldstein ve Blackman, 1978: 2).

Bilişsel Tempo: Bilişsel stilin bir boyutudur, bireyleri hız ve doğruluklarına göre sınıflandırır (Kagan vd., 1964). Bilişsel tempoda kişiler aşağıdaki klasik dört gruptan herhangi birinde sınıflandırılırlar.

Yavaş yanlışılar; grubun ortalamasından daha fazla düşünme süresi kullanmalarına rağmen daha fazla sayıda hata yaparlar.

Yavaş doğrucular (reflektifler); grubun ortalamasından daha fazla düşünme süresi kullanırlar ve ortalama daha az sayıda hata yaparlar.

Hızlı yanlışılar (impulsifler); grubun ortalamasından daha az düşünme süresi kullanırlar ve daha fazla sayıda hata yaparlar.

Hızlı doğrucular; grubun ortalamasından daha az düşünme süresi kullanmalarına rağmen daha az sayıda hata yaparlar (Seçer, 2003: 39-40; Akt., Ceylan, 2008: 6).

Hata sayısı: Araştırmaya dahil olan çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği A formunun her bir görseli için doğru cevaba ulaşıncaya kadar verdikleri yanlış cevapların toplamıdır.

Tepki süresi: Araştırmaya katılan çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği A formunun her bir görseli için cevaplamaya başladıkları andan itibaren doğru veya yanlış ilk cevabı verinceye kadar geçen sürelerin toplamıdır.



1. BÖLÜM

1. ÖZ DÜZENLEME

1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı

Sayısız araştırmacı öz düzenleme kavramını açıklamaya çalışmıştır. Öz düzenlemeye yönelik yapılmış belli başlı tanımları inceleyecek olursak; Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi bireyin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini, dikkatini ve davranışlarını kontrol edebilmesi ve istedik biçimde düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kuhl (1992) öz düzenlemeyi, karşı isteklere ve dikkat dağıtıcı uyaranlara rağmen asıl istenen hedefin yerine getirilmesini sağlamak için sahip olunan beceri olarak tanımlamaktadır.

Sternberg ve Swerling'e (1998) göre öz düzenleme becerileri bir tür kişisel navigasyondur ve kişinin yaşamı boyunca hedeflerini, planlarını, inançlarını kontrol etmesini ve hayatı boyunca karşılaştığı çeşitli kriz içerikli olaylarla başa çıkma yollarını içermektedir (Akt., Hrbakovaa ve Safrankovab. 2016: 679). Kişinin mevcut durumda kalarak elde edemeyeceği herhangi bir amaca ulaşmak amacıyla düşünme, hissetme ve davranış biçimini kasıtlı olarak değiştirmesi anlamına gelmektedir (Carver, 2004: 14; Grolnick ve Farkas, 2002: 90). Rothbart ve Bates (1998) tarafından öz düzenleme genel anlamda uyum süreci olarak ele alınmış olup hazzın ertelenmesi, dikkat, duygu ve davranış kontrolü gibi kavramları içerdiğini belirtilmiştir. Öz düzenlemenin aynı zamanda bireysel farklılıklardan etkilendiğini vurgulanmaktadır. Öz düzenleme yaşam boyu kritik öneme sahip olan bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Doğuştan itibaren başlayan öz düzenleme duyguları, bilişi ve davranışı kontrol etme becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Calkins, 2007: 263).

Önceki yıllarda sadece sosyal süreçleri içeren bir kavram olarak düşünülen öz düzenlemenin, çalışmalar yapıldıkça bilişsel süreçleri de kapsadığı ortaya konmuştur (Blair, 2002: 112). Bununla birlikte birçok araştırmacı öz düzenlemeyi, bireyin kendi hedefleri doğrultusunda bilişsel durumunu, duygularını, eylemlerini ve çevresini düzenlemesini sağlayan çok bileşenli yapıya sahip bir kavram olarak tanımlamaktadır (Boekaerts ve Cascallar, 2006: 199; Arı, 2010: 213).

1.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Bireyin gelişimiyle ilgilenen bilim insanları, bireyin olumlu gelişimini değerlendirme kapsamında öz düzenleme becerisinin önemini vurgulamışlar ve öz düzenleme becerisini beş temel soru çerçevesinde temellendirmişlerdir. Beş temel soru şu şekildedir:

1. Öz düzenlemenin doğası nasıldır?
2. Öz düzenleme her insanda farklı şekilde mi ifade edilir?
3. Öz düzenleme olumlu insan gelişimine nasıl dahil olur?
4. Öz düzenleme, hangi bağlamsal/ekolojik koşullarda kişisel gelişimi desteklemektedir?
5. Öz düzenleme, gelişimsel süreçler boyunca hangi noktalarda olumlu gelişimi desteklemektedir?

Bu beş sorunun, öz düzenlemenin geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirilen deneysel araştırmalar üzerinde doğrudan etkili olduğu düşünülmektedir (McClelland vd., 2015: 2). Alanyazın incelendiğinde öz düzenlemenin farklı kuramsal temellere dayandırıldığı ve farklı açılardan ele alındığı görülmüştür. Freud'un Psikanalitik Kuramı, Davranışçı Yaklaşım, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı, Bilgi İşleme Kuramı ve Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı bu kuramlardan bazılarıdır (Ertürk Kara vd., 2018: 12).

Freud'un Psikanalitik Kuramına göre insan kişiliğinin üç temel bölümü bulunmaktadır. Bunlar; id, ego ve süperegodur. İd, kişiliğin en kaba, en ilkel bölümüdür ve kalıtsal temele dayanan dürtü ve istekleri içermektedir. Ego, baskın ve ilkel dürtüler içeren id'i kontrol altına almaya çalışan kişilik bölümünü oluşturmaktadır. Ego, "gerçek dünya ilkesi" ne uygun olarak çalışmaktadır. Bu sebeple, gerçek dünya ve id arasında bir arabulucu olarak görev yapmaktadır. Süperegö, toplumun inançlarına uygun olarak doğru ve yanlış olarak nitelendirilen durumların kaynağını gösteren bölüm olarak tanımlanmaktadır. Psikanalitik kurama göre, öz düzenlemenin gelişimi egonun gelişimiyle doğru orantılı olarak ilerlemektedir. Aynı zamanda öz düzenlemeyi, kişinin gerçek dünyanın gerektirdiği şekilde davranabilmesini sağlayan bir mekanizma olarak görmektedir (Cüceloğlu, 2018:

404). Freud kuramında, öz düzenlemenin alt boyutlarından biri olan duygu düzenlemeye odaklanmaktadır. Freud öz düzenlemenin gelişimini, duygusal gereksinim ve arzuların gelişimiyle eş değer olarak görmektedir (Bronson, 2000; Akt., Ertürk Kara vd., 2018: 12).

Davranışçı yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri olan Skinner başta olmak üzere kuramın diğer temsilcileri öz düzenlemeyi, kişinin dürtüsel temelli davranışlarını kontrol altında tutabilmesini sağlayan öğrenilmiş öz kontrol olarak açıklamaktadırlar. Davranışçı yaklaşım, uyarıcı-davranış arasındaki gözlenebilen dolayısıyla ölçülebilen durumları incelemektedir. Bu yaklaşıma göre kişi, ödül ve ceza yöntemiyle öğrendiği davranışları sergilemektedir. Davranışçı yaklaşımda öz düzenlemenin gelişimini sağlamak amacıyla bireye, kendisine ödüle getirecek olan amacı seçmesi (amaç seçme), amaca ulaşması için sergilemesi gereken davranışlara dikkatini vermesi (öz izleme), öğrenilen davranışları kendi kendine tekrar etmesi (öz eğitim) ve ödüle ulaşmayı başardıkça kendini ödüllendirmesi (öz pekiştirme) benimsetilmektedir (Bronson, 2000; Akt., Ertürk Kara vd., 2018: 13; Cüceloğlu, 2018: 144).

Piaget, öz düzenlemeyi zihinsel süreçlerle açıklamaktadır. Öz düzenlemenin, zihnin sahip olduğu “zekâ” ve “etki” alanlarında etkili olduğunu belirtmektedir. Zekâ, çevreyle uyum sağlayabilme yeteneğidir, bütün zihinsel fonksiyonlar zihinsel dengeyi kurma eğiliminde hareket etmektedir. Zekâ boyutunda, öz düzenleme zihinsel dengeyi sağlamak amacıyla düşüncelerin yönlendirilmesi olarak ele alınmaktadır. Etki boyutunda, zihinsel dengelemeye karşı etkisi olan kontrol gücü, arzu ve duygusal tepkilerin kontrolünün sağlanması alanlarında ortaya çıkmaktadır. Piaget’in kuramına göre öz düzenleme, zihinde oluşan dengesizlik durumunda bazı stratejiler kullanılarak zihinsel dengeyi tekrar sağlama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Olgunlaşma, fiziksel deneyim ve sosyal deneyim arttıkça öz düzenlemede gelişmektedir (Bronson, 2000; Akt., Ertürk Kara vd., 2018: 13; Fox ve Riconscente, 2008: 378; Oktay, 2012: 54).

Öz düzenlemeyi sosyal bilişsel perspektiften inceleyenler, bireyin kendi hedefleri için kullandıkları planlı ve kasıtlı öz düzenleme stratejileri üzerinde durmaktadırlar. Bu bakış açısına göre birey hedefine ulaşmak için önce motive olmalı ardından da bazı bilişsel stratejiler kullanmalıdır. Bu modeller öz düzenlemenin davranışsal yönlerinde bilişsel süreçlerin nasıl bir rol oynadığına odaklanmaktadır. Sosyal bilişsel kuramın öncüsü olarak kabul edilen Albert Bandura (1986) öz düzenlemenin belirleyicisi olarak çevrenin, gözlemlenebilen davranışların ve kişisel inançların etkileşime girdiğini öne sürmektedir.

Bandura'ya göre "Özyeterlilik" bir işte başarılı olacağına inanan kişilerin hedefe ulaşmak için daha fazla çaba göstermesidir. Bu artan çaba, başarı olasılığını artırır ve bu da motivasyonun ve kasıtlı öz düzenleme becerilerinin sürdürülmesi anlamına gelmektedir (Wigfield vd., 2015: 7). Zimmerman ve Schunk'un (2001) sosyal bilişsel perspektifine göre, öz düzenlemeli davranış öngörü (davranış planlaması), performans ve değerlendirme olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2003). Öngörü, bir görevi veya hedefi tamamlamak için yapılması gerekenleri ve motivasyonu içerir. Örneğin bir çocuktan sanat çalışması olarak kolaj yapması istendiğinde, çocuğun projenin nasıl yapılacağını planlaması ve projeye başlaması için motivasyona ihtiyacı olacaktır. Bandura'nın teorisine göre, eğer çocuğun kolaj çalışmasına ilgisi varsa, çalışmasının diğerlerinin çalışmasından daha iyi olması için kendini motive edecektir. Öz düzenlemenin ikinci basamağı olan performans, bir davranışı sergilerken kullanılan düzenleyici stratejileri içermektedir. Kolaj çalışması yapan çocuğun, çalışmayı yaparken dikkatini kontrol edebilmesi, görev basamaklarını hatırlayabilmesi ve kendi davranışlarını kontrol edebilmesi performans sürecine dahil olmaktadır. Değerlendirme sosyal bilişsel bakış açısına göre öz düzenlemenin son basamağıdır. Çocuğun kolaj çalışmasını yaparken sergilemiş olduğu başarılı ya da başarısız davranışların farkında olarak bu davranışları değerlendirmesidir (McClelland vd., 2010: 516).

Bilgiyi işleme kuramı, insan zihninin bir bilgisayar gibi çalıştığını düşünmektedir. Bu kurama göre insanın tepkide bulunması için öncelikle bilgiyi alıp, işlemesi, gerekirse içeriğini değiştirerek depolaması ve lazım olduğunda bilgiyi geri çağırması gerekmektedir (Köksal, 2005; Akt., Özsoy, 2008: 723). Bilgiyi işleme kuramı mantıklı düşünmede ve öz düzenlemede üstbilişin önemini vurgulamaktadır. Üstbiliş, öz düzenleme sürecinde etkili olan bir kavramdır ve zihinsel süreçlerde meydana gelen öz düzenleme etkili problem çözme becerisinin anahtarı olarak görülmektedir. Bilgiyi işleme kuramcılarını bireyin bir uyarana oluşacak olan ilk tepkisini durdurup farklı bir strateji kullanarak yön değiştirmesi durumunu tanımlamak için yürütücü işlevleri ve engelleyici kontrol kavramlarını kullanmaktadırlar. Yürütücü işlevlerin ve engelleyici kontrolün, etkili bir problem çözme becerisi için temel gereksinim olduğu vurgulanmaktadır (Bodrova ve Leong, 2017: 55).

Vygotsky çocukların öğrenmesinde dış etkenlerin rolüne değinen, yani zihin gelişimi ile ilgili sosyal bir kuram ortaya atan bir Rus psikoloğudur. Bilişsel gelişimin tek başına kendiliğinden oluşan bir süreç olmadığını, sosyo-kültürel değişkenlerin ve toplumsal

etkileşimin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky'nin kuramına göre öz düzenleme, bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyo-kültürel yapısı ile kendi istekleri arasındaki dengeleme durumu olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişim için önemli bir basamak olan dil gelişimin çevreyle etkileşim sağlamada ve öz düzenlemenin gelişimi için de önemli olduğunu belirtmektedir. Çünkü ona göre dil, düşünce gelişiminin temel basamağını oluşturmaktadır. Düşünceleri ve doğal olarak davranışları şekillendiren dil gelişimi sağlandığında birey, öz düzenleme için gerekli olan düşünce ve davranış düzenlemesini de sağlamış olmaktadır. Vygotsky'nin kuram temsilcilerine göre de bilişsel ve sosyal-duygusal öz düzenleme birbirine paralel olarak gelişim göstermektedir. Onlar, okul ortamında çocukların sergiledikleri akademik başarı düzeylerinden ziyade etkili bir öz düzenleme becerisine sahip olup olmadıklarıyla ilgilenmektedirler. Vygotsky, çocukların öz düzenleme becerisini kazanmaları için erken çocukluk döneminde oynanan oyunların bir fırsat olduğunu düşünmektedir (Bronson, 2000; Akt., Ertürk Kara vd., 2018: 14; Bodrova ve Leong, 2017: 110; Yayıcı, 2005: 114).

Bununla birlikte, bazı yeni teorik bakış açıları, biliş ve duyguyu bütünleştirecek bir çerçeve içinde öz düzenlemeyi tanımlamaya çalışmaktadır. Bunlar ilişkisel gelişim sistem teorileri ve yaşam boyu gelişim teorileridir.

İlişkisel gelişim sistem araştırmacıları öz düzenlemeyi, bir kişi ve içinde bulunduğu çevre arasında çift yönlü ve bütünleşik olarak kurulan ilişkisel bir kavram olarak tanımlamaktadır (Lerner ve Overton, 2008: 246). Onlara göre, yaşamın erken döneminde çocuklar, öz düzenleme becerilerinde bireysel farklılıklar gösterebilmektedirler. Ancak yaşın ilerlemesiyle ebeveynler, aile üyeleri, akranlar, okul ve iş ortamı ile kurdukları etkileşimleri ve deneyimleri sayesinde duygularını düzenlemek için benzer davranışlar sergileme eğiliminde olurlar. Örneğin; reaktif olan ve yaşamın erken dönemlerinde kendini düzenlemekte zorlanan bir çocuğun ebeveynleri, çocuğa reaktivitesini yönetmek için önemli düzenleyici stratejiler öğretebilirler. Bu karşılıklı etkileşim, çocuğun hala reaktif olmasına rağmen; düşüncelerini, duygularını ve uygunsuz davranışlarını düzenlemek için başarılı stratejilerden faydalanabilen ve öz düzenlemesinin farkında olan bir yetişkin olmasını sağlayabilir (McClelland vd., 2010: 514).

Yaşam boyu gelişim kuramı, yaşam boyu süren bir öz düzenleme modelidir ve genellikle yetişkinleri kapsayan bir kuram olarak düşünülmüştür. Bu kuramda, birey kendi gelişimini değerlendirmektedir. Diğer bir deyişle içinde bulunduğu kültür ve toplumda

kendini nasıl bir yere koyduğunu kapsamaktadır. Yaşam boyu gelişim kuramına göre bireylerin içinde bulundukları çevreye uyum sağlayabilmeleri için kullanabilecekleri üç temel yaklaşım mevcuttur. Bahsi geçen bu yaklaşımlar; seçim, optimizasyon ve uyum sağlama olarak adlandırılmaktadır (Freund ve Baltes, 1998: 531). Bireylerin tüm arzularını gerçekleştirmeleri mümkün değildir, bu durumda arzuları arasında seçim yapmaları gerekmektedir. Optimizasyon basamağında ise seçilen arzulara ulaşmak için dikkati korumak, kaynakları verimli kullanmak ve pratiklik söz konusudur. Son olarak uyum sağlama basamağı ise istenen ancak uygun olmayan hedefleri öteleyebilmeyi ve hedeflere ulaşmak için çabalarken karşılaşılabilecek engellerin üstesinden gelebilmeyi içeren durumlarda gerekli düzenlemeyi yapabilmeyi kapsamaktadır (Freund ve Baltes, 1998: 534; Rhoades ve Maggs, 2006: 914).

1.3. Farklı Disiplinlerde Öz Düzenlemeyle İlişkili Olarak Görülen Kavramlar

Farklı disiplin teorisyenlerine göre; öz düzenleme, bireylerin kişisel gelişimlerini ve dünyaya uyumlarını nasıl sağladıklarıyla ve tüm bu süreçlerde karşılaşmış oldukları kişisel, kişilerarası ve toplumsal zorluklarla nasıl başa çıktıklarıyla ilişkili bir kavramdır. Teorik bakış açısında meydana gelen bu çeşitlilik öz düzenleme kavramının çatısı altına girebilecek bir dizi terim üremesine sebep olmuştur. Mizaç ve çaba gerektiren kontrol (gelişim psikolojisi), ego kontrolü ve ego esnekliği (kişilik psikolojisi), yürütücü işlev (klinik ve gelişimsel nöropsikoloji), karar (bilişsel psikoloji), etkin katılım (eğitim psikolojisi), motivasyon (eğitim ve kişilik psikolojisi) bu terimlerden sadece birkaçıdır (McClelland vd., 2010: 520).

Çaba gerektiren kontrol, sosyal ilişkilerde başarılı olabilmek için başkalarının çıkarlarını kendi çıkarlarının üzerinde görme ve ona göre davranış sergileme durumu olarak tanımlanmaktadır (Rothbart vd., 2001: 1394). Bu kavram daha çok mizaç temelli çalışmalarda kullanılmaktadır. Rothbart, Psikobiyolojik Yaklaşımı'nda mizaca yönelik olarak ele aldığı öz düzenleme kavramını çaba gerektiren kontrol özelinde açıklamıştır. Bu yaklaşıma göre mizaç; öz düzenlemenin alt boyutları olarak belirlenmiş olan duygu, davranış ve dikkatteki tepkisel olma eğilimi ve öz düzenlemenin biyolojik temele dayanan bireysel farklılıkları olarak görülmektedir. Literatürde yapılan açıklamalar değerlendirildiğinde mizaç üzerinde biyolojik faktörlerin yanında kalıtım, olgunlaşma ve deneyimlerde etkilidir. Mizacın alt boyutlarından biri olarak ele alınan çaba gerektiren

kontrol ise olaylara, durumlara ve kişilere karşı sergilenmek istenen ve baskın olan içsel tepkiyi engellemektir (Adagideli, 2018; Rothbart ve Bates, 1998; Rothbart vd., 2001: 1395).

Ego kontrolü ve ego esnekliği incelenecek olursa; ego kontrolü, bir bireyin istenmeyen duygu ve düşünceleri bastırma ve davranışları engelleme yeteneğidir. Buna karşılık ego esnekliği, bir bireyin yeni uyaranlara karşı ego kontrol seviyesini düzenleme yeteneğini ifade etmektedir. Ego kontrolü ve ego esnekliği bir bireyin biliş, duygu ve davranışlarını düzenleme derecesini içermektedir. Bu sebeple, terminolojide farklı olsalar dahi öz düzenleme kapsamında ele alındıklarında benzer yapılara sahip özellikleri paylaşmaktadırlar (Hoyle, 2006: 1511; Letzringa vd., 2005: 397).

Bilişsel ve nöropsikolojik araştırmacılar, öz düzenleme becerilerindeki bireysel farklılıkların sebebini anlamak için bireylerin belirli durumlarda kullanmış oldukları düzenleme becerilerini anlamaya çalışmışlardır. Araştırmacılar daha çok yürütücü işlev kavramı üzerinde durmuşlardır. Yürütücü işlev kavramı, son yıllarda bir duruma yönelik planlama, organize etme ve tamamlama yeteneğini tanımlamak için kullanılmaktadır. Diğer bir deyişle hedefe yönelik aktivitelerin planlanma ve uygulama aşamasında belleği, dikkati ve çaba gerektiren kontrol kavramlarını birleştiren bir çalışma düzenini ifade etmektedir. Yürütücü işlevler, öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olması ve birden fazla bilişsel beceriyi kapsaması sebebiyle bilişsel süreçler içerisinde oldukça önemli görülen bir beceri olarak kabul edilmektedir (Barkley, 1997: 67; Zelazo, 2015: 56).

Araştırmacılar öz düzenleme bağlamında karar verme kavramını incelerken üç aşamaya odaklanmaktadırlar. Karar verme süreci şu şekilde açıklanabilir: üretme (fikir ve olası durumların düşünülmesi), uygulama (alınmış olan kararın uygulanması) ve değerlendirme (kararın sonuçlarının değerlendirilmesi). Bu üç aşamada öz düzenleme becerisinin etkisi görülür ve başarılı olarak uygulanabilen öz düzenleme stratejileri karar verme sürecinin başarısını artırmaktadır (Higgins, 2002).

Öz düzenlemeli öğrenmede etkin katılım, başarının artırılmasında etkili olan en önemli gerekliliklerden biri olarak görülmektedir. Etkin katılım; öğrenme öğretme sürecine, okula, sorumluluklarına karşı olumlu tutum geliştirmeye ve verilen sorumlulukları yerine getirmeye karşı bilişsel çaba harcamayı ve istekli olma durumunu kapsamaktadır (Fredricks vd., 2004: 63). Yapılan çalışmalar sınıfa ve okula isteyerek gelen, ev ödevlerini tamamlayan, sınıfta iyi davranışlar sergilemek için çaba harcayan çocukların bunları

yapmayanlara oranla daha başarılı olduklarını göstermektedir (Aydede ve Kesercioğlu, 2012; Bozyiğit vd., 2014; Pintrich ve Groot, 1990; Williford vd., 2013).

Motivasyonda öz düzenleme becerisiyle ilişkili olan bir kavramdır. Hem motivasyon hem de öz düzenleme çalışmalarında yer alan ortak kavramlardan biri de hedeflerdir. Hedef, gelecek için belirlenen arzuları ifade etmektedir. Bireyin bir hedefe ulaşmak için yüksek motivasyon düzeyine, hedefe ulaşılabilirliğine dair inanca, uygun öz düzenleme faaliyetleri ile etkili stratejiler kullanma becerisine ihtiyacı vardır. Bireyler sahip oldukları başarılı öz düzenleme becerileri sayesinde motivasyon düzeylerini arttırabilmektedirler (Zimmerman, 2008).

1.4. Öz Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler

Öz düzenleme becerilerinde görülen farklılıklar, biyolojik, ailesel ve çevresel faktörlerden kaynaklanmaktadır.

1.4.1. Biyolojik Faktörler

İlk çalışmalar, yürütücü işlevler için gerekli olan üst düzey becerilerin ergenlik döneminin başlangıcına kadar ortaya çıkmadığı görüşünü savunmaktaydı. Ancak son çalışmalar bilişsel gelişimde üç ana döngü tanımlamaktadır: 18 ay- beş yaş; beş yaş- 10 yaş; 10 yaş- 14 yaş. Erken çocukluk dönemini kapsayan 18 ay-beş yaş döneminde beynin, çocukların eylemlerini kontrol etmesine, yönetmesine ve planlamasına yardımcı olan kısımları önemli ölçüde etkilenmektedir. Beyin davranış ilişkisi bir bütünü oluşturmaktadır. Bundan dolayı, beyinde meydana gelen değişimler sonucunda davranışlar ortaya çıkmaktadır. Beyin uyarıcıları analiz ettikten sonra davranış aşamasına geçmek için bilişsel alanlarla ve dikkate yönelik bölümlerle meşgul olmaktadır. Bu süreçler birlikte çocuğun öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olmaktadır (Blair, 2002; Zelazo ve Müller, 2011: 574).

Bir çocuğun uyaranlara nasıl tepki verdiği ve davranışlarını nasıl düzenlediği biyolojik temele dayanan mizaç kavramı ile açıklanmaktadır. Mizaç çocuğun ilerleyen yaşamında göstereceği kişilik eğilimlerini yansıtmaktadır (Guerin vd., 2003: 99). Mizacın alt kavramı olan çaba gerektiren kontrol, bu alanda üzerinde en çok durulan alanlardan birini oluşturmaktadır. Çaba gerektiren kontrol, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal alanlarda davranışlarını yönetme durumunu ve derecesini etkilemektedir (Rothbart ve Rueda, 2005: 167). Çocukların istenmeyen davranışı engellemesine ve

duygusal reaktivitelerini kontrol etmelerine yardımcı olan çaba gerektiren kontrol aynı zamanda çocukların vicdan gelişimini ve çevresindekilerle oluşan sosyal ilişkilerini de şekillendirmektedir (Adagideli, 2018: 24; Kochanska vd., 2000). Rothbart ve meslektaşları, dikkatin çaba gerektiren kontrol üzerindeki rolüne vurgu yapmaktadırlar. Yaptıkları bazı çalışmalarda, bebeklerin sıkıntılarından kurtulmak için dikkatlerini nasıl yönlendirdiklerini incelemişlerdir. Örneğin çok yönlü uyaranla aniden karşılaşan bir bebek, endişelenebilir ve ağlayarak kendisini sakinleştirmeye çalışabileceği gibi annesinden destek almaya çalışarak da kendini sakinleştirebilmektedir. Erken çocukluk döneminde stresli durumlardan uzaklaşmak için kullanılan dikkat stratejisi çeşitliliği, çaba gerektiren kontrol becerisinin daha güçlü olmasına katkı sağlamaktadır (Morrison vd., 2010: 214).

1.4.2. Ailesel Faktörler

Ebeveynler veya çocuğun bakımıyla ilgilenen yetişkin, öz düzenleme becerisini kazanılması konusunda çocuğa örnek olmaktadır. Ebeveynlerin sıkıntı, heyecan ya da mutluluk verici uyarıcılar karşısında göstermiş oldukları duygusal ve davranışsal tepkiler çocukların dünyanın nasıl bir yer olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bebeği endişeli olduğunda onu sakinleştirmeye çalışan veya mutlu olduğu durumlarda sevinçli ifadelerle tepki veren ebeveyn ile bebeği arasında güvenli bir bağlanma durumu oluşmaktadır. Güvenli bağlanma durumu çocuğun duygularını doğru ifade etmesine ve etkili davranış düzenleme stratejileri geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Crockenberg, 1981: 857; Kerns ve Barth, 1995: 244).

Ebeveynler çocuklarını yetiştirme konusunda bazı ebeveynlik tutumları benimsemektedirler. Benimsenen bu ebeveynlik tutumları çocukların öz düzenleme becerisi gelişimi üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, demokratik ebeveynlik tutumu benimsenerek, disiplin kurallarının çocuk ile birlikte belirlenmesi ve çocuğa özerklik tanınması çocuğun daha güçlü öz düzenleme becerisi kazanmasını sağlamaktadır (Grolnick ve Ryan, 1989: 143; Manian vd., 1998: 1321).

1.4.3. Çevresel Faktörler

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaştıkları kişilerin gerek çocuklarla gerekse birbirleri ile kullandıkları iletişim dili, olaylara karşı göstermiş oldukları tepkiler çocuğun öz düzenleme becerisinin gelişmesi üzerinde rol oynamaktadır. Araştırmalar

incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yetişkinlerin çocuk ile güvenli ilişkiler kurmasının, davranışlarında tutarlılık göstermesinin, öğretici ve yönlendirici olmaktan ziyade çocukların kendi öz düzenleme stratejilerini keşfetmelerine yardımcı olmalarının çocukların başarılı bir öz düzenleme becerisi kazanması ile ilişkili olduğu görülmektedir (Nathanson vd., 2009; Akt., Morrison vd., 2010: 13).

Cameron vd. (2008) yapmış oldukları çalışmada, uygulamaların amacının, işleyişinin ve sonucunun açık şekilde belirtilmesi için ayrılan sürenin okur-yazarlık becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, açıklama için harcanan süre arttıkça okur-yazarlık puanının da arttığını saptamışlardır. Çalışmada doğrudan öz düzenleme becerisine yönelik uygulama yapılmasa da etkinliğin başında sürecin açıklanması, uygulama aşamasında öz düzenleme becerilerinin etkililiğine olumlu etki yapmış, aynı zamanda okur-yazarlık başarısının da artışına katkı sağlamıştır. Wachs vd. (2004) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi dönemde düzensiz eğitim ortamına sahip çocukların düzenli eğitim ortamına sahip çocuklardan daha düşük öz düzenleme beceri puanına sahip olduklarını saptamışlardır. Konuyla ilgili Rimm Kaufman ve Chiu (2007) yürütmüş oldukları çalışmada kuralların, amaçların ve istenen sonuçların açıkça belirtildiği bir sınıf ortamı oluşturmuşlardır. Ardından kuralların ve amaçların net olmadığı bir diğer sınıf ile karşılaştırmada bulunmuşlardır. Çalışma sonunda işleyişin net olarak açıklandığı sınıf ortamındaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla, sosyal beceriler ve akademik başarı alanlarında daha iyi performans göstermekle birlikte aynı zamanda problem davranışlarının da azaldığını saptamışlardır.

1.5. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenlemenin kuramsal temelindeki farklılıklar neticesinde, alt boyutlarına ilişkin pek çok farklı görüş bulunmaktadır. Mareš'e (2010) göre öz düzenleme bireyin sahip olduğu sürekli bir özelliktir ve dört boyutu içerir: 1. Dikkatin düzenlenmesi; 2. Motivasyonun düzenlenmesi; 3. Duyguların düzenlenmesi; 4. Başarısızlıkla başa çıkmak. Bu boyutların tümü, öz düzenleme sürecinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. McCabe vd. (2004), öz düzenlemeyi meydana getiren alt kavramları "otomatik tepkilerin engellenmesi, motor kontrol, hazzın ertelenmesi, sürdürülen dikkat" olarak açıklarken, Zimmerman (2000), bunlara ek olarak hedefe yönelik davranışı da öz düzenlemenin alt kavramı olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme genel çerçeveden incelendiğinde; hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, önleyici kontrol, dürtü kontrolü, duygu düzenleme,

dikkati düzenleme, işleyen bellek, yürütücü işlevler gibi kavramları kapsamaktadır (Smith Donald vd., 2007: 174). Eisenberg vd. (2004) öz düzenlemeyi, belirli bir durum ve uyarıcıya tepki olarak dikkat, duygu ve davranış alt boyutlarının düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından geçerlik, güvenirlik çalışması yapılan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” öz düzenlemeyi kuramsal olarak dikkat, duygu ve davranış alt boyutlarında ele almaktadır. Aynı zamanda Türkiye’deki çocuklar için uyarlama çalışmasının da yapılmış olması sebebiyle ölçeğin kuramsal çerçevesine uygun olarak öz düzenleme; dikkat, duygu ve davranış düzenleme olarak üç alt boyutta ortaya konmaya çalışılacaktır.

1.5.1. Dikkati Düzenleme

Dikkat kavramı; öğrenme, düşünme ve bilişsel işleyişin tüm yönleriyle ilgili bir kavram olarak önde gelen birçok teorinin ayrılmaz parçasını oluşturmaktadır (Hale ve Lewis, 1979). Birey ihtiyaçları ve sahip olduğu motivasyon düzeyine bağlı olarak, algıladığı uyarıcıyı eyleme dönüştürmek için dikkate ihtiyaç duymaktadır. Diğer bir deyişle dikkat algılayıcı, algı ve hedef arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. İdeal dikkat olarak adlandırılan “iyi” dikkat, algılayıcının ne yapmak istediğini ne yaptığını ve yaptıklarının kendisine nasıl faydalar sağlayacağını algılanması olarak tanımlanmaktadır (Gibson ve Rader, 1979: 2).

Dikkatin niteliği gelişimle birlikte değişiklik göstermektedir. Bebeklerde görülen istemsiz dikkat, bebeklikten yetişkinliğe geçişte meydana gelen değişiklikler, algısal becerilerin gelişmesi, tecrübe artışı ve ego gelişimiyle birlikte değişime uğrayarak yetişkinin gönüllü olarak kendine yönelttiği dikkat halini almaktadır. Dikkatin geçirdiği bu gelişimsel süreçlerde, dikkat için önemli olan algı durumunun gelişimi adına geçirilen bazı aşamalar mevcuttur. Bu aşamaları özgünlük, esneklik, hazırlıklı olma ve pratiklik kavramları oluşturmaktadır. Algının gelişiminde farklılaşmanın temelini oluşturan durum algının özgünlüğüdür. Başlangıçta bebekler benzer uyaranlara benzer tepkiler vermektedir, ancak yaşla birlikte uyaran genellemesi azalmakta ve algısal özgünlük oluşmaktadır. Yine yaşla birlikte seçiciliğin artması, algısal özgünlüğü artırmaktadır. Bir çocuğun bilişsel ve dilsel yetenekleri geliştikçe, bu alanlara yönelik olan görevlerde gerekli olan bilgileri algılama yeteneği de artmaktadır. Yaşla birlikte gelişen algısal durumdaki esneklik dikkatin gelişimini de etkilemektedir. Bireyin dikkat sürecinin olumlu derecede gelişebilmesi için

yeni bilgileri algılama ve özümsemeye hazır olması gerekmektedir. Birey ne istediğini ne beklediğini ya da ne için çaba göstereceğini bildiğinde ve karşısına çıkabilecek uyarılar konusunda hazırlıklı olduğunda daha dikkatli olabilmektedir. Pratiklik dikkatin genişlemesi olarak tanımlanabilir. Yaşın ilerlemesiyle, aynı anda birden fazla uyarana dikkat edebilme yeteneği gelişmektedir. Bunun neticesinde algısal faaliyetlerde pratiklik meydana gelmektedir (Gibson ve Rader, 1979: 14).

Tüm öz düzenleme süreçleri için dikkat gereklidir. Bununla birlikte dikkati düzenleme, tüm bilişsel işlevlerde oldukça önemli olan bir kavramdır (Bronson, 2000; Akt., Ertürk Kara vd., 2018: 19). Dikkati düzenleme olumsuz duygulardan kaynaklı olan durumlarda gerekli engellemeleri yapabilme, davranışları istedik şekilde engelleyebilme gibi becerileri kapsadığı için öz düzenlemenin diğer alt boyutlarından bağımsız düşünülememektedir (Lawton, 2001: 122). Çünkü dikkati istenilen uyarı üzerinde devam ettirebilmek, çevreden gelen ve konuyla ilgisiz uyarıcıları göz ardı edebilmek, hedef için gerekli olan davranışlar sergilemek, hedefe ulaşana kadar geçen süreçte dikkati kontrol altında tutabilmek gibi işlevleri kapsamaktadır (Luszczynska vd., 2004: 556). Dikkat kontrolü ve düzenlemesini sağlayarak (1) dikkatin odaklandığı uyarıcıyı değiştirebilen ve (2) dikkati odaklanan uyarıcı üzerinde koruyabilen bireyler dikkatlerini olumsuz duygular uyandıran uyarıcılardan uzaklaştırarak oluşabilecek olan olumsuz etkileri de düzenleyebilmektedirler (Fabes vd., 1999: 433).

Dikkat düzenleme becerisi bilişsel işlemlerin tümünde etkili olan bir kavramı ifade etmektedir. Özellikle karmaşık bilişsel görevler söz konusu olduğunda başarılı bir dikkat düzenleme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Yürütücü işlev, üst düzey bilişsel işlemler için geçirilen bilişsel süreçlerin tamamını tanımlamaktadır. En geniş anlam olarak, bilişi yönetmek ve kontrol etmek için yaşanan tüm süreçler adına bir şemsiye terim oluşturmaktadır. Yürütücü işlevlerin amacı, karmaşık bilişsel görevleri yerine getirirken ya da bir araştırma sürecini devam ettirirken farklı dikkat stratejileri kullanarak bilişsel süreçleri devam ettirebilmek ve düzenleyebilmektir. İçeriğin analizi, hipotezleri karşılaştırma, karar alma, planlama, çatışmaların çözümü, hataların düzeltilmesi de dahil olmak üzere bu karmaşık bilişsel süreçler dikkatin düzenlenmesini gerektirdiğinden dolayı, yürütücü işlev boyutunda dikkatin düzenleme önemli bir rol oynamaktadır (Ilkowska ve Engle, 2010: 267). Dikkatin dağılması, yorgunluk veya bıkkınlığa rağmen bir işi veya duruma katılımı devam ettirebilme becerisidir (Sezgin, 2013). Yürütücü işlevlerin dikkat

boyutunda; mevcut uyarana odaklanmayı ve istenilen durumda dikkatin başka bir uyarıcıya odaklanabilmesinde etkili olan diğer bir kavramda “çaba gerektiren kontrol” kavramıdır. Çaba gerektiren kontrolün sağlandığı dikkati düzenleme sürecinin başarılı olmasıyla birey istendik hedefe ulaşma yolunda uygun davranışlar sergilerken uygun olmayan davranışları engelleyebilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004: 337). Öz düzenleme becerisinin işlevlerinden biri olan çaba gerektiren kontrol, yine öz düzenleme becerisinin kapsadığı kavramlardan olan önleyici kontrol ve dikkate odaklanma işlevlerinde de etkili olmaktadır (Rothbart vd., 2000: 130). Dawson ve Guare (2010) duyguların kontrolünün (hedefe ulaşma aşamasında karşılaşılan durumlar sonucunda olumsuz duyguları engelleyebilmek) ve dikkati odaklamanın (dikkatin dağılmasına sebep olabilecek içsel ve dışsal tüm uyanları göz ardı edebilmek) da yürütücü işlevlerin kapsadığı alanlar olduğunu belirtmektedir (Akt., Sezgin, 2013: 4).

Önleyici kontrol, hedefe yönelik olmayan uyanların mevcut olduğu durumlarda birey dikkatinin ilgisiz olan uyarıcıya yöneltmesini engelleyebilirse ya da dikkati ilgisiz uyarıcıya yönelmişse bile tekrardan asıl hedefine yöneltebilirse mümkün olmaktadır (Carver ve Scheier, 2011: 17). İlgisiz uyanlar karşısında gösterilebilecek olan dikkat ve davranış eğilimlerinin engellenebilmesini içeren önleyici kontrolün dikkati düzenleme ile bağlantısı bulunmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012: 10). Yapılan çalışmalar çocukların önleyici kontrol becerileri ile dikkati odaklayabilme düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Lemery vd., 2002; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Blair ve Razza, 2007).

Dikkati düzenlemenin etkili olduğu diğer bir bilişsel alan boyutu da işleyen bellektir. Öğrenilen bilginin ancak iki- üç saniye gibi kısa bir süre tutulduğu yere kısa süreli bellek adı verilmektedir, bilgi gerekli görülmezse birkaç saniye içinde bellekten atılmaktadır. Edinilen bilgi gerekli görüldüğü taktirde, kısa süreli bellek ile uzun süreli bellek arasında bir ara işlevsel bellek olan işleyen belleğe aktarılmaktadır (Carpenter ve Just, 1989: 31; Akt., Özenici, 2009: 468; Cüceloğlu, 2018: 168). Bilişsel bir süreçte bilgi tekrar hatırlanmak istendiğinde öncelikle bilginin uzun süreli bellekten geri getirilip işleyen belleğe atılması gerekmektedir. İşlevi sebebiyle işleyen bellek uzun süreli belleğin aktif haldeki kısmını yansıtmaktadır Bilişsel süreçte aktif olarak çalışan işleyen bellek düşünceler geliştirmeye ve değiştirmeye devam ederken aynı zamanda mevcut bilgiyi depolamaktadır (Kintsh, 1998; Akt. Özenici, 2009: 468).

1.5.2. Duygu Düzenleme

 z düzenlemenin alt boyutlarından biri olan “duygu düzenleme” boyutunu açıklayabilmek için öncelikle “duygu” kavramını tanımlamak gerekmektedir. Birçok araştırmacı çok boyutlu yapıya sahip olan duyguyu farklı tanımlarla açıklamaya çalışmıştır.

LeDoux’a (1995) göre duygu önemli bir olay olduğu zaman ortaya çıkmaktadır ve nerdeyse otomatik olarak meydana gelmektedir. Frijda’ya (1986) göre duygular sadece önemli olayları analiz ettikten sonra ortaya çıkmaktadır. Gross (2002) iki araştırmacının tanımlarının ışığında duyguyu, fırsat ya da kötü şans olarak tanımlanan uyaranlara karşı verilen cevapları etkileyen davranış, deneyim ve fizyoloji eřė d m  ile ortaya çıkan tepki olarak tanımlamaktadır.

Morgan’a (1993) göre ise duygu genel uyarılmışlık halidir; fizyolojik ve bedensel olarak ortaya çıkmaktadır ve fiziksel olarak ölçülebilir bir yapıdadır. Aynı zamanda duyguyu, nelerle etkileşim kurulup nelerden ka ınılacağına karar vermeye yardımcı olan yönlendirici ve motive edici kuvvet olarak tanımlamaktadır. Kopp (2002) duygu düzenlemeyi; kızgınlık, heyecan, üzüntü, korku, mutluluk, şaşkınlık verici durumlarda duyguların yoğunluğunun istenilen düzeyde olması olarak tanımlamaktadır.

Gross ve Thompson (2007) birlikte yürüttükleri çalışmada duygunun üç temel özelliğine vurgu yapmışlardır. İlk olarak duygunun ortaya çıkış aşamasını ele almışlardır. Duygunun oluşabilmesi için bireyin hedefleriyle ilişkili olarak dikkatini çeken bir uyarıcın çevresinde olması gerekmektedir. Duygunun oluşum aşamasını destekleyen bu hedefler, s rekli ik gösteren kalıcı ya da geçici hedefler; bilinçli olarak planlanmış karmaşık ya da bilinçsizce gerçekleşen basit düzeyde hedefler; çevredeki kişilerle paylaşılabilir ya da tamamen kişisel hedefler olabilmektedir. Hedefin kaynağı, düzeyi, yapısı ne olursa olsun duygunun ortaya çıkmasını sağlayan ona yüklenen anlamdır. Hedefe yüklenen anlam zamanla değişime uğrayacağı için duyguda değişime uğrayacaktır.

İkinci  zellik olarak duygu, kişisel deneyim, davranış, fizyolojik durum gibi vücut olgularının etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir yapıya sahiptir. Günlük kullanımda “duygu” ve “his” kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılıyor olsa da duygu, hisler sonucunda bir tepki durumunun ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır. Ortaya çıkan bu durum duyguları tanımlamak için kullanılan cümlelere yansımaktadır. Örneğin mutluluk durumunu anlatmaya çalışan birey, “mutluluktan havalara u tum” diyerek duygularını ifade

edebilmektedir. Duyguların ortaya konulmasına etki eden davranışsal ve fizyolojik sistemlerde meydana gelen gelişim ve değişim, duyguları ifade ederken kullanılan yapılarda da değişim yaşanmasını sağlamaktadır. Oluşan değişim en çok bebeklik ve erken çocukluk döneminde yaşanmaktadır (Gross ve Thompson, 2007: 4).

Üçüncü özellik duyguların kontrol üstünlüğüne sahip olmasını açıklamaktadır. Duygular, istenmedik tepkileri engelleyebilmekte ve istenmeyen tepkilere sebep olabilecek durumlarda farkındalığın duygular üzerine odaklanmasını sağlamaktadır. Duygu düzenleme becerisini için en önemli olanı duygunun bu üçüncü yönüdür, çünkü düzenlemeyi bu özellik mümkün kılmaktadır (Gross ve Thompson, 2007: 4).

Öz düzenleme becerisi, duyguları yönetmeyi de kapsamaktadır (Calkins, 2007: 262). Eisenberg ve Spinrad (2004) duygusal düzenlemeyi, duygusal tepkilerin istedik olarak şiddetinin azaltılması ya da tamamen değiştirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Duygu düzenleme; hangi duygulara, ne zaman ve nasıl sahip olunduğunu açıklayan süreçleri ifade etmektedir (Gross, 1998: 274). Diğer bir deyişle duygu düzenleme, duyguyu oluşturan dinamiklerde meydana gelen değişimler sonucunda tepkilerin dengelenmesi olarak tanımlanmaktadır. Duygu düzenleme de duygular gibi otomatik ya da kontrollü, bilinçli ya da bilinçsiz şekilde oluşabilmektedir. Bireyin sahip olduğu hedeflere bağlı olduğu için duygunun yoğunluğunu artırabilmekte, azaltabilmekte veya koruyabilmektedir (Gross ve Thompson, 2007: 8).

Duygu düzenleme çok düzeyli bir süreci içine almaktadır. Bu sebeple duygu düzenlemenin sadece duygusal bir süreç olarak ele alınması mümkün değildir. Duygu düzenleme, temel nörolojik, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal süreçlere dayanmaktadır (Cacioppo ve Gardner, 1999: 192). Duygusal düzenleme sürecinin başlangıç evresi daha temel biyolojik ve dikkat süreçlerine dayansa da sonraki aşamalarda gelişen ve karmaşık yapıları sosyal ve bilişsel beceriler üzerinde oldukça etkili hale gelmektedir (Calkins, 2010: 93).

Birey bazı durumlarda duygularını yoğun derecede açığa çıkarabilmektedir. Ancak, bazı durumlarda duyguların yoğunluğunun kontrol altında tutulması gerekebilir. Böyle anlarda uyarıcılara gösterilen tepki düzeyinin kontrol altında tutulabilmesi için engelleyici kontrol mekanizması devreye girmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004: 335). Engelleyici kontrol, refleksif kökenli davranışı engelleyerek istedik ve planlı davranışın sergilenmesi

olarak açıklanmaktadır. Engelleyici kontrol seviyeleri yüksek olan bireyler dikkatlerini, duygularını ve davranışsal tepkilerini daha başarılı şekilde yönlendirebildikleri için istenmedik duygularını açığa vurmaları daha az muhtemeldir (McClelland ve Cameron, 2012: 137).

Duygu düzenlemeyi yetişkin bireyler çerçevesinde ele alan araştırmacılar içsel niteliklere odaklanırken, gelişimsel çerçevede elen alan araştırmacılar bebeklik ve erken çocukluk döneminde dışsal süreçlerin daha baskın olması sebebiyle bu alana odaklanmışlardır. Ancak Gross ve Thompson (2007), başarılı bir duygusal düzenleme işlevi için hem içsel hem de dışsal niteliklerin sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Duygu düzenleme yaşamın erken dönemlerinde sosyal ilişkiler kapsamında ortaya çıkmaktadır ve gelişimin farklı dönemlerinde farklı biçimlerde şekillenmektedir (Calkins, 2010: 92). Olumsuz duygular oluştuğunda kendi kendini kontrol etme becerisi yaşamın ilk yıllarında gelişir ve erken çocuk dönemiyle birlikte başarılı sosyal ilişkiler kurabilmek için temel oluşturmaktadır. Duygu düzenleme becerilerinin kazanılması ve stratejilerinin benimsenmesi, erken çocukluk dönemi için kritik bir başarı olarak görülmektedir (Eisenberg ve Fabes, 2006; Akt., Calkins, 2010: 92). Duygularını kontrol edemeyen çocukların, başkalarının düşüncelerine ve isteklerine karşı çıkma, saldırgan davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların duygularını başarılı bir şekilde yönetebilmelerinin, davranışsal ve akademik açıdan olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını kanıtlayan çalışmalar da bulunmaktadır. (Eisenberg vd., 2004: 263; Howse vd., 2003: 102).

1.5.3. Davranış Düzenleme

Birey maruz kaldığı uyarıcı karşısında reflektif kökenli tepkilerini durdurarak ve uyarıcıyla ilgili olmayan davranışlarını kontrol ederek öz düzenlemesini sağlamış olmaktadır. Bu sebeple davranış düzenleme, başarılı bir öz düzenleme becerisi için gerekli olan alt boyutlardan birini oluşturmaktadır (Luna, 2009: 253). Davranışı düzenleme alanında; kendini ve davranışı değerlendirme, süreci planlama, hayal kırıklıklarının üstesinden gelebilme, dürtü kontrolü, sabır gösterme, sırasını bekleme gibi süreçler yer almaktadır (Kıyaker, 2018: 34).

Rothbart (1989) uyarıcılara karşı gösterilecek olan çeşitli tepki seçeneklerini değerlendirmek ve birini seçme konusunda etkili olabilecek ani bir davranışı engelleyebilme

becerisinin üç-yedi yaş döneminde önemli ölçüde gelişim gösterdiğini belirtmektedir (Akt., Ertürk, 2013: 38).

Öz düzenlemenin davranışı düzenleme boyutu; hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, önleyici kontrol, dürtü kontrolü ve dürtüsellik kavramları ile ilişkilidir (Hoyle, 2010: 2). Hazzı erteleme, bireyin hedefine yönelik işlemlerde bulunurken anlık haz için aracı olan uyarıcılar karşısında hazzı erteleyebilmesi ve hedefine uygun davranışlara devam edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Mischel vd., 1989: 933). Çocuklarda hazzı erteleyebilme durumunun oluşabilmesi, görev sonunda hazzı verecek ödülün ertelenen hazla ilişkili olması ve çocukların yaşları ile doğru orantılıdır. Çocukların yaşının artmasıyla birlikte hazzı erteleme becerisini sergileyebilme düzeyleri artmaktadır. Sonunda haz sağlayacak bir ödülün olduğu durumlarda çocukların bu ödül için sabredebilecekleri sürenin 2 yaştan 4 yaşa doğru arttığı görülmektedir (Çelik Özden, 2014). Bununla birlikte, çocukların hazzı ertelemeyi istediklerini ifade eden davranışlar sergilemeleri; onların IQ seviyeleri, ilgi çekici duruma karşı direnebilme seviyeleri, sorumluluklarının bilincinde olma düzeyleri ve başarmak için sahip oldukları isteklilik düzeyleri ile bağlantılı olarak görülmektedir (Mischel vd., 1989: 933).

Çocukların hazzı erteleyebilme becerisini başarabilmeleri için dikkatlerini hazza sebebiyet veren nesne ya da olay üzerinden çekmek amacıyla zihinlerini oyalayabilmeleri gerekmektedir. Çocuklara bu durumu başarmaları için strateji yönergeleri verilmediğinde kendileri yeni stratejiler uygulayabilmektedirler. Örneğin, kendisini iyi hissettireceğini düşündüğü için ödülün görebileceği alanda olmasını isteyebilir. Aslında bu durum onun hazzı erteleme becerisinde başarısız olmasına sebep olabilecek bir ortam oluşturmaktadır. Beş yaşından itibaren ise çocuklar hazza sebep olan uyarıcıdan uzaklaşabilmek adına gözlerini kapatıp, dikkatini başka alana yöneltmek için şarkı söyleyip, bazen kendini sözel ifadelerle telkin edebilmektedir (Ertürk Kara vd., 2018: 16). Mischel'in (2004) "Marshmallow Testi" deneyi, çocukların hazzı erteleyebilme konusunda kullandıkları stratejileri ortaya koymaktadır. Deneyde çocuklar sürpriz odası olarak adlandırılan bir masa, bir sandalye ve bir zilin olduğu odaya davet edilmektedir. Çocuklardan önlerindeki masanın üzerine konulan "bir adet şekerleme" ya da beklemeleri halinde elde edebilecekleri "daha fazla şekerleme" ödülü arasında tercih yapmaları istenmektedir. Testte, çocuklar bir adet şekerlemeyi yemek isterlerse zile basıp şekerlemeyi yiyebilirler ancak beklerlerse araştırmacı daha fazla şekerlemeyi getirip çocuğa verir. Bazı çocuklar beklerken zorlanmış

olsalar da sonuna kadar bekleyebilmişlerdir. Hazzı erteleyebilmek için de kendilerince stratejiler kullanmışlardır. Bazıları dokunmak için elini uzatıp aniden çekmiş, bazıları kokusunu almak için burnunu yaklaştırmış, bazıları odayı incelemiş ve bazıları da şarkı söylemiş ya da kendi kendine sözel telkinde bulunmuştur. Çocukları boylamsal olarak inceleyen araştırmacılar ise, daha çok şekerlemeye ulaşmak için hazzı erteleyebilen çocukların ileriki yıllarda akademik başarılarının, ergenlik döneminde bilişsel işlevlerinin, sosyal uyum düzeylerinin daha iyi durumda olduğunu, kendilerini ifade etme ve akıcı konuşma becerilerinde başarılı olduklarını, genç yetişkinlikte öz saygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu, hedeflerine ulaşmak için daha ısrarcı olurken yaşadıkları hayal kırıklıkları ve stres durumlarıyla baş edebilme konusunda daha iyi olduklarını, orta yaşa geldiklerinde ise obeziteye ve bağımlılık yapıcı maddelere karşı daha az eğilim sergiledikleri saptanmıştır (Akt., Ertürk Kara vd., 2018: 16). Yani, öz düzenleme açısından gelişmekte olan çocuk, hazzı geciktirme konusunda giderek daha fazla başarılı olmaktadır. Diğer bir deyişle dürtüsel olarak ya da dış baskıya tepki olarak davranış sergilemeye daha az meyilli hale gelmektedir (Hy ve Loevinger, 1996; Akt., Hoyle, 2010: 3).

Davranışı düzenleme ve çaba gerektiren kontrol arasındaki ilişkinin varlığı, yapılan birçok çalışma tarafından desteklenmektedir (Eisenberg vd., 2003; Kochanska vd., 1996; Myers ve Morris, 2009; Raver, 2004; Rudasill ve Rimm Kaufman, 2009; Valiente vd., 2003). Hazzı erteleme sürecinde bahsedilen dikkati, hazza sebep olan uyarandan uzaklaştırmayı sağlayan beceri çaba gerektiren kontrol becerisidir. Berk (2013) çaba gerektiren kontrolü daha fonksiyonel ve işe yarar bir tepki planlamak ve uygulamak için etkili ve refleksif kökenli tepkiyi istendik olarak bastırma becerisi olarak açıklamaktadır. Önleyici kontrol, dikkati odaklama ve eldeki uyararla memnun olma becerileri çaba gerektiren kontrol becerisine dahil olan kavramları oluşturmaktadırlar (Rothbart vd., 2001: 1395).

Çaba gerektiren kontrolün öz düzenleme sürecinde ortaya çıkmasını sağlayan kavram önleyici kontrol kavramıdır (Eisenberg ve Spinrad, 2004: 337). Önleyici kontrol çocuğun hedefi için gerekli olan davranışı sergilerken gerekli olmayan davranışın önüne geçebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Carver ve Scheier, 2011: 5). Erken çocuklukta önleyici kontrol beceri seviyeleri düşük, tepkisellik seviyeleri yüksek ve kontrol güçlüğü yaşayan çocukların ergenlik döneminde sosyal alanda kişiler arası ilişkilerde kendilerini ifade becerilerinin yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir (Contreras-Martel vd., 2007).

Dürtüsellik ve davranışı düzenleyememe kavramlarını içeren dürtü kontrolü, çocukların herhangi bir durum karşısında uyumlu ya da uyumsuz olma durumlarını kapsamaktadır. Dürtü kontrolü, çaba gerektiren kontrolün tersine olacak şekilde yapılanmış bir işleyişe sahiptir (Eisenberg vd., 2007; Akt., Ertürk Kara vd., 2018: 18). Eisenberg vd. (2010) tarafından dürtülerini kontrol edemeyen çocukların, çaba gerektiren kontrol seviyeleri de düşük olmasından kaynaklı olarak sosyal açıdan da uyumsuz oldukları saptanmıştır. Çocukların dürtü kontrolünü sağlayamamalarında bilişsel tempo boyutlarından biri olan dürtüsellik etkili olmaktadır. Dürtüsellik çocukların hazzı erteleyememe durumları olarak tanımlanabilmektedir. Dürtüsellik dikkat çekici uyaran karşısında yapacaklarını planlayamama, düşüncesini hedefine odaklayamadığı için tepkisel davranma olarak da ifade edilebilmektedir (Hoyle, 2010: 4). Dürtü kontrolünün çaba gerektiren kontrol ile tersine işleyiş göstermesi gibi dürtüsellik ile çaba gerektiren kontrol arasında da aynı işleyiş görülmektedir. Diğer bir deyişle çaba gerektiren kontrol seviyesi düşük olan bireylerin dürtüsel olma eğilimleri yüksektir denilebilmektedir (Eisenberg vd., 2010). Çocukların dürtüsellik seviyeleri bakımıyla ilgilenen kişinin bilişsel gelişim düzeyi, ebeveynlik stili, dikkat dağınıklığı, hareketlilik durumu, asabi davranışlar göstermesi gibi durumlardan etkilenmektedir (Kopp, 1982).

Öz düzenlemenin alt boyutları birbirinden bağımsız düşünülememesi durumunu Fredrickson (2001) olumlu duyguların ve başarılı duygu düzenlemesinin, bireyin düşünce süreçlerini ve davranış eğilimlerini düzenlemesine zemin hazırladığını belirterek açıklamaktadır.

1.6. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Gelişimi

Bazı araştırmacılar, çocukların kendi kendini düzenleme süreçlerinin fizyolojik, dikkat, duygusal, davranışsal, bilişsel ve sosyal süreçler de dahil olmak üzere hiyerarşik olarak organize ve birbirine bağımlı olduğunu öne sürmektedir (Calkins ve Fox, 2002).

Erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin gelişimsel nedenleri az bilinmekle birlikte yapılan çalışmalarla; ebeveynlerle olan ilişkinin, akranların ve akranlar arasındaki grup ilişkilerinin ve okul özelliklerinin öz düzenleme üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; bilişsel gelişim alanındaki son gelişmeler, duygu, bellek ve dikkat dahil olmak üzere öz düzenlemeye etki eden zihinsel işlevlerin bebeklik ve erken çocukluk

döneminde hızlı bir büyüme ve değişim geçirdiğini göstermektedir (Ryan, 2000: 101; Wigfield vd., 2006: 937).

Yapılan çalışmalar öz düzenleme becerisinin zaman içinde kademeli olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Öz düzenlemenin bazı biçimleri yaşamın ilk aylarında görülmeye başlamaktadır. Bu dönemde nöro-fizyolojik düzenleyiciler bebeğin çok fazla uyarıcıya maruz kalarak uyarılmasına engel olmaktadır. Bebekler uyarıcıdan uzaklaşmak için gözlerini kapatmak veya emme gibi gevşemelerini sağlayacak refleksler göstererek uyarıcıdan etkilenme seviyelerini azaltmaya çalışmaktadırlar (Kopp, 1982: 202). Yeni doğmuş bir bebek ağladığında bakımıyla ilgilenen yetişkin tarafından ihtiyaçları giderilerek sakinleştirilmektedir. Yetişkin tarafından çocuğa gösterilen duyarlı davranışların sürekliliği sayesinde çocuklar kendi duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenmektedirler. Bebeğin mizacı, bebek ve bakımıyla ilgilenen yetişkin arasındaki olumlu bağlanma etkileşimi, çevresindeki yetişkinlerin duygularını nasıl ifade ettikleri, yetişkinlerin çevrelerindeki insanların duygularını ve davranışlarını nasıl yorumladıkları bebeklik döneminde oluşan öz düzenlemeyi etkileyen biyolojik ve çevresel faktörlerden sadece birkaçı niteliğindedir (Calkins ve Leerkes, 2004).

Bir sonraki öz düzenleme aşaması bebeğin gece-gündüz döngüsüne uyum göstermesiyle başlamaktadır. Dokuz-on iki aylık olana kadar devam eden bu evrede bebekler dışarıdan gelen tepkilere cevap vermeye başlamaktadır. Piaget tarafından duyu-motor evre olarak adlandırılan bu evre de bebek emziğe uzanıp almak ve onu ağzına götürmek gibi eylemleri bilinçli olarak ve istediği için sergilemektedir. Bu dönemde öz düzenlemenin gelişimi, bebeğin dahil oldukları çevreden, çevreden gelen dış uyarıcılardan ve hareketliliğe ilişkin biyolojik kökenli kişisel durumundan etkilenmektedir. Bebeğin bakımıyla ilgilenen yetişkinin duyarlılık düzeyi, bebeğin uyaranlara uygun tepkiler vermesine, çevresini tanımlamasına yardımcı olmaktadır (Kopp, 1982: 203).

Öz düzenleme becerisi ilk olarak bebeklik döneminde aile içinde gelişmeye başlamaktadır. Kopp'a (1982) göre, dokuz ile 18 ay arasında, bebekler sosyal iletişimin farkına varma ve iletişimi başlatma, sürdürme ve durdurma, aynı zamanda çevresindeki yetişkinlerin isteklerinin farkında olma durumlarını içeren kontrol yeteneğine erişmektedirler. Çocuk hala çevresindeki yetişkinlerin etkisi altındadır ve kontrolü tam olarak içselleştiremediği için bu evreye kontrol evresi adı verilmektedir. Öz düzenlemeye ilişkin davranışların ilk belirtileri bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Bebeklerde gelişen

özerklik ve benlik duygularının gelişmeye başlamasıyla birlikte öz-bilinç ve öz-farkındalık da oluşmaya başlamaktadır. Oluşan gelişimle birlikte bebekler, bir eylemi planlama ve uygulama aşamalarında, akılda tutma becerilerinde, tepkilerin, iletişimin ve duygularının şekillenmesinde dış uyarıcılarla etkileşim kurmaktadır (Bronson, 2000; Akt., Berger vd., 2007: 258). Çocuklar bu evrede öz düzenleme becerileri henüz tam olarak gelişmediği için stres veya sıkıntı içerikli bir durumla karşılaştıklarında hala bakımını üstlenen yetişkine ihtiyaç duymaktadırlar. Söz konusu yetişkinlerin, çocuğa uyarıcılarla baş etmesi konusunda gerekli durumlarda destek olmaları gerekmektedir (Sroufe, 1995; Akt., Berger vd., 2007: 258). Bu sürece kadar bebeklerde oluşacak olan erken öz düzenleme becerilerinin gelişimi, bebeğin bakımını üstlenen kişinin sorumluluğundadır (Demetriou, 2000: 232; McClelland vd., 2010: 534).

Yirmi dört ay civarında davranışları düzenlemenin temelini oluşturan kendi kendini kontrol becerisi gelişmeye başlamaktadır (Kochanska vd., 2001: 1091). Yine bu dönemde yaşanan dil gelişimi ve artan dürtü kontrolü, çocukların çevreleriyle daha kolay iletişim kurmalarına ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ancak iki yaşındaki çocukların öz düzenleme becerisi henüz tam gelişmediği için gerekli bile olsa bazı durumlarda sabredemezler ve istekleri yerine getirilmediğinde öfkelenebilirler, olaylara karşı ağlayarak ya da öfkelenerek tepki gösterebilirler (Kopp, 1992; Akt., Rothbart vd., 2008: 342).

Öz düzenleme araştırmacıları çocukların refleksif temelli tepkilerini kontrol altına almak için kullandıkları duygu, dikkat ve davranış düzenleme stratejilerindeki bireysel farklılıkları incelemektedirler (Calkins ve Fox, 2002: 483). Çocukların öz düzenleme stratejilerinde meydana gelen bu farklılıklar genellikle okul öncesi dönemde belirginleşmeye başlamaktadır. Kopp (1982) tarafından, okul öncesi dönem çocuklarının gerçek bir öz düzenleme becerisi edinerek davranışlarını yönlendirmek için kuralları, stratejileri ve planları kullanma becerisi kazandıkları belirtilmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların erken eğitim kurumlarına gitmeye başladıkları, aileden farklı yetişkinlerle ve akranlarıyla karşılıklı iletişim kurdukları döneme rastlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ve bilişsel aktivitelerin gerektirdiği durumlar olarak çocukların dikkatlerini odaklamaları, etkinlikleri tamamlamaları, dürtü kontrolü sağlamaları, sınıf kurallarına uymaları, oyuncakları paylaşmaları ve sıra beklemeleri istenmektedir. Tüm bu istenen durumlara çocukların göstermiş olduğu tepkiler, çevresindeki bireylerle oluşan

sosyal ilişkilerini etkilediği gibi, okul başarısı üzerinde de etkili olmaktadır. Beklenen davranışların sergilenebilmesi hem motor kontrol hem de başarılı öz düzenleme becerisini gerektirmektedir (Becker vd., 2013: 57; Diamond, 2000; Izard vd., 2001: 19; Olson ve Hoza, 1993: 63).

Bronson (2000), küçük çocukların öz düzenleme için gerekli olan dikkat, duygu, davranış çerçevesinde gelişen kontrole karşı farkındalıklarının okul öncesi dönemde artacağını vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çaba gerektiren kontrol becerisi üzerinde akranlarla ve öğretmenle kurulan iletişim etkili olmaktadır. Mischel vd. (1988) yaptıkları çalışmada çocuklarda çaba gerektiren kontrol gelişimini incelemişlerdir. Çalışmada beklemeden elde edebilecekleri bir ödül ya da biraz bekledikten sonra elde edebilecekleri daha büyük bir ödül mevcuttur. Çalışmanın sonunda, okul öncesi dönem çocuklarının hazzı erteleyebildiklerini, daha başarılı öz kontrol sergilediklerini ve stres ve sıkıntılarla daha başarılı mücadele ettiklerini saptamışlardır. Çaba gerektiren kontrol vicdanın gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle çaba gerektiren kontrol ahlaki düşünce ve davranış gelişiminin düzenlenmesine katkı sağlamaktadır (Kochanska vd., 1996). Rothbart ve arkadaşlarının çalışması, çaba gerektiren kontrol becerileri gelişmiş olan altı-yedi yaş çocuklarının empati ve utanç düzeyleri yüksek olurken saldırganlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Rothbart vd., 2008: 343).

Öz düzenleme ile okula hazır bulunuşluk düzeyi ve akademik başarı arasındaki etkileşim erken çocukluk döneminde ortaya çıkmaya başlamaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçları, çocukların öz düzenleme becerileri ile erken çocukluk dönemindeki akademik başarıları arasında güçlü ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Blair ve Razza, 2007: 647; Cameron vd., 2009: 605). Yine okula hazır bulunuşluk düzeyi ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik yapılan çalışmalarda görülmüştür ki; bir çocuğun duygularını yönetme yeteneği, öğretmenleri ve akranları ile ilişkisini etkilemektedir (Gündüz, 2015; Ladd vd., 1999; Seçer vd., 2009c). Öz düzenleme becerisinde başarılı olan çocuklar; duygularını, davranışlarını ve zihinlerini kontrol edebilme yeteneğine sahip olurlar, böylece okula hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olduğu için okullarda uygulanan eğitim öğretim etkinliklerinden de yeterli düzeyde yararlanabilmektedirler (Demetriou, 2000: 232; McClelland vd., 2015: 2). Yine erken çocukluk döneminde kazanılan etkili bir öz düzenleme, sağlıklı psikolojik işleyişin temelini oluşturmaktadır. Araştırmacılar öz

düzenleme konusunda başarılı olan çocukların, kendilerini ve algılarını daha iyi yönetebildiklerini göstermektedir (Hoyle, 2010: 1).

1.7. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Değerlendirilmesi

1.7.1. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Smith Donald vd. (2007) geliştirmiş olduğu Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), çocuktan uygulamasının isteneceği görevlere ilişkin uygulayıcı yönergesi ve uygulayıcı değerlendirme formundan oluşmaktadır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesine yardımcı olacak 10 etkinlik yer almaktadır. Uygulayıcı yönergesinin olduğu bölüm toplamda dokuz maddeden oluşmaktadır. İlk üç maddesi çocukların yönergelere uyma durumlarını (yürütücü kontrol) saptamak için uygulanmaktadır. Bu üç madde, denge tahtasında yönergelere uygun olarak yürüme, kalem tıklatma, kule yapma görevleridir. Sonraki üç madde çocukların hazzı erteleme düzeylerini saptamak amacıyla uygulanmaktadır. Bunlar, oyuncak paketleme/bekleme, şekerleme saklama, dil üzerinde şekerleme tutma etkinlikleridir. Son üç madde, çocukların sosyal uyum düzeylerini saptamak amacıyla uygulanmaktadır. Bu maddeler, kule toplama, oyuncak ayırma, oyuncak geri verme etkinliklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu uygulayıcının, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışma Türkçe'ye uyarlama çalışması, ölçeğin dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları Dikkat/Dürtü Kontrolü için $\alpha=.89$ ve Olumlu Duygu için $\alpha=.87$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar formun Türkiye'de öz düzenlemeyi değerlendirme açısından güvenilir olduğunu göstermektedir (Ertürk Kara vd., 2018: 30).

1.7.2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen ölçekte, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri düzeyleri öğretmen değerlendirmesi ile saptanmaktadır. Öğretmen çocukların öz düzenleme becerilerini ayrı ayrı formlar halinde değerlendirmektedir. Ölçek, çocuğun kontrol becerisinin değerlendirilmesini sağlayan 12 madde ve düzenleme

becerisinin değerlendirilmesini sağlayan 21 madde olmak üzere 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı düzenleme becerileri alt boyutu için 0.96 ve kontrol becerileri alt boyutu için 0.91 olarak hesaplanırken; ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.96 olarak belirlenmiştir.

1.7.3. Dört-Altı Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu)

Erol ve İvrendi'nin (2018) hazırlamış olduğu ölçekte 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmektedir. Ölçek 4 faktörün oluşturduğu 20 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeği oluşturan faktörler dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .90, eş zaman geçerliğinin .84 ve test tekrar test güvenirliğinin .77 olarak hesaplanmıştır.

1.7.4. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)

Bronson vd. (1990) tarafından geliştirilen Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ) Sezgin ve Demiriz (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek üç-altı yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin düzeyini saptamak amacıyla hazırlanmıştır ve çocuklarla etkileşim sağlayan yetişkinler tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, davranış düzenleme ve sosyal beceri olmak üzere iki alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Davranış düzenleme alt boyutunda 10 madde ve sosyal beceri alt boyutunda ise yedi madde yer almaktadır. Davranış düzenleme alt boyutunda dikkat, önleyici kontrol, çalışan bellek alanlarını değerlendiren sorular yer almaktadır. Sosyal beceri alt boyutundaki sorular ise verilen yönergeye uyma, iş birliği, sırasını bekleme, arkadaşlarına sözel ya da fiziksel şiddet kullanma gibi çocukların arkadaşları ile olan sosyal becerilerini saptamaya yönelik soruları kapsamaktadır. Ölçek iki adet olumsuz madde içermektedir. Olumsuz maddeleri içeren 13. ve 14. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek 1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğunlukla, 5-Her zaman şeklinde değerlendirilen 5'li likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı davranış düzenleme alt boyutu için .96, sosyal beceri alt boyutu için .87 olarak hesaplanırken ve bütününe yönelik ise .94 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliği $r=.75$ olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda regresyon değerlerinin 0.36 ile 0.87 arasında, t değerlerinin ise 14.31 ile 28.06 arasında

değişkenlik gösterdiği tesbit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, .84- .96 aralığında bulunmuştur.

1.7.5. Baş- Ayak Parmakları- Dizler- Omuzlar (Bado) Görevleri Ölçme Aracı

Cameron Pointz vd. (2008) tarafından Head Shoulders Knees and Toes adıyla geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Sezgin ve Demiriz (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, her bölümde 10 görev olmak üzere, toplam 30 görev ve üç bölümden oluşmaktadır. Bu görevler çocukların dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrol becerilerinin kullanımı ve sosyal etkileşim içinde davranış geliştirme becerilerini ölçmektedir. Ölçek puanlamasında çocuk verilen görevleri yaparsa iki puan, elleri yanlış yere giderken kendini düzeltirse bir puan, yapamazsa sıfır puan almaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri birinci bölüm için .93, ikinci bölüm için .95, üçüncü bölüm için .94 olarak hesaplanırken ve toplam puan kapsamında .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uygulama aşaması her çocuk ile teker teker uygulanmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde uygulayıcı çocuktan başına dokun derse ayağına dokunmasını, ayağına dokun derse başına dokunmasını yani dediğinin tersini yapmasını istemektedir. Bu bölüm dört alıştırma 10 asıl uygulamadan oluşmaktadır. Çocuk eğer bu bölümden dört puan alabilirse ikinci uygulama bölümüne geçebilmektedir. İkinci bölümde uygulayıcı çocuktan dizlerine dokun derse omuzlarına, omuzlarına dokun derse dizlerine dokunmasını istemektedir. Yine bu bölümde de dört alıştırma uygulamasının ardından 10 asıl uygulama yapılmaktadır. İkinci bölümden en az 4dört puan alan çocuk üçüncü bölüme geçebilmektedir. Üçüncü bölümde daha karmaşık olarak uygulayıcı çocuktan başına dokun derse dizlerine, dizlerine dokun derse başına, omuzlarına dokun derse ayaklarına, ayaklarına dokun derse başına dokunmasını istemektedir. Bu bölümde dört alıştırma ve 10 asıl uygulamadan oluşmaktadır. Tüm uygulamaların sonunda puanlar toplanmakta ve BADO ölçeği için çocuğun elde ettiği toplam puan hesaplanmaktadır.

1.7.6. Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği

Gust'un (2014) geliştirmiş olduğu ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve Türkçe' ye uyarlama çalışması Ecirli ve Ogelman (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek üç-altı yaş arası çocukların duygu düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Ölçek, çocuğa aktarılan duygu düzenleme stratejilerinin çocuk tarafından anlaşılma durumu ve çocuk tarafından geliştirilen etkili duygu düzenleme stratejilerinin belirlenmesi olmak üzere

iki bölümden oluşmaktadır. Bir çocuk ölçekten en düşük puan 0, en yüksek ise 36 puan alabilmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça, çocukların duygu düzenleme stratejisi becerisinde de artış olduğu belirtilmektedir. Yapılan analizler sonucunda, Duygusal Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin 5-6 yaş Türk çocukları için kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Farklı davranış ve düşünce stratejileri çeşitli duyguların eşlik ettiği durumlarda doğru algılanır ve tanımlanırsa etkili/etkili değil şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekte, korku, üzüntü ve öfke duyguları ile ilgili ikişer resimli hikâye (toplam altı) bulunmaktadır. Hikayelerin, kız ve erkek çocuklara göre versiyonları bulunmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde, çocuklara kendi etkili stratejilerini belirtmeleri istenilmektedir. Belirlenen stratejiler değerlendirildikten sonra çocuklara iki soru yöneltilmektedir. Hikayelere ilişkin olarak sorulan ilk soru sen ne yapardın? ikinci soru ise sen ne düşünürdün? sorusudur. Yöneltilen ilk soru ile etkili davranış stratejisi ve ikinci soru ile de etkili düşünce stratejisi sorgulanmaktadır.

1.7.7. Duygu Düzenleme Kontrol Listesi

Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen "The Emotion Regulation Checklist" başlıklı kontrol listesi okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini değerlendiren 24 maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Kontrol listesi aile ve öğretmen tarafından değerlendirilen iki formdan oluşmaktadır. Her iki form da Duygu Yönetmeliği Kontrol Listesi ve Çocuk Davranışı Anketi'nden oluşmaktadır. Dörtlü likert değerlendirme yapılan kontrol listesinin duygusal değişkenlik alt boyutunda öfke ve ruh hali düzensizlikleri ile duygu düzenlemede esnek davranmamaya yönelik maddeler bulunmaktadır. Duygu düzenleme alt boyutunda, bazı durumlarda duygusal olarak nasıl görüldüğü, duygusunu duruma yönelik düzenleyebilme becerisini yansıtacak maddeler bulunmaktadır. Aile formunun güvenirlik katsayısı .73 olarak hesaplanırken, öğretmen formu için .75 olarak belirtilmiştir.

1.7.8. Nesne Seçiminde Esneklik Görevi

Jacques ve Zelazo (2001) tarafından çocukların yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş olan aracın Türkçe'ye uyarlaması Şahin ve Arı (2017) tarafından yapılmıştır. Altmış-yetmiş bir aylık çocuklara uygulanan Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG) "soyutlama becerileri" ve "bilişsel esneklik" olmak

üzere iki alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın bilgisayar versiyonu 18 deneme içermektedir. Her bir denemede çocuklara üç nesne gösterilmektedir. Nesneler renk, şekil ve ebat olmak üzere üç boyuta sahiptir. Renk mavi, kırmızı ve sarı ile; şekil gemi, ayakkabı ve çaydanlıkla; ebat küçük, orta ve büyükle temsil edilmektedir. Bütün çocuklara sırasıyla nesne tanıtım görevi, favori nesneler görevi ve nesne seçiminde esneklik görevi verilmektedir. Nesne tanıtım görevi: çocukların üç boyuta ait bütün nesneleri doğru bir şekilde tanımlayıp tanımlamadıklarını belirlenmektedir. Favori nesneler görevi: Bir alıştırmaya ve üç uygulama denemesi bulunmaktadır. Bu görevin amacı çocuklara ekrandaki iki nesneyi nasıl seçeceğini öğretmektir. Nesne seçiminde esneklik görevi: Bir gösterim denemesi, iki uygulama denemesi ve 15 test denemesinden oluşmaktadır. Asıl denemede şekil 1 ve şekil 2 yer almaktadır. Şekil 1’de şekillerin bir boyutu benzer olan iki nesneyi seçmesi istenmektedir. Şekil 2’de önceki seçiminden farklı olan ve yine bir boyutu ile benzer olan iki nesneyi seçmesi istenmektedir. Toplamda soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik boyutları için alınabilecek en yüksek puan, her boyut için ayrı ayrı olmak üzere 15 puandan oluşmaktadır.

2. BÖLÜM

2. BİLİŞSEL TEMPO

2.1. Biliş ve Bilişsel Gelişim

Biliş; bireyin uyarılara cevap vermek için kullandığı aracı bir süreçtir (Goldstein ve Blackman, 1978). Aynı zamanda zihinsel eylemler, deneyimler ve duyular yoluyla bilgi edinme süreci olarak da tanımlanabilmektedir. Algılama, bellek, dikkat, düşünme, hatırlama, unutma, problem çözme, kavrama ve akıl yürütme gibi zihnin tüm işlevlerini kapsamaktadır (Berk, 2013: 278; Gander ve Gardiner, 2001: 166; Taylor, 2004: 1). Bilişin kapsadığı zihinsel işlevler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

Algılama: İç ve dış dünyadan bireye yansıtılan uyarıcıların fark edilmesi, düzenlenmesi ve yeniden oluşturulması olarak tanımlanmaktadır.

Bellek: Algılanan bilgiyi depolama ve geri çağırma becerilerini kapsamaktadır.

Dikkat: Bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyle ilişkili olan uyarılara odaklanması, ilişkili olmayan uyarıları ise göz ardı edebilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Düşünme: Bilginin niteliksel durumlarının değerlendirilmesinin, düşünce üretimi ile sonuçlanmasıdır.

Hatırlama: Bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesidir.

Unutma: Bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesindeki başarısızlık olarak tanımlanmaktadır.

Problem çözme: Bilginin değerlendirilmesi, sorunun kavranması ve çözüme ulaşma konusunda atılım gerçekleştirilmesidir.

Kavrama: Bir bilginin çeşitli yönleri arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesidir.

Akıl Yürütme: Kişinin yaşantıları, deneyimleri ve öğrenmeleri sonucu edindikleri bilgiler arasında mantıklı bağlantılar kurarak yeni bilgilere ulaşmasıdır (Aral ve Durualp, 2012: 13; Güzin, 2000: 143; Öztürk ve Kısaç, 2008: 289; Ülke-Kürkçüoğlu, 2014: 140).

Bilişsel gelişim, çocuğun zihinsel (akıl yürütme, dikkat, düşünme, bellek vs.) ve dil becerilerindeki değişimleri kapsayan bir gelişim alanından oluşmaktadır. Çocukların bilgiyi edinmelerini, bu bilgiyi anlamalarını ve yorumlamalarını, mevcut bilgilerini yeni bilgiler ışığında değiştirmelerini ve böylece nesnelerin doğru bir şekilde tanımlanmasını, dış dünyada meydana gelen olaylara açıklama getirmelerini sağlamaktadır. Bilişsel gelişimde bir üst düzeye doğru ilerleme olabilmesi için çocuğun çevresindekilerle etkileşimde bulunarak kendisine yaşantı sağlaması ve biyolojik olgunluk kazanması gerekmektedir. Bilişsel gelişim aynı zamanda diğer gelişim alanlarıyla da ilişki içindedir ve bu gelişim alanları birbirlerini etkileyen bir işleyiş halindedirler. Bu durumda bilişsel gelişim alanında meydana gelen olumsuz bir durum diğer gelişim alanlarını da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. (Aral ve Durualp, 2012: 11; Taylor, 2004: 4; Ülke-Kürkçüoğlu, 2014: 138).

2.2. Bilişsel Gelişim Kuramları

Bilişsel gelişim modelleri; bireyin bilgiyi hangi yollarla elde ettiği, elde ettiği bu bilgiyi nasıl işlediği, sahip olduğu bilgi ve maruz kaldığı diğer durumlar arasında nasıl bir ilişki kurduğuna ilişkin konuları incelemektedir.

Davranışçı kuramcılar bireyin herhangi bir bilgiye ya da yeteneğe sahip olmadan dünyaya geldiklerini savunmuşlardır. Organizmanın içindeki süreçlerle ilgilenmedikleri için boş levha teorisini benimsemişler; bu sebeple bilginin bireyden bağımsız olduğu görüşünü savunmuşlardır. Bireyin bilgiyi edinme sürecini, çevredeki ödüllendirme durumuyla açıklamaktadırlar. Nativist kuramcılar ise bireyin doğuştan sahip olduğu yeteneklerle dünyaya geldiğini ve çevrenin çocuğun bilişsel gelişiminde çok az etkiye sahip olduğunu savunmaktadırlar. Hem nativist hem de davranışçı yaklaşımlar, bireyi gelişim sürecinde pasif katılımcılar olarak tanımlamışlardır; oysaki birey kendi gelişimi için aktif bir rol oynamaktadır. Yapılandırmacılığın kuramcılarına göre, insanı diğer tüm canlılardan farklı kılan en önemli özellik, insanın çevreden gelen uyarıcıları işleyip, anlamlandırıp, duruma göre davranışını düzenleyebilme yeteneğidir. Bireyin algılama, bellek ve düşünme gibi zihinsel işlem süreçlerini kullanarak çevresi ve kendiyle ilgili yeni bilgilere ulaştığını, eski bilgileri hatırladığını, problemlere çözüm ürettiğini ve geleceğe yönelik planlar yaptığını benimsemektedirler (Cüceloğlu, 2018: 24; Richardson, 1998: 2; Taylor, 2004: 7).

Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi ünlü kuramcılar çocukların dünyalarını algılama ve anlamlandırma biçimlerinin yaşa göre değişimlerini dönemlere ayırarak incelemişlerdir (Aral ve Durualp, 2012: 11; Daniels, 2010: 686; Ülke-Kürkçüoğlu, 2014: 139).

2.2.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

İsviçreli bir biyoloji uzmanı olan Jean Piaget, çalışmalarına çocuklarda düşünme, akıl yürütme, kavram geliştirme gibi süreçleri inceleyerek başlamış, bugün oldukça tanınan “Bilişsel Gelişim Kuramı” nı geliştirmiştir. Piaget'in teorisi, bilişsel gelişimin ilk büyük kuramıdır ve bu nedenle 1960'ların ortalarında ortaya çıkan bilişsel gelişim alanının güçlenmesine önemli katkıda bulunmuştur. Çocuklardaki bilişsel gelişim aşamalarını incelemenden önce zekâ konusu üzerinde yoğunlaşmış; zekayı çocukların çevrelerine uyum sağlama yeteneği ve bilişsel yapı ile çevre arasında kurdukları denge olarak tanımlamıştır (Arı vd., 1999: 55; Arı, 2010: 56; Furth, 1985: 103; Miller, 2010: 649; Yayıcı, 2005: 102).

Piaget bilişsel gelişim kuramını şu temel ilkelere dayandırmaktadır:

1. Tüm gelişim süreçleri süreklidir.
2. Dönemlerin birbirini takipleri süreklilikle gerçekleşmektedir.
3. Gelişimin herhangi bir dönemi, bir önceki dönemin izlerini taşıdığı gibi bir sonraki döneme de etki etmektedir.
4. Her dönem bazı ayrımlarla bir önceki dönemin özelliklerini kendinde barındırırken; sonraki dönem önceki dönemin özelliklerini belli bir süre koruyabilir.
5. Her çocuk bir dönemden diğerine değişik zaman dilimlerinde geçebilir, ancak tüm çocuklar tarafından aynı sıra takip edilerek dönemler arası geçiş sağlanır (Topses, 2006: 88).

2.2.1.1. Piaget'e göre bilişsel gelişim dönemleri

Piaget kendisine sorduğu soru “Çocuklar doğduklarında hiçbir şey bilmezler. Dünyanın ve kendilerinin farkında değildirler. Peki nasıl oluyor da bu durumdan yetişkin gibi düşünme düzeyine ulaşabiliyorlar?” Bu soruya verdiği yanıt sonucunda zihin gelişiminin dört dönemde gerçekleştiğini belirtmiştir (Bacanlı, 2004: 61).

Duyu-Motor Dönem (0-2 Yaş)

Bebekler doğum anından itibaren içinde bulunduğu çevreyi tanıma çabası göstermektedir. Dokunma gibi temel davranışlar ve tutma, emme gibi temel reflekslerle başlar ve bu temel süreçlerin üzerine yenilerini ekleyerek çevreyi tanımak adına kendisine bilişsel bir sistem geliştirmektedir (Cüceloğlu, 2018: 348). Piaget bebeğin kendisine sağladığı bu kazanımı şema edinimi olarak tanımlamaktadır. Şemalar çocuğun çevresini tanımasını sağlamanın yanında çevreye uyum sağlaması konusunda da oldukça büyük öneme sahip yapılardır. Bu dönemde edinilen en önemli zihinsel beceri nesne devamlılığının kazanılmasıdır (Bacanlı,2004: 62).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş)

İşlem öncesi dönem bilişsel gelişimin en yoğun olduğu dönemlerdendir. İşlem öncesi dönemde tuvalet kontrolünü ve yürüme becerisini kazanması, aynı zamanda konuşma yetisinin gelişmesiyle kısmen bağımsızlığını kazanmaya başlayan çocuk yeni yaşantısal deneyimlere daha açık hale gelmektedir (Yaycı,2005: 105). İşlem öncesi dönemin en önemli özelliği sembolik işlevlerin meydana gelmesidir. Örneğin bir süpürge sopasını at yapar, ebeveyn rolleri yüklenerek taklit oyunları oynar ve bu sayede çocuk yavaş yavaş gerçek yaşama hazırlanmaktadır. Çocuğun bu dönemde edinmiş olduğu bir diğer önemli kazanım nesneleri boyut, renk, şekil gibi kategorilere ayırmayı öğrenmesidir (Cüceloğlu, 2018: 350). Olayların başkasının bakış açısıyla değerlendirilememesini kapsayan benmerkezcilik ve cansız nesnelere canlılık atfetmek (animizm) yine bu dönemin belirgin özelliklerindendir (Yaycı, 2005: 106). Odaklanma kavramı dönemin sınırlılığını oluşturmaktadır. Çocuk dikkatini nesnenin ya da durumun sadece bir noktasında yoğunlaştırmakta ve diğer noktaları göz ardı etmektedir (Santrock, 2017: 218; Yavuzer, 1993: 88).

Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş)

Bu dönemde ben merkezilik azalır ve çocuk bilişsel güçlüklerle baş edebilmeye başlar. Çocuğun durumları, işlemleri muhakemesi mantıklı bir gelişim göstermeye başlar. İşlem öncesi dönemin sınırlılıkları neticesinde oluşan problemler bu dönemde çözüme ulaşmaktadır. Sıralama, sınıflama ve karşılaştırma becerileri için şemaların geliştirilmesi bu dönemde gerçekleşmektedir. Problemlerin çözülmesinde çocuk somut bağlantılara ihtiyaç duyar, soyut düşüncenin tam gelişmemiş olmasından dolayı kuramsal olarak verilen problemle karşılaşıldığında başarısız olma ihtimaliyle karşı karşıya kalacaktır. Çocuk

“Adalet”, “Özgürlük” gibi soyut kavramları konuşma esnasında kullanmasına rağmen henüz içselleştirme konusunda sorun yaşamaktadır (Erden ve Akman, 2001: 65).

Soyut İşlemler Dönemi (11-18 Yaş)

Çocuklar bu dönemde soyut düşünme becerisi kazanmaya ve çevreye uyum sağlamaya başlamaktadır. Ergenler durumlara ilişkin varsayımlarda bulunabilir, olayları analiz edebilir ve sonuca yönelik planlar yaparak girişimde bulunabilmektedirler (Howard vd., 2010; Akt., Ülke Kürkçüoğlu, 2014: 150). Bu dönemde de benmerkezcilik görülür, ancak burada ki ben merkezcilik işlem öncesi dönemde görülenden biraz farklılık göstermektedir. Ergen bu dönemde çevresindekilerin kendisini izlediğini düşünmekte ve bütün dikkatlerin kendi üzerinde olduğu sanısına kapılmaktadır. Dönemin sonlarına doğru ergen bu algıdan kurtulmakta ve daha gerçekçi bir benlik kazanımı edinmektedir (Senemoğlu, 2012: 48).

2.2.2. Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Lev Vygotsky çocukların bilişsel gelişimini, aktif deneyim yoluyla edinilen bilgiler, dil yoluyla edinilen bilgiler, taklit oyun aracılığıyla edilen bilgiler ve yapılandırılmamış olarak sosyal öğrenmeyi barındıran hayali oyunlar yoluyla edinilen bilgiler aracılığıyla açıklamaktadır (Daniels, 2010: 646). Yukarıda belirtilen faktörlerden dolayı çocuğun çevresinin, içinde yetiştiği kültürün ve iletişim kurduğu yetişkinlerin bilişsel gelişim için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun bilişsel beceri edinmesi içinde bulunduğu kültürle bağlantılıdır (Aydın, 2001: 46). Anne-baba, öğretmenler ve çevrelerindeki diğer yetişkinler, çocuğun bilgiyi edinme ve içselleştirme işlemlerinde sorumluluk almasını desteklemelidir. Çocuk bu sayede bilgiyi içselleştirmektedir. Kendisi bilgiyi edinme sürecinde aktif rol alan ve kendi deneyimleriyle bilgiyi edinen çocuk bilgiyi analiz edebilecek, içselleştirdiği bilgiyi farklı durumlara aktarabilecektir (Deniz, 2015: 99).

Vygotsky’nin bilişsel gelişim kuramını açıklarken üzerinde durduğu diğer bir konu dil gelişimidir. Vygotsky düşünce gelişiminin temelini dilin oluşturduğunu savunmaktadır (Yaycı, 2005, s. 115). Dil düşünme için gerçek zihinsel araçtır; düşünmeyi daha soyut ve esnek bir biçime sokmaktadır. Çocuklar düşünmek için dili kullanmaya başladıklarında, bir nesneyi düşünebilmek için onun somut varlığına gereksinim duymazlar. Dil hem bilişin gelişmesinde bir araçtır hem de bilişsel sürecin bir parçasıdır (Bodrova ve Leong, 2017: 22).

2.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner'in bilişsel gelişime dair görüşleri Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarının bir sentezi olarak kabul edilmektedir. Bruner'in bilişsel gelişim kuramında iki temel nokta dikkat çekmektedir. İlki, çocuğun dünyayı anlayabilmesinin birbirini takip ederek ortaya çıkan gelişim sistemleriyle mümkün olduğudur. İkincisi, eğitim ve kültürün bilişsel gelişimin oluşması sürecinde önemli roller üstlendiğidir (Deniz, 2015, s.95). Aynı zamanda bilişsel gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu görüşünü savunmaktadır. Bruner'in bilişsel gelişim modeli eylemsel, imgesel ve sembolik olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Eylemsel evrede çocuk yaparak yaşayarak bilgiye ulaşmaktadır. Dolayısıyla çocuğun nesne ile doğrudan etkileşime geçmesi gerekmektedir. Bruner'in imgesel evre olarak tanımladığı dönem Piaget'in işlem öncesi dönemini temsil etmektedir. Bu dönemde bilgiye, sözcükler ve kavramlar yoluyla ulaşılmaktadır. Sembolik evrede ise bilgi mecazlar ve semboller yoluyla kazanılmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2014: 152).

2.3. Bilişsel Stil

Bireyler bilgileri alma, tepkide bulunma, örgütleme, işleme koyma ve problem çözme yaklaşımlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar çocuğun düşünme stilineki farklılıklar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Psikologlar, düşünme stilleri sonucu oluşan bu karakteristik ve tipik bilgi işleme modlarını yıllarca araştırmışlardır (Guralnik, 1976: 1415). Bireyin zihinsel işlevlere yönelik sahip olduğu bu farklı yaklaşımlar yaşamlarının tüm alanlarında devamlılık göstermektedir. Birey bir durumu, olayı veya nesneyi algılamaya, algıladıklarını örgütlemeye, bir problemle karşılaştığında problemi çözmeye her zaman benzer şekilde yaklaşmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004: 252; Witkin vd., 1967: 292). Meydana gelen bu öz tutarlılık durumu, algısal ve entellektüel becerilerde etkili olan bireysel farklılıkların geniş bir boyutunun olduğunu göstermektedir. Birey maruz kaldığı uyarıcılara karakteristik yaklaşım gösterdiği için, bu yaklaşım tarzına “stil” adı verilmektedir (Saracho, 1999: 167; Witkin, 1973: 7). Bahsi geçen yaklaşım hem algısal hem de entellektüel becerileri kapsadığı için de “bilişsel stil” olarak adlandırılmaktadır (Witkin, 1973: 7).

Bilişsel stil olayların birey tarafından nasıl görüldüğünü ve nasıl algılandığını etkilemektedir. Dolayısıyla, bireyin nasıl düşündüğünü, olaylara karşı nasıl tepki vereceğini ve ne tür kararlar alacağını etkilemektedir. Bunun yanında diğer insanlara karşı tutumlarını

ve onlarla kuracağı ilişkilerini de etkilemektedir. Bilişsel stiller, kişiliği, zekayı ve sosyal davranışları birleştiren geniş stilistik özelliklere sahiptirler. Bireyin bilişsel stili bilgi ve durumlara cevap vermenin otomatik yoludur. Birey bu durumu tamamen değiştiremez, ancak bilişsel stilin farkında olduğunda güçlü yönlerini daha etkin kullanmak ve zayıf yönlerinin etkisini azaltmak için stratejiler geliştirebilecektir. Yukarıda açıklanan sebeplerden dolayı bilişsel stile yönelik yapılan çalışmalar oldukça önemli görülmektedir (Riding, 2002: 23; Dillon ve Pellegrino, 1991: 45).

Bilişsel stilin temeli, kişilik/karakter analizi incelemeleriyle Myers-Briggs Tip Envanteri'nin (Stillerin değerlendirilmesinde kullanılan kişilik çözümleme çalışması) hazırlanmasına öncülük eden Carl G. Jung'a (1923) dayanmaktadır (Myers ve McCaulley, 1985). Bununla birlikte modern araştırmalar başlamıştır ve 1950'lerde kişilik araştırmacıları insanların karşısına çıkan problemlere yönelik farklı zihinsel çözüm yolları kullandıklarını ve problemlere farklı yaklaşım biçimlerinin olduğunu gözlemlemişlerdir. Araştırmaları sonucunda Herman Witkin ve arkadaşları tarafından bilişsel stil kavramı ortaya koyulmuştur (White, 2014: 8).

Bilişsel stilin tanımlanmasında ve açıklanmasında çeşitli eğilimler bulunmaktadır. Bilişsel stili yorumlayan bu eğilimler; kişilik merkezli yaklaşım, eylem merkezli yaklaşım ve biliş merkezli yaklaşım olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır (Kirton, 2003: 5; Sternberg ve Grigorenko, 1997: 702).

Kişilik merkezli yaklaşımlar Jung'un tipler teorisi ve Gregorc'un enerjik model teorisine dayanmaktadır. Jung (1923) teorisinde bireyleri tutum (dışa dönüklük ve içe dönüklük), algı (sezgisel ve gerçekçi) ve yargı (düşünce ve duygu) fonksiyonları bakımından farklı olarak nitelendirmektedir. Bireyin diğer insanlarla ilişkisini düzenlerken sergilediği tutumu, dışa dönüklük ve içe dönüklük olarak kategorize edilmektedir. Dışa dönük tutuma sahip olan bireyler çevreleriyle oldukça ilgiliyken; içe dönük tutuma sahip olanların ilişkileri daha içe odaklıdır. Sezgi ve algılama, Jung'un tipolojisinde algısal fonksiyonların kategorileridir. Sezgisel bireyler uyarıcılara bütünsel olarak odaklanırken, algısal bireyler bilgiyi gerçek yönleriyle ve ayrıntılarıyla algılamaktadır. Düşünce ve duygu, alınan uyarıların yargılamanın iki farklı yolunu temsil etmektedir. Düşünce modunda yapılan yargılamalar, mantıklı ve nesneldir; duygu modunda yapılanlarda mantıktan ziyade değerler yoğun yer tutmaktadır (Jung, 1921: 10). Gregorc enerjik modelinde bireyleri dört temel stilde sınıflandırmıştır; somut-ardışıklar, dikkatlerini somut gerçeklik ve nesnelere

odaklamaktadırlar; soyut-ardışıklar mantıksal düşünmeyi tercih etmektedirler; soyut-rastlantısallar dikkatlerini duyguya yönelik odaklamakta ve düşüncelerini içsel duygular yoluyla doğrulama eğilimindedirler; somut rastlantısallar ise sezgisel ve içgüdüsel düşünmeyi tercih etmektedirler (Akt., Sternberg ve Grigorenko, 1997: 705).

Eylem merkezli yaklaşımlar stili, biliş ve kişilik yaklaşımlarından doğabilecek çeşitli faaliyet biçimleri olarak tanımlamaktadırlar. Bu yaklaşım pek fazla araştırılmamıştır çünkü teorilerin doğrulanması diğer iki yaklaşıma göre pek mümkün olmamaktadır. Bireylerin öğrenme ve öğretme stilleri bu kategoride incelenmektedir (Sternberg ve Grigorenko, 1997: 705).

Biliş merkezli yaklaşım, bilişsel stilin “bireylerin algısal ve entelektüel faaliyetlerde gösterdikleri karakteristik ve tutarlı olma durumu” olarak tanımlanmasına dayanmaktadır (Witkin vd., 1971: 3) Biliş merkezli kategorideki stilleri, yeteneklere en çok benzeyen stiller oluşturmaktadır. Bu gruptaki çalışmaların çoğu, bilişsel işlevin nicel bir değerlendirmesini elde etmekten ziyade niteliksel biçimini anlamak amacıyla yapılmıştır. Biliş merkezli yaklaşım kapsamında birçok stil önerilmiştir ancak en çok üzerinde durulan iki stili, bilişsel tempo (impulsif-reflektif) ve alan bağımlı- alan bağımsız stilleri oluşturmaktadır (Sternberg ve Grigorenko, 1997: 703).

2.3.1. Bilişsel Stil Boyutları

Bilişsel stillerin varlığının ortaya çıkmasının devamında yapılan çalışmalarda bireylerin sergiledikleri farklılıkların sebeplerini açıklamak için araştırmacıların yönelim gösterdikleri yollardan biri de bilişsel stil türlerini araştırmak, tanımlamak ve değerlendirmek olmuştur. Araştırmacılar çalışmalarının devamında birçok bilişsel stil türü saptamışlardır. Messick (1966) dokuz adet bilişsel stil boyutu tanımlamıştır (Akt., Ausburn ve Ausburn, 1978: 338).

Tablo 2.1. Bilişsel Stiller

Bilişsel Stil Boyutu	Bilişsel Stil Boyutunun Doğası
Bilişsel tempo: Reflektif/ impulsif	Eşzamanlı yanıt alternatifleri ile karşı karşıya kaldıklarında; tepki süresinin uzun olması neticesinde hata sayısının az olma olasılığı ya da tepki süresinin kısa olması neticesinde hata sayısının çok olma olasılığını seçme eğilimidir.
Alandan bağımsızlık/ alana bağımlılık	Şekilleri zeminden ayrı olarak algılayabilme yeteneğini içerir.
Tarama/odaklaşma	Bir uyarana dikkat ederken geniş ya da dar dikkati tercih etme seçimidir.
Sınıflandırma Genişliği	Kategorilere yönelik sınıflandırma yaparken dar ya da geniş kapsamlılığın tercih edilmesidir.
Kavramlaştırma stilleri	Algılanan benzerlikleri ve farklılıkları kategorize etmek için tercih edilen yaklaşımları içerir. Analitik ya da analitik olmayan stratejileri tercihi durumudur.
Bilişsel karmaşıklık/ sadelik	Dünyayı çok yönlü ve karmaşık bir şekilde tanımlama eğilimindeki farklılıkları içerir.
Düzleştirme/ keskinleştirme	Karşılaşılan uyaranları örgütleme aşamasındaki farklılıkları içerir.
Sıkı alan kontrolü/esnek alan kontrolü	Odaklanma esnasında, dikkatini çekmeye çalışan uyaranlara karşı dikkatinin dağılmasına ve zihnin uyaran yönüne çekilmesine duyarlı olma durumunu içerir.
Gerçekçi olmayan deneyimlere karşı hoşgörü	Doğruluğu bilinen algı ile çelişkili algıları kabullenme durumunu içerir.

Kaynak: (Messick, 1966; Akt., Ausburn ve Ausburn, 1978: 339)

Bilişsel stil modellerinden bazıları daha detaylı araştırılmış ve belirlenmeleri için birçok ölçek geliştirilmiş modellerdir. Konuyla ilgili en çok çalışma yapılan modellerden biri de Bilişsel Tempo modelidir (Gander ve Gardiner, 2001: 370).

2.3.2. Bilişsel Tempo ve Bilişsel Tempo Boyutları

Bilişsel stil türlerinden en çok araştırılan ve üzerinde çalışma yapılan modellerden biri Bilişsel Tempo modelidir (Gander ve Gardiner, 2001: 370; Nakazawa, 1982: 117). Cevap belirsizliğinin mevcut olduğu ve birkaç alternatif seçenek arasından tercih yapmanın gerekli görüldüğü durumlarda performansa yönelik gözlemlenen bireysel farklılıklar, 1960'ların başında Harvard Üniversitesi'ndeki Jerome Kagan (1965) tarafından bilişsel tempodaki farklılıklar olarak tanımlanmıştır. Açıklanan bilişsel stil yapısı, problem çözme deneyimlerinde bireylerin gösterdiği bilişsel tercihleri tanımlamaya yardımcı olmak için geliştirilmiştir (Zelniker ve Jeffrey, 1979: 275).

Bilişsel süreçler problem çözme becerisinin ayrılmaz bir parçası durumundadır. Problem çözme işlemi çok aşamalı ve karmaşık bir işlem sürecini kapsamaktadır. Problem

özme işlemi beş aşamada gerçekleşmektedir. Bu beş aşama dört evreden bir de raporlama sürecinden oluşmaktadır (Kagan, 1966: 17).

1. Aşama: Sorunun kavranması.
2. Aşama: Çözümüne ulaşmak için kullanılacak olan bir hipotez seçimi.
3. Aşama: Hipotezin uygulanması.
4. Aşama: Uygulanan hipotezin doğruluğunun değerlendirilmesi.
5. Aşama: Çözümün dışarıya bildirilmesi.

İmpulsif-reflektif boyutu, ikinci ve dördüncü aşamalarda yani çocuğun problem çözümü için bir hipotez seçtiği ve bir dış temsilciye cevap vermek üzere olduğu zamanlarda etkili olmaktadır (Kagan, 1966: 17).

Çocuklar bir problem karşısında çözüme ulaşmak için farklı hipotezler kullanabilmektedirler. Meydana gelen bu farklılık bilişsel tempolarındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır (Zelniker ve Jeffrey, 1979: 278). Bilişsel tempo çocukların bir problem çözme esnasında hızlı ya da yavaş tepki verme tercihlerini içeren süreci betimleyen bir kavramdır. Bilişsel temponun iki türü bulunmaktadır. Bunlar; impulsif ve reflektif biçimlerdir. İmpulsif tempodaki çocuklar, bir durumla ya da problemle karşılaştıklarında olası çözüm hipotezlerini dikkate almayarak, ilgisiz ya da ikinci derecede önemli olan ipuçlarını hiç düşünmeden, başarısızlık korkusuyla hemen akla geldiği gibi acele tepki vermektedirler. Bunun neticesinde olay genellikle başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Reflektif tempodaki çocuklar ise bir problem durumu ile karşılaştığında çözüm hipotezlerinin doğruluğuna karar vermeden önce tepkide bulunmak için tüm uyarıcıları ve tüm seçenekleri incelemekte, endişesini gizlemeye çalışmakta, daha sonra tepki vermektedirler. Düşünerek planlı davranıp tepkide bulunduğu içinde genellikle sonuç başarılı olmaktadır (Ault, 1973: 259; Dinçer, 1993; Akt., Güven, 2003: 23; Gander ve Gardiner, 2004: 371; Kagan vd., 1966: 584; Ülgen, 1995: 31; White, 1999: 36). Dikkatin problem çözme aşamasında kritik bir ilk adım olduğu bilindiğinde yukarıda açıklanan durumların kaçınılmaz olduğu görülmektedir (Gibson, 1969: 474).

2.3.2.1. Bilişsel tempoyu belirleme ölçekleri

Benzer Şekilleri Eşleştirme (Matching Familiar Figures Test -MFFT)

Reflektif-İmpulsif bilişsel tempoyu belirlemek için kullanılan ölçek uygulamaları kişilerin problem çözmede kullandıkları stratejilerle ilgili bilgi sahibi olunmasına yardımcı olmaktadır. Kagan ve çalışma arkadaşlarının hazırlamış olduğu “Tanıdık Şekilleri Eşleştirme Testi” çocukların bilişsel tempolarının belirlenmesinde kullanılan ilk test olma özelliğine sahiptir. Hazırlanan bu test çocukların impulsiflik durumlarını belirlemek için çeşitli şekillerin arasından belirlenmiş şeklin aynısını bulmaya çalıştığı görsel bir testtir. Testte saptanan değişkenler düşünme süresi ve hata sayısıdır. Elde edilen bulgular sonucunda çocuğun ne kadar doğru ve hızlı tepki verebildiği saptanmaktadır. MFFT testi sonucunda çalışma grubunun hata sayısı ve tepki süresi ortalaması hesaplanır. Ortalama hesaplanmasından sonra çalışma grubu yavaş yanlışçılar, hızlı yanlışçılar (impulsifler), hızlı doğrucular, yavaş doğrucular (reflektifler) olarak dört gruba ayrılmaktadır (Kagan, 1966: 19; White, 1999: 38; Gander ve Gandiner, 2004: 371). Hızla cevap veren ve çok sayıda hata yapan çocuklar "impulsif" grubuna, cevap vermekte yavaş davranan ve az hata yapan çocuklar "reflektif" grubuna dahil olmaktadır. Genel olarak, reflektif çocukların çeşitli problem çözme durumlarında impulsif çocuklardan daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur (Kogan, 1976: 33; Messer, 1976). Mc Cluskey ve Wright (1975) çalışmalarında bu ölçeği kullanırken çocukların göz hareketlerini kaydederek incelemişlerdir. Reflektif olan çocukların resimlerdeki ayrıntılara dikkat ederek, belirlenen asıl şekil ile alternatif olarak sunulan altı şeklin arasında tek tek gidip gelerek kontrol ettiklerini saptamışlardır. İmpulsif çocuklar ise örnek resim ile seçenekler arasında daha az sayıda karşılaştırma yaparken bazen de şekillerden birini tamamen göz ardı edebilmektedirler (Akt., Gander ve Gardiner, 2004: 371).

Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik Ölçeği (Kansas Reflection-Impulsivity for Preschool-KRISP)

Wright (1971) okul öncesi dönemdeki çocukların yavaş yanlışçı, hızlı yanlışçı (impulsif), hızlı doğrucu, yavaş doğrucu (reflektif) olup olmadığını saptamak amacıyla Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik ölçeğini (Kansas Reflection-Impulsivity for Preschool-KRISP) geliştirmiştir. Bu ölçekte hata sayısı ve cevap verme

süresi ortalamasına göre çocuklar belirtilen dört gruba ayrılmaktadırlar. Dört grup şu şekilde tanımlanabilmektedir:

1. Yavaş yanlışılar: Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik ölçeğinde ortalamanın üstünde hata yapıp, ortalamanın üstünde cevap verme süresi kullanmış olan çocuklar bu gruba dahil olmaktadır.

2. Hızlı yanlışılar (İmpulsifler): Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik ölçeğinde ortalamanın üstünde hata yapıp ortalamanın altında cevap verme süresi kullanmış olan çocuklar bu gruba dahil olmaktadır.

3. Hızlı doğrucular: Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik ölçeğinde ortalamanın altında hata yapıp ortalamanın altında cevap verme süresi kullanmış olan çocuklar bu gruba dahil olmaktadır.

4. Yavaş doğrucular (Reflektifler): Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik ölçeğinde ortalamanın altında hata yapıp ortalamanın üstünde cevap verme süresi kullanmış olan çocuklar bu gruba dahil olmaktadır (Seçer vd., 2008: 562).

2.3.2.2. Bilişsel tempo boyutunun çocuklar üzerindeki etkileri

Bilişsel tempo çocukların kişilikleri, ilgi alanları ve sosyal çevreleriyle olan ilişkileri üzerinde etkili olan bir kavramdır. Çocukların tercihlerinde ve akademik başarıları çerçevesinde yapmış oldukları seçimlerde etkisi görülmektedir (Kagan, 1966: 17; Witkin, 1973: 13).

Örneğin Robert J. Sternberg'in kızı, sınıfta sorulan sorulara alternatif cevaplar vererek öğretmenine önerilerde bulunmaktadır. Öğretmen yıl boyunca çocuğun ebeveynlerine, çocuğun sınıf düzenini bozucu davranışlar sergilediğiyle ilgili şikâyetle bulunmuştur. Şikâyetler neticesinde çocuğun derse katılımının azaldığı görülmüştür. Bu deneyim, Sternberg'e, çocukların stilleri öğretmen stilleriyle uyuşmadığında öğretmenlerinin gözünde çocukların değer düşüklüğüne maruz kaldığını saptama olanağı vermiştir (Sternberg ve Grigorenko, 1997: 702). Messer ve Brodzinsky (1979) impulsif çocukların biraz saldırgan ve kendilerini kontrol etme becerilerinde reflektif çocuklara göre daha yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Black vd. (1974) çocukların impulsifliğini korku, ketlenme ve yeterlilik konusundaki kaygı durumları ile ilişkilendirmiştir (Akt., Gander ve Gardiner, 2004: 372). Vigil-Colet ve Morales-Vives (2005) zekâ ile reflektiflik arasında

pozitif bir korelasyon olduğunu; sonuçları dikkate almadan hızlı kararlar alarak problem çözen impulsif çocukların zekâ puanlarının düşük olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmacılar, impulsif özellik zekâ ile doğrudan ilişkili olmasa da akademik başarı ile zekâ arasında bir arabuluculuk işlevinin olduğunu belirterek; impulsiflik düzeyi arttıkça akademik başarının düşüş gösterdiğini ifade etmişlerdir. Fink ve McCown (1993) akademik performansı zayıf olan çocukların, impulsiflik ve problem çözme tarzında dikkatsizlik eğiliminde olduklarını; yanıtın hemen belli olmadığı görevlerde başarısız problem çözme stratejileri kullanmanın yanında akla gelen ilk cevabı verdiklerini saptamışlardır. Bu açıdan baktıklarında McMurran vd. (2002) gibi yazarlar dürtüsellüğün erken gelişim döneminde öğrenmenin önünde bir engel olabileceğini öne sürmektedirler. Zelniker ve Jeffrey'e göre (1979) impulsif çocuklara, sahip oldukları bilişsel tempo boyutunun etkili olduğu eğilimlere uygun görevler verildiğinde bu çocuklar daha iyi performans sergileyecekler ve bunun neticesinde de daha başarılı olacaklardır. Zelniker vd. (1976) yapmış oldukları çalışma bu görüşü destekler niteliktedir. Yapılan çalışmada; impulsif çocukların, genel analiz işlemlerinin yapılmasının yeterli olduğu görevlerde, ayrıntılı analiz işlemlerinin gerekli olduğu görevlere oranla daha başarılı olduklarını saptamışlardır. Reflektif çocuklarda ise durumun tam tersi olduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda farklı bilişsel tempo grubunda da olsalar, talep edilen iş dikkat stratejileri ile uyumlu olduğu takdirde eşit derecede başarılı olabileceklerini vurgulamaktadır (Zelniker ve Jeffrey, 1979: 289).

Kagan da impulsif- reflektif bilişsel tempo boyutunu eğilimli bir özellik olarak kavramlaştırmaktadır. Ayrıca, impulsif çocukları huzursuz, dikkati dağınık, hiperaktif, duygusal olarak kontrol edilemeyen, risk alan, kaba, aşırı saldırgan ve misilleyici olarak nitelendirmektedir. Reflektif çocukların ise entelektüel becerilerde başarılı olma konusunda daha fazla eğilim gösterdiğini ve sorunları çözme konusunda da daha bilinçli davrandıklarını belirtmektedir (Kagan vd., 1964: 3; Kagan, 1966b: 18).

2.3.2.3. Kişisel değişkenlerin bilişsel tempo üzerindeki etkisi

Algı, dikkat ve düşünme işlevlerini etkileyen zihinsel aktiviteler yaşla birlikte gelişim göstermektedir. Bu sebeple çocuklar yaşın artmasıyla birlikte reflektiflik boyutuna yönelim göstermektedirler. Başka bir ifadeyle çocuklarda reflektif olmaya yönelik gelişimsel ilkelere dayalı bir eğilim mevcuttur; yani yaş ilerledikçe çocuklar karşılaştıkları problemlere karşı tepkide bulunmadan önce daha fazla düşünme süresi kullanmakta ve

bunun akabinde hata sayılarında azalma görülmektedir (Bodrova ve Leong, 2017: 5; Seçer vd., 2009b: 409; Santrock, 2017: 222; Zelniker ve Jeffrey, 1979: 276).

İmpulsif-reflektif bilişsel tempo boyutunun cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği konusunda literatürde tam bir bilgi yoktur. Bu konuda yapılmış çalışmalarda da çelişkili sonuçlar mevcuttur. Roberts (1979) yılında yaptığı çalışmasında reflektif olma eğiliminin kızlarda erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Seçer vd. (2009c) 301 öğrenciyle yürütmüş oldukları çalışmada kız ve erkeklerin düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Messer (1976) okul öncesi dönemdeki kızlarda erkeklere oranla daha erken reflektiflik bulunduğunu belirtmiştir (Akt., Gander ve Gardiner, 2004: 372).

Zajonk (1983), Zajonk ve Marcus (1975) ve Zajonk ve Mullally'e (1997) göre ortalama olarak, ailedeki ocuk sayısı ne kadar fazlaysa ocukların IQ puanları da o kadar düşüktür ve akademik başarı seviyeleri de düşüş göstermektedir. Bu sebeple çok sayıda kardeşe sahip olan çocuklarında daha impulsif oldukları ileri sürülmektedir. Yine ortalama olarak, en büyük çocuğun akademik başarısı daha yüksektir ve bu ortalama puanlar doğum sırasıyla birlikte düşüş göstermektedir. Kowalski vd. (2004) en büyük çocukların daha fazla başarı yönelimli olmasını; ailelerinin ilk çocuğa karşı daha yüksek beklentiler içinde olması ve çocukların da bu beklentilere yanıt vermeye çalışmaları durumunun sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Dolayısıyla bu çocuklar bilişsel gelişimin dönüm noktalarına daha erken ulaşmaktadırlar (Akt., Bee ve Boyd, 2009: 397; Nazik, 2001: 44).

Çocuğun sosyal çevresi tutum ve inanışlardan daha fazlasını etkilemekte; yani düşünme biçimleri üzerinde de çok büyük etkiye sahiptir. Bu sebeple çocuğun ailesel özellikleri ve içinde yaşadığı çevresel özellikler bilişsel tempo boyutu üzerinde etkili olmaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2007: 43; Bodrova ve Leong, 2017: 15).

3. BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Schreiber vd. (2012) genç erişkinlerde duygu düzenleme ile dürtüsellik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırmada 194 yetişkini duygusallık düzeylerine göre düşük, orta, yüksek olmak üzere üç gruba ayırdıktan sonra grupları dürtüsellikleri, dürtüsel davranışları ve bilişsel dürtüsellikleri açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda yüksek duygu düzenleme bozukluğuna sahip grubun dürtüsellik ile ilgili raporlamada daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Genel olarak, bu çalışmanın duygu düzenleme bozukluğu ile dürtüsellik arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, bağımlılık oluşturma riski yüksek olan bireyleri değerlendirirken, duygu düzenlemenin dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu ortaya koymak amacıyla yapıldığını belirtmişlerdir.

Nietfield ve Bosma (2003) akademik becerilerde etkili olan bilişsel tempo boyutlarının öz düzenleme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma Orta Batı Üniversitesinin eğitim ve işleme fakültelerinde lisans eğitimi alan on beş ve altmış iki yaş aralığında olan altmış katılımcı ile yürütülmüştür. Testin ilk kısmında bilgisayar ortamında uygulamaları gereken bazı görevler verilmiştir. İkinci kısmında iş dünyasında yetkinlik değerlendirme ve yetkinlik geliştirme amacıyla kullanılan NEO PI-R ve Eysenck Kişilik Envanteri testleri uygulanmıştır. Araştırmada, katılımcılardan daha hızlı ve doğru yanıt vermelerini istediklerinde, reflektif bilişsel tempoya sahip katılımcıların istenen görevi yerine getirmek için öz düzenleme becerilerini daha iyi düzenleyebildikleri görülmüştür. Katılımcıların öz-bildirim dürtüsellikleri ile bilişsel tempoları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak reflektiflik ile hem bilişsel görevlerde hem de öz raporlamada kabul edilebilir düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Koçyiğit ve Kayılı'nın (2014) beş-altı yaş grubunda bulunan 227 okul öncesi dönem çocuğu ile yapmış oldukları araştırmada çocukların bilişsel tempolarına göre ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada çalışma grubuna dahil olan çocukların bilişsel tempolarını belirlemek için Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği (KRISP) A formu, çocukların ilkökula hazır bulunuşluklarını belirlemek için ise; Metropolitan Olgunluk Testi, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS) A Formu ve Peabody Resim-Kelime Testi

kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Nuessle (1972) beşinci sınıf ve dokuzuncu sınıfta eğitim gören kız ve erkek çocuklarının reflektif ve impulsif bilişsel tempo stillerinin odaklanma becerileri üzerindeki etkisini Levine (1966) tarafından geliştirilen bir kavram tanımlama yöntemi kullanarak araştırmıştır. Nuessle, araştırma sonucunda elde ettiği başlıca bulguları şu şekilde belirtmiştir: a) Beşinci sınıf katılımcıları ile dokuzuncu sınıf katılımcıları; reflektif katılımcılar ile impulsif katılımcıları karşılaştırdığında dokuzuncu sınıf ve reflektif katılımcıların daha yeterli düzeyde odaklanma becerisine sahip oldukları görülmüştür; b) Dokuzuncu sınıf katılımcıları ve reflektif katılımcıların olumsuz geri bildirim aldıktan sonra daha uzun düşünme süresi kullandıkları saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre, odaklanmadaki gelişimsel farklılıkların bilişsel tempodaki gelişimsel farklılıklarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Levine'in yöntemini yorumladığında, reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların uyarıcıya daha etkili şekilde dikkat etmeleri sebebiyle odaklanmayı daha kolay gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Odom vd. (1971) impulsif ve reflektif gruba dahil olan 101 anaokulu çocuğunun algısal öğrenimlerini karşılaştırmışlardır. Yüz bir anaokulu çocuğuna MFF testi uygulanmıştır. MFF testi için kullanılan ortalama cevap verme süreleri ve hata sayıları kullanılarak, impulsif ve reflektif gruba dahil etmek için 36'şar katılımcı belirlenmiştir. Gruplardaki erkek kız sayılarının ve yaş gruplarının benzer olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın sonunda reflektif çocukların uyarıcıların farklılıklarına dikkat ederek bilgileri algılayarak değerlendirdiklerini, impulsif çocukların ise uyarıcıları değerlendirmedikleri için verilen bilgileri algılayamadıkları saptanmıştır.

Seçer ve Özmen (2015) okul öncesi eğitim döneminde bulunan içtepisel bilişsel tempoya sahip çocuklarla yürütmüş oldukları araştırmada dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin düşünme ve dikkat toplama becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma ön-test/son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 24 çocuk deney grubu, 24 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 48 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada okul öncesinde dikkat toplama becerilerini geliştirici eğitim programı, haftada 5 gün olmak üzere toplam 8 hafta uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu ve Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama

Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu çocukların kontrol grubu çocuklara göre daha az hata yaptıkları ve daha fazla dikkat toplama becerisi puanlarına sahip oldukları bulunmuştur.

Yaşa Giren (2008) “Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Bilişsel Tempolarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, araştırmanın evrenini Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Erzurum merkezde bulunan Nene Hatun bağımsız anaokuluna devam etmekte olan 5–6 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise tesadüfî eleman örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya 17 çocuk deney grubu, 17 çocuk da kontrol grubu olmak üzere toplam 34 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Çocukların kişisel bilgilerinin edinilmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, bilişsel tempolarını belirlemek için Wright (1971) tarafından geliştirilen “Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP): Kansas Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)” B formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili durumlarını tespit etmek için Smetana (1981) tarafından geliştirilen “Ahlaki ve Sosyal Kural Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubu olarak seçilen gruba “Kendini Kontrol Eğitimi” programı haftada üç oturum olmak üzere toplam 12 hafta uygulanmıştır. Araştırma sonucunda “Kendini Kontrol Eğitimin” Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı ölçeğinin Ahlaki Kural Algısı ve Sosyal Kural Algısı alt ölçeklerinin Ciddiyet, Otorite Yokluğu, Kural Yokluğu, Genelleme, Ceza alt boyutları ve “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeği” Tepki Süresi ve Hata Sayısı alt ölçekleri kapsamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamasına rağmen “Kendini Kontrol Eğitimi” sonrasında deneme grubu ve kontrol grubu çocukların son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

Tekin (2018) öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçe merkezinde, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan, normal gelişim gösteren ve bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitim alan ve bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak olan 255 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde

yürütülmüştür. Araştırmada, Smith Donald vd. (2007) tarafından geliştirilen ve Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (PSRA)” ve G.H. Hiltreth ve arkadaşları (1949) tarafından geliştirilen ve Oktay (1980) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan “Metropolitan Okula Hazır bulunuşluk Testi” (Metropolitan Readiness Test) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) öz düzenleme becerisi gelişmemiş okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini incelemek amacıyla karma modelde bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada ilk olarak nicel ardından nitel model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel uygulaması altmış dört çocuk ile yapılırken, nitel uygulaması öz düzenleme becerisi gelişmemiş sekiz çocuktan ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda “Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel boyutunda görüşme tekniği ve “Var Olmayan Bir Hayvan Çiz” testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz düzenleme becerileri gelişmemiş çocukların kurallara uyma konusunda sıkıntı yaşadıkları ve sınıf düzenini bozmak amaçlı davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Nitel boyuta katılan çocukların “Var Olmayan Bir Hayvan Çiz” çalışması için hazırladıkları resimler incelendiğinde sekiz çocuktan yedisinin saldırgan durumları vurgulayan çizimler yaptıkları ve resmi anlatmaları istendiğinde saldırganlık içeren anlatımlarda bulundukları görülmüştür.

4. BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntemlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile sahip oldukları bilişsel tempo boyutu arasındaki ilişkinin ele alındığı bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelinde yürütülen çalışmalarda, bir konuya ve duruma ilişkin katılımcıların görüşleri, ilgi, beceri, tutum vb. durumları saptanarak var olan durum mevcut şekliyle betimlenmektedir. Tarama araştırmaları diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem grubu ile çalışmaya fırsat tanımaktadır. İlişkisel tarama araştırmalarında; iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişki, değişkenlere müdahalede bulunulmadan incelenmektedir. Bu araştırma türünde sadece değişkenlerin birlikte göstermiş oldukları değişimler aptanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016: 117). Yukarıdaki açıklamalar ışığında bu araştırmada, öz düzenleme becerileri ve bilişsel tempo arasındaki mevcut ilişki durumu ve demografik özelliklere göre öz düzenleme becerileri düzeylerinin ve bilişsel tempo boyutuna ilişkin düşünme süresi ve hata sayısının değişkenlik gösterip göstermediği ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Uşak ili Merkez ilçe merkezinde özel, resmi anaokulu ve ilkokullara bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden 3178 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Örneklem, oransız kademeli örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İlgili ölçekler toplamda 12 okulda okul öncesi eğitim alan çocuklara uygulanmıştır. Kademeli örnekleme yönteminde, evren listesinin büyük olduğu durumlarda öncelikli olarak örneklem grupları kümeler olarak ele alınmakta ve bu kümeler arasından seçim yapılmaktadır (Gürtan, 1982; Akt., Ergin, 1994: 101). Bu kapsamda, araştırma ilkokulların anasınıflarında eğitim alan 124, özel anaokulunda eğitim alan 91, resmi anaokullarında eğitim alan 137 okul öncesi dönem çocuğu olmak üzere toplam da 352 çocuk ile gerçekleştirilmiştir.

Örneklem grubuna dahil olan çocuklara ilk olarak Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu uygulanmıştır. Uygulama sonunda çocukların düşünme sürelerinin ve hata sayılarının ortalama değeri bulunmuştur. Belirlenen ortalama değerlere göre çocuklar sahip oldukları bilişsel tempo boyutlarına göre Hızlı doğrucu, İmpulsif, Reflektif ve Yavaş yanlışçı olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formunda ortalamanın altında düşünme süresi kullanıp ortalamanın altında hata sayısına sahip olanlar Hızlı doğrucular, ortalamanın altında düşünme süresi kullanıp, ortalamanın üstünde hata sayısına sahip olanlar İmpulsifler, ortalamanın üstünde düşünme süresi kullanıp, ortalamanın altında hata sayısına sahip olanlar Reflektifler ve ortalamanın üstünde düşünme süresi kullanıp ortalamanın üstünde hata sayısına sahip olanlarda Yavaş yanlışçılar grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada sadece Reflektif-İmpulsif çocuklar inceleneceği için analiz sonucunda sadece Reflektif ve İmpulsif bilişsel tempoya sahip 223 çocuk ile çalışma yürütülmüştür.

Değerlendirmeye alınan 223 çocuğun kendisine ve ailesine ilişkin demografik özelliklerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.1. Çocukların Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%
4 Yaş	52	23,3
5 Yaş	104	46,7
6 Yaş	67	30,0
Toplam	223	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, 5 yaş grubu çocukları diğer yaş gruplarına oranla daha fazla sayıya sahiptir.

Tablo 4.2. Çocukların Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	89	39,9
Erkek	134	60,1
Toplam	223	100,0

Tablo incelendiğinde; çalışma grubunda 134 (%60,1) erkek çocuk, 89 (39,9) kız çocuk bulunmaktadır. Araştırmaya katılan erkek çocuklarının sayısının kız çocuklarının sayısından yaklaşık 1,5 kat daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	f	%
Tek Çocuk	60	26,9
Bir Kardeşi Var	113	50,7
İki ve Daha Fazla Sayıda Kardeşi Var	50	22,4
Toplam	223	100,0

Tablo da görüldüğü gibi çalışma grubu; 60 (%26,9) tek çocuk olanlar, 113 (%50,7) bir kardeşi olan çocuklar, 50 (%22,4) iki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 4.4. Çocukların Doğum Sırası Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Doğum Sırası	f	%
İlk Çocuk	118	52,9
Ortancalardan Biri	18	8,1
Son Çocuk	87	39,0
Toplam	223	100,0

Tablo incelendiğinde doğum sırası ortancalardan biri olan 18 (%8,1) çocuğun, en az sayıya sahip grubu oluşturduğu görülmektedir. İlk çocuk olanlar %52,9'luk oranla en kalabalık grubu oluşturmaktadır.

Tablo 4.5. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin Eğitim Düzeyi	f	%
İlköğretim	61	27,4
Ortaöğretim	81	36,3
Yükseköğretim	78	35,0
Lisansüstü	3	1,3
Toplam	223	100,0

Tablo da görüldüğü gibi çalışma grubuna dahil olan çocukların annelerinin büyük çoğunluğu ortaöğretim ve yükseköğretim mezunudur.

Tablo 4.6. Annenin Mesleki Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin Mesleki Durumu	f	%
Çalışmıyor	111	49,8
Memur	57	25,6
İşçi	46	20,6
Serbest	9	4,0
Toplam	223	100,0

Tablo incelendiğinde annelerin yarısına yakınının herhangi bir işte çalışmadığı görülmektedir. Çalışan annelerin bir kısmının oluşturduğu serbest meslek grubu en az sayıda annenin dahil olduğu gruptur.

Tablo 4.7. Annenin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Annenin Yaşı	f	%
29 Yaş ve Altı	48	21,5
30-39 Yaş Arası	144	64,6
40 Yaş ve Üzeri	31	13,9
Toplam	223	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, çalışma grubuna dahil olan çocukların annelerinin yarısından fazlası 30-39 yaş aralığındadır.

Tablo 4.8. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın Eğitim Düzeyi	f	%
İlköğretim	48	21,5
Ortaöğretim	81	36,3
Yükseköğretim	89	40,0
Lisansüstü	5	2,2
Toplam	223	100,0

Tablo incelendiğinde ortaöğretim mezunu 81 (%36,3), yükseköğretim mezunu 89 (%40) baba olduğu görülmektedir. Belirtilen iki gruba dahil olan babaların sayısı birbirine yakındır.

Tablo 4.9. Babanın Mesleki Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın Mesleki Durumu	f	%
Çalışmıyor	4	1,8
Memur	75	33,6
İşçi	91	40,8
Serbest	53	23,8
Toplam	223	100,0

Tabloda çalışmayan babaların sayısının diğer gruplara oranla oldukça az olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10. Babanın Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın Yaşı	f	%
29 Yaş ve Altı	17	7,6
30-39 Yaş Arası	150	67,3
40 Yaş ve Üzeri	56	25,1
Toplam	223	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, çalışma grubuna dahil olan çocukların annelerinin yarısından fazlası 30-39 yaş aralığındadır.

Tablo 4.11. Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	f	%
İlk Yılı	113	50,7
İkinci Yılı	87	39,0
Üç Yıl ve Daha Fazla	23	10,3
Toplam	223	100,0

Tablo incelendiğinde çocukların çoğunluğunun okul öncesi eğitimde ilk yılı olduğu görülmektedir. Üç yıl ve daha fazla süredir okul öncesi eğitim alan çocukların sayısı ise diğer gruplara oranla oldukça azdır.

Tablo 4.12. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Kurum Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kurum Türü	f	%
Anasınıfı	72	32,3
Anaokulu	91	40,8
Özel Okul	60	26,9
Toplam	223	100,0

Tablo göre çocukların 72'si (%32,3) anasınıfı, 91'i (%40,8) anaokulu ve 60'ı (%26,9) özel okul bünyesinde okul öncesi eğitimine katılmaktadır.

Tablo 4.13. Çocukların Bilişsel Tempo Boyutları Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilişsel Tempo Boyutu	f	%
Reflektif	102	45,7
İmpulsif	121	54,3
Toplam	223	100

Tablo göre çocukların 102'si (%45,7) reflektif bilişsel tempo, 121'i (%54,3) impulsif bilişsel tempo boyutundadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, çocukların kişisel bazı bilgilerine ulaşmak, bilişsel tempolarını ile öz düzenleme becerileri düzeylerini saptamak amacıyla kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çalışma grubuna dahil olan çocukların bazı demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Hazırlanan bu form toplam on iki sorudan (çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum

sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul öncesi eğitim aldığı kurum türü ve anne babasının eğitim düzeyi, mesleği ve yaşı) oluşmaktadır.

4.3.2. Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik İçtepisellik Ölçeği (Kansas Reflection-Impulsivity for Preschool-KRISP)

Çocukların bilişsel tempolarını saptamak amacıyla kullanılan ölçek Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formudur. Ölçek 10 şekilden ve çocuklara ölçeğin nasıl uygulanacağını öğretmede kullanılacak 5 örnek şekilden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Seçer vd. (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne başvurmuşlardır. Güvenirlik çalışmaları için puanlayıcı güvenirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenirlikleri tercih edilmiştir. Puanlayıcı güvenirliği için altı yaş grubu 30 öğrenci iki ayrı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda iki gözlemci arasında tepki süresi için korelasyon $r=0.83$ bulunurken, hata sayısı için $r=0.78$ bulunmuştur. Test tekrar test güvenirliği için Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 303 kişilik bir çalışma grubu seçilmiş ve ölçek iki hafta ara ile iki kez uygulanmıştır ve uygulama puanları arasında Pearson Momentler korelasyon katsayısı incelenmiştir. Uygulamada korelasyon katsayısı hata sayısı için $r=0.74$; tepki süresi için $r=0.89$ bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonucu arasında pozitif yönde anlamlı ($p<.01$) düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla testi yarılama yöntemi de kullanılmıştır. Tepki süresine yönelik Spearman-Brown formülüyle hesaplanan korelasyon katsayısı $r=0.85$; hata sayısı için $r=0.71$ bulunmuştur (Seçer vd, 2010).

Uygulama araştırmacı tarafından çocuklarla birebir yapılır. Araştırmacı uygulamadan önce çocuk adına bilgilerin kaydedileceği bir not kâğıdı düzenler ve asıl ölçek uygulamasına geçilmeden önce ölçekte mevcut beş örnek şekil üzerinden çocuğa ölçeğin nasıl uygulanacağı öğretilir. Çocuk ölçeğin uygulanışını öğrendikten sonra ölçekte bulunan resimler sırayla gösterilir. Asıl şekil ve asıl şekille hemen hemen aynı olan 6 şeklin olduğu sayfalar çocuğa aynı anda gösterilir; çocuktan asıl resmin aynısını diğer altı şeklin içinden bulması istenir. Yönerge çocuğa verildikten hemen sonra kronometreye basılır ve çocuğun

ilk tepki süresi adına düzenlenmiş kâğıda kaydedilir. Cevap doğru ise diğer resim için aynı işlem uygulanır, yanlış ise doğru şekli bulması için tekrar bir yönergede bulunulur ve tüm cevapları not edilir. Doğruyu bulana kadar yaptığı hataların sayısı da bu kâğıda not edilir.

4.3.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Smith Donalt vd. tarafından (2007) Amerika’da geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği araştırmacıya performansla dayalı değerlendirme yapma fırsatı tanımaktadır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere yönelik “Uygulayıcı Rehberi” ve “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır.

Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan “Uygulayıcı Rehberi” çocukların öz düzenleme performanslarını ölçmek amacıyla oluşturulmuş olan 10 görevden oluşmaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri kullanılmaktadır. Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır. Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncak Geri Verme görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir. Smith Donald ve arkadaşları ölçeğin orijinalinin geliştirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra birbirleriyle ilişkili iki görevi bir araya getirerek görev sayısını 9’a düşürmüşlerdir (Smith Donald vd., 2007: 177).

Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan “Uygulayıcı Değerlendirme Formu”, Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği ve Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminden (Disruptive Behaviour-Diagnostic Observation Schedule-DB-DOS) uyarlanarak geliştirilmiştir. Uygulayıcı değerlendirme formu uygulayıcıya çocuğun duygu, dikkat ve davranışlarını uygulayıcı ve çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Uygulayıcı değerlendirme formunda yer alan 28 maddeden 15’i Leiter-R Sosyal-duygusal Puanlama Ölçeği’nin dikkat, dürtü kontrolü, aktivite düzeyi, sosyallik düzeyi, duygu ve enerji alt boyutlarından alınmıştır. Geriye kalan 9 madde ise Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminin uyum-uyumsuzluk, negatif ve pozitif duygunun yoğunluğu ve sıklığı, fiziksel ve sözel şiddetin varlığı/yokluğu boyutlarında değerlendirmeye olanak sağlayan maddelerinden seçilmiştir. Uygulayıcı

Değerlendirme formu 0' dan (sıfır) 3'e (üç) kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluştuğu için rubrik tipi bir ölçme aracıdır. 0 (sıfır) en düşük 3 (üç) en yüksek puanı göstermektedir. Fakat çalışmanın güvenilirliğini artırmak için 16 maddenin içerisinde ters kodlanmış üç adet madde içermektedir. Bu maddeler 0 (sıfır) en yüksek 3 (üç) en düşük puan olacak şekilde sıralanmıştır (Fınıdık-Tanrıbuyurdu, 2012).

Smith Donald vd. (2007), ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını 41-70 aylık 63 çocukla yapmışlardır. Uygulama, ölçeğin uygulama eğitimini almış olan uygulayıcılar tarafından sessiz ve uygun bir alanda gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı, çocuk sınıfa döndükten hemen sonra çocuğun görevlerde gösterdiği performansa göre uygulayıcı değerlendirme formunu doldurmuşlardır.

Uygulayıcı Değerlendirme Formu'nun (UDF) pilot uygulamasında düşük varyanslı olan bazı maddeler çıkartıldıktan sonra ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında geriye 19 madde kalmıştır. Formun faktör analizi bu 19 madde ile gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sonucunda formun dikkati düzenleme, dürtü kontrolü ve olumlu duygu olmak üzere üç faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ancak dikkati düzenleme ve dürtü kontrolüne işaret eden maddelerin her iki faktörde örtüştüğünün belirlenmesi üzerine bu iki faktör birleştirilmiş ve form son şeklini iki faktörlü olarak almıştır. Son haliyle uygulayıcı değerlendirme formu, varyansın %53,4'ünü açıklamaktadır (Smith Donald ve ark., 2007; 178). Bunun akabinde tekrar yapılan faktör analizleri neticesinde geriye kalan 19 maddeden sabretme/beklemeye yönelik olan 10. madde ve duygu durumunu düzenlemeye yönelik olan 19. madde her iki faktörde de yer almadığından formdan çıkartılmıştır. Son uygulamalar neticesinde iki faktörün Cronbach Alfa katsayıları Dikkat/Dürtü Kontrolü için $\alpha=.89$ ve Olumlu Duygu için $\alpha=.87$ olarak belirlenmiştir. Söz konusu katsayılar formun öz düzenlemeyi değerlendirme bağlamında güvenilir olduğunu göstermektedir (Smith Donald vd., 2007: 178).

Ölçeğin yapı geçerliği doğrultusunda yapılan t-testi sonuçlarında Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) uygulamalarında ve Uygulayıcı Değerlendirme Formu (UDF) değerlendirmelerinde çocukların cinsiyet değişkeni çerçevesinde performanslarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer yandan çocukların performansları yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde, beş yaş çocuklarının üç-dört yaş çocuklarına göre daha başarılı öz düzenleme becerisi sergiledikleri görülmüştür (Smith Donald vd., 2007: 181).

Ölçeğin eş zaman geçerliğine yönelik olarak, çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan başka ölçme araçları ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği arasındaki korelasyon incelenmiştir. Uygulamalar sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, çocukların becerileri durumları ve problem davranışlarına yönelik raporları ile çocukların öz düzenlemeleri arasında sınırlı bir ilişki olduğu ortaya belirtilmiştir. Uygulayıcı Değerlendirme Formunun dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu ile öğretmenlerin çocukların davranış problemlerine dair raporları arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.30$ ve $r=-.28$). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinde bulunan görevlerden Kule Yapma, Oyuncak Ayırma ve Oyunağı Geri Verme gibi görevler çocukların sosyal uyumunu ölçmeye yönelik uygulanmaktadır. Bu görevler ile çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik olarak öğretmenlerin vermiş oldukları raporlar arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır ($r=.53$). Ölçeğin diğer ölçeklerle genel olarak beklenen düzeyde korelasyon gösterdiği belirtilmiştir (Smith Donald vd., 2007: 181).

Tablo 4.14. Uygulayıcı Rehberinde Bulunan Görevlere Yönelik Talimatlar ve Ölçüm Metodları

Boyut	Performans Görevi	Çocuklara Yöneltilen Yönergeler	Ölçüm Metodu
	Oyuncak Paketleme	Sürpriz oyuncak paketlenirken bakmaması istenir.	İlk gizlice bakana kadar geçen süre kaydedilir.
	Oyuncak Bekleme	Çocuktan paketlenen sürpriz oyuncuğa dokunmadan beklemesi istenir	Paketlenmiş oyuncuğa dokunmadan geçen süre.
Hazı Erteleme(Dürtü Kontrolü)	Şekerleme Saklama	Çocuğa 'başla' dendiğinde fincanın altındaki şekerlemeye dokunabileceği söylenir.	Dört kez tekrarlanan uygulamada çocuğun bekleme süreleri kaydedilir.
	Dil Üzerinde Şekerleme Tutma	Çocuk ve uygulayıcı, şeker dilinin üzerinde en uzun süre kimin tutacağını belirlemeye çalışırlar.	Şeker yiyene kadar geçen süre kaydedilir.
	Kule Yapma	Çocuk ve uygulayıcı dönüşümlü olarak sırayla küpleri üst üste dikerler.	Sırasını bekleyip beklemediği kaydedilir.
Yönerge Takibi/Yürütücü Kontrol (Dikkat)	Kalem Tıklatma	Çocuktan kalemini, uygulayıcı kalemi bir kez tıklattığında iki kez, iki kez tıklattığında bir kez tıklatması istenir.	On altı asıl alıştırmadan kaçını doğru yaptığı kaydedilir.
	Denge Tahtası	Çocuktan yerdeki çizgi üzerinde belirtilen yönergeye uygun olarak hızlı ya da yavaş yürümesi istenir.	Üç uygulamada denge çizgisi üzerindeki yürüme süreleri kaydedilir.
	Kule Toplama	Çocuktan kule yaparken kullanılan küpleri toplaması istenir.	İlk küpü ve tüm küpleri toplayana kadar geçen süre kaydedilir.
Sosyal Uyum	Oyuncak Ayırma	Çocuktan dört gruba ait olan oyuncakları oynamadan kutularının içine ayırması istenir.	Oyuncakları ayırmaya başlayana kadar ve tüm oyuncakları toplanana kadar geçen süre kaydedilir.
	Oyunağı Geri Verme	Çocuğa oyunağı oynaması için verilen kısa bir sürenin ardından oyunağı ger vermesi istenir.	Oyunağı verene kadar geçen süre kaydedilir.

Kaynak: (Smith Donald vd., 2007: 177)

Ölçeğin Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik çalışması Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu tarafından yüksek lisans tez çalışması olarak Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız danışmanlığında yapılmıştır. Araştırma, 2011-2012 yılları arasında Ankara merkezde okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık 233 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 48 olduğunu ve çocukların ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puanın 38.72 olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde çalışmaya katılan 233 çocuğun öz düzenlemelerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutuna ait puan ortalamalarının 26.50 olduğu belirtilmiştir. Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 30 olduğu ve çocukların ölçeğin genelinde olduğu gibi bu alt boyutta da yüksek düzeyde öz düzenleme gösterdikleri ifade edilmiştir. Olumlu Duygu alt boyutunda alınabilecek en yüksek puanın 18 olduğu ve çocukların ortalama puanlarının 12.22 olduğu belirtilmiştir. Çalışmada çocukların ölçeğin tamamı ve Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda yüksek performans gösterdiği belirtilmiştir.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında ölçeğin orijinaline uygun olarak Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu olmak üzere iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının (α) .83 olduğu belirlenmiştir. Büyüköztürk vd. (2013) güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan testlerin, test puanlarının güvenirliği için yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin, Türkiye’ deki çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının (α) ise Dikkat/Dürtü Kontrolü için .88 ve Olumlu Duygu alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayılarının da yeterli olduğu görülmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği için Spearman Brown korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Analizler sonucunda iki test arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .86 olarak hesaplanmış ve hesaplanan korelasyonun anlamlı düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü kontrolü düzeyi davranış düzenleme ile ilişkilidir. Bu sebeple Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılarak, öz düzenlemenin üç alt boyutunu (dikkat, duygu ve davranış) kapsayan güvenilir bir değerlendirme yapılabilmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarında Bulunan Maddeler

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler	Madde Sayısı
Dikkat/ Dürtü Kontrolü	1,2,3,4,5,6,7,8,13,14	10
Olumlu Duygu	9,10,11,12,15,16	6
Toplam		16

4.4. Verilerin Toplanması

- Veri toplama araçlarından Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapan Fındık Tanrıbuyurdu'dan (2012),
- Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğinin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan Koçyiğit ve Kayılı'dan,
- Veri toplama araçlarının özel, resmi anaokulu ve ilkokul bünyesinde anasınıflarında okul öncesi eğitim alan 48 ay üzeri çocuklara uygulanabilmesi için Uşak il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Söz konusu izinler alındıktan sonra, araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek uygulamanın kapsamı hakkında okul idarecileri ve okul öncesi öğretmenleri bilgilendirilmiştir. Ardından okul idaresi ve öğretmenlerin uygun görmüş oldukları gün ve saatte her çocuk ile bireysel olarak uygulama yapılmıştır.

Çalışmaya dahil olan çocuklarla ilk olarak “Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşümsellik İçtepisellik Ölçeği” ardından “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekler 6 Aralık 2018- 26 Mart 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır.

4.5. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Araştırma kapsamında ölçek uygulamaları neticesinde elde edilen veriler, “IBM SPSS Statistics 25” paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normallik incelemesinde, her bir demografik bilginin puanlarla olan ilişkisi ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Elde edilen değerlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek normallik testi yapılmıştır. Karagöz'e (2016) göre verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ile -2 değerleri arasında olmalıdır. Buna göre bu çalışmada verilerin normalliği için kabul görülen çarpıklık ve basıklık katsayıları +2 ve -2 olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi, Anova, Mann Whitney U, Kruskal Wallis, İkili Lojistik Regresyon Analizi

kullanılmıştır. Anova testi sonucunda anlamlı farklılık gözlenen değişkenlerde farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Testi sonuçları değerlendirilmiştir.

Farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi” uygulanmaktadır. Bu testi uygulayabilmek için ortalamaları kıyaslanacak verilerin her birinin dağılımı normal özellikte, grupların varyansları eşit ve her bir verinin diğerinden bağımsız olmalıdır. Belirtilen şartlar sağlanmadığında alternatif test olarak “Mann-Whitney U Testi” uygulanabilmektedir (Can, 2017: 115).

İlişkisiz örneklemeler için tek yönlü Anova, ikiden fazla bağımsız gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını, “ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki yokluk hipoteziyle test eder ve F değerinin anlamlılığı için hesaplanan p değeri 0,05’in üzerine çıktığında bu hipotez kabul edilmiş olur. Bu testin uygulanabilmesi için ortalaması kıyaslanacak verilerin dağılımı her bir grup için normal özellikte, grupların varyansları eşit, her bir veri diğerinden bağımsız olmalıdır. Belirtilen şartlar sağlanmadığında alternatif test olarak “Kruskal Wallis Testi” uygulanabilmektedir (Can, 2017: 147).

Lojistik Regresyon Analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini olasılık olarak hesaplamaktadır. Lojistik Regresyon Analizi, çoklu doğrusal regresyon ve diskriminant analizi gibi benzer analizlerin gerektirdiği normallik, kovaryans eşitliği vb. varsayımlara ihtiyaç duymadan ve nispeten esnek bir yolla regresyon modeli kurmaya imkân tanımaktadır. Lojistik regresyon analizi yapısı itibarıyla İkili Lojistik Regresyon, Ordinal Lojistik Regresyon ve İsimsel Lojistik Regresyon olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Albayrak, 2020: 273; Çokluk, 2010: 1359). Mevcut çalışmada bağımlı değişken olarak kabul edilen bilişsel tempo değişkeninin (reflektif, impulsif) ikili yapıda olması sebebiyle “İkili Lojistik Regresyon Modeli” kullanılmıştır.

5. BÖLÜM

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öz düzenleme becerileri ile bilişsel tempo arasındaki ilişkiyi inceleyen bulgular ve yorumlara ek olarak öz düzenleme beceri düzeyi ve bilişsel tempo boyutu ile çocukların sahip oldukları kişisel değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Öz Düzenleme Becerileri ile Bilişsel Tempo Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Erken çocukluk döneminde bilişsel tempo kategorileri olan impulsif olma ve reklektif olma durumunu çocukların öz düzenleme puanlarının anlamlı düzeyde yordayıcısı olup olmadığını incelemek amacıyla İkili Lojistik Regresyon Analizi (Binary Logistic Regression Analysis) kullanılmıştır. Bu analizde referans değişken olarak impulsif olma kabul edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5.1. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Çocukların Bilişsel Tempo Statülerine Etkisinin İkili Lojistik Regresyon Sonucu

Değişken	B	s.h.	Wald	p	Odds oranı	Odds %95 Güven aralıkları	
						Alt sınır	Üst sınır
Öz düzenleme	,432	,059	54,082	,000*	1,540	1,372	1,727
Sabit	-14,599	1,991	53,768	,000*	,000		

Referans değişken: İmpulsif

İkili lojistik regresyon analizi sonucunda sabitten oluşan başlangıç modeli ve yordayıcı değişken olan öz düzenleme modeli karşılaştırıldığında öz düzenlemenin bilişsel temponun güvenilir bir yordayıcısı olduğuna ulaşılmıştır ($\chi^2 = 152,55$, $p = ,000$). Öz düzenlemenin bilişsel tempoyu açıklama düzeyi yüksek düzeydedir (Nagelkerke $R^2 = ,66$). İkili lojistik regresyon analizi için model yeterliliğinin olduğu belirlenerek yordayıcı değişken olan öz düzenlemenin bilişsel tempo türlerini yordama etkisi incelenmiştir. Tablo 5.1’de de gözlendiği gibi öz düzenleme bilişsel temponun anlamlı bir yordayıcısıdır (Wald= 54,08, $p = ,000$). Öz düzenlemedeki bir birimlik artış reflektif olarak sınıflanma olasılığında %54’lük (1,54-1) bir artışa neden olmaktadır. Bu durum erken çocukluk dönemindeki çocukların öz düzenleme puanlarındaki artışın onların impulsif kategorisinde sınıflandırılmaya göre reklektif olmada sınıflandırılma olasılığının oldukça yüksek

olduğunu göstermektedir. Başlangıç bloğunda sınıflandırma tahmininin %54,30 olarak bulunurken ikili lojistik regresyon analizi sonrasında bu yüzdenin doğru tahmin edilmesinin %84,30 olarak belirlenmesi analiz tahminin istatistiksel olarak yeterli olduğu göstermiştir. Bu sonuca göre erken çocukluk döneminde yer alan çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri arttıkça reflektif bilişsel tempoya yönelimlerinin arttığı, öz düzenleme beceri düzeyleri düştükçe impulsif bilişsel tempoya yönelimlerinin arttığı söylenebilir. Bununla birlikte 1000 örneklemede gerçekleştirilen Bootstarp analizi de aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.2. İkili Lojistik Regresyon Eşitliğindeki Değişkenlerin Bootstrap Sonucu

Değişken	B	Bias.	S.h.	p	%95 güven aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
Öz düzenleme	,432	,012	,063	,001*	,341	,584
Sabit	-14,599	-,411	2,171	,001*	-19,788	-11,489

İkili lojistik regresyon analizinde erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin bilişsel tempo türlerinde bulunmayı doğru açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla yapılan Bootstrap analizi sonucunda öz düzenleme için hesaplanan beta değerinin %95 güven aralıklarında kaldığı ve alt sınır ile üst sınır arasında 0 olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç lojistik modelin alt örneklemlerde anlamlı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

5.2. Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.3. Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Minimum	Maksimum	ss
Dikkat-Dürtü Kontrolü	223	22,24	8	30	4,576
Olumlu Duygu	223	10,30	3	18	3,596
Toplam	223	32,54			8,172

Tablo 5.3 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan çocukların dikkat-dürtü kontrolü alt boyutundan almış oldukları puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 22,24) ve standart sapmasının (ss= 4,576) olduğu görülmektedir. Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği için Dikkat-Dürtü Kontrolü alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 30 olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum ele alınarak araştırmaya katılan çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =

22,24) değerlendirildiğinde, çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların olumlu duygu alt boyutundan almış oldukları puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 10,30) ve standart sapmasının (ss= 3,596) olduğu görülmektedir. Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği için Olumlu Duygu alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 18 olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum ele alınarak araştırmaya katılan çocukların Olumlu Duygu alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ = 10,30) değerlendirildiğinde, çocukların Olumlu Duygu beceri düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden almış oldukları toplam puan ortalamasının ($\bar{x}$ = 32,54) ve standart sapmasının (ss= 8,172) olduğu görülmektedir. Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği için alınabilecek en yüksek puanın 36 olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum ele alınarak araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ = 32,54) değerlendirildiğinde, çocukların Öz Düzenleme genel beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5.4. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
4 Yaş	52	63,56	2	49,570	0,00	4-5 Yaş
5 Yaş	104	113,58				4-6 Yaş
6 Yaş	67	147,14				5-6 Yaş

Üç grubun dikkat- dürtü kontrolü puanları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların dikkat- dürtü puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. [$\chi^2_{(2)} = 49,570$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, dört-beş yaş, dört-altı yaş ve beş-altı yaş grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Belirlenen farkın etki büyüklüğü 0,22 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değere göre küçük etki büyüklüğünün söz konusu olduğu söylenebilir.

Tablo 5.5. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Duygu	Gruplar arası	279,287	2	139,643	11,85	0,00	4-5 Yaş
	Gruplar içi	2591,583	220	11,780	4		4-6 Yaş
	Toplam	2870,870	222				5-6 Yaş
Öz Düzenleme Toplam Puan	Gruplar arası	2256,174	2	1128,087	25,89	0,00	4-5 Yaş
	Gruplar içi	9584,983	220	43,568	2		4-6 Yaş
	Toplam	11841,157	222				5-6 Yaş

Üç farklı yaş grubundan birine dahil olan 223 kişilik katılımcı grubunun, olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, yaş grubuna göre oluşturulan grupların olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda olumlu duygu alt boyutu ele alındığında dört yaş grubu çocuklarının ortalaması ($\bar{x}_{4\text{ yaş}}=8,63$), beş yaş grubu çocuklarının ortalaması ($\bar{x}_{5\text{ yaş}}=10,22$) ve altı yaş grubu çocuklarının ortalamasının ($\bar{x}_{6\text{ yaş}}=11,71$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2-220)} = 11,854$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,09$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, anlamlı farkın, dört-beş yaş, dört-altı yaş ve beş-altı yaş çocuklarının arasında olduğu görülmüştür. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu düzeylerinin çocuğun yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Test sonunda öz düzenleme becerisinin toplam puanı ele alındığında dört yaş grubu çocuklarının ortalaması ($\bar{x}_{4\text{ yaş}}=27,38$), beş yaş grubu çocuklarının ortalaması ($\bar{x}_{5\text{ yaş}}=32,82$) ve altı yaş grubu çocuklarının ortalamasının ($\bar{x}_{6\text{ yaş}}=36,13$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2-220)} = 25,892$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,19$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, anlamlı farkın, dört-beş yaş, dört-altı yaş ve beş-altı yaş çocuklarının arasında olduğu görülmüştür. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin çocuğun yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5.6. Çocukların Öz Düzenleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Grup T-testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	T	p
Dikkat-Dürtü Kontrolü	Kızlar	89	22,06	4,70	221	0,476	0,635
	Erkekler	134	22,36	4,50			
Olumlu Duygu	Kızlar	89	10,06	3,42	221	0,788	0,432
	Erkekler	134	10,45	3,71			
Öz Düzenleme Toplam Puan	Kızlar	89	32,14	7,28	221	0,675	0,500
	Erkekler	134	32,82	7,33			

Tablo incelendiğinde cinsiyet değişkeninin, öz düzenleme becerisinin alt boyutları ve öz düzenleme genel becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde; kızların ve erkeklerin dikkat-dürtü kontrolü puan ortalaması sırası ile ($\bar{x}_{kızlar}=22.06$) ve ($\bar{x}_{erkekler}=22.36$) olarak belirlenmiştir. Buna göre dikkat-dürtü kontrolü puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [t (221) =0,476, p>0.05]. Aynı şekilde kızların olumlu duygu puan ortalaması ile ($\bar{x}_{kızlar}=10.06$) erkeklerin olumlu duygu puan ortalaması ($\bar{x}_{erkekler}=10.45$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [t (221) =0,788, p>0.05]. Öz düzenleme genel becerisi ele alındığında, kızlara ve erkeklere ait puan ortalamaları sırası ile ($\bar{x}_{kızlar}=32.14$) ve ($\bar{x}=32.82$) olarak belirlenmiştir. Bu durumda cinsiyet değişkeninin öz düzenleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.7. Çocukların Olumlu Duygu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Duygu	Gruplar arası	538,640	2	269,320	25,405	0,00	1-2
	Gruplar içi	2332,230	220	10,601			2-3
	Toplam	3842,993	222				

1=Tek çocuk, 2=Bir kardeşi olan, 3=İki ve daha fazla kardeşi olan

Kardeş sayısı değişkenine göre belirlenen oluşturulan grupların olumlu duygu puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, üç grubun olumlu duygu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda tek çocuk olanların olumlu duygu puanı ortalaması ($\bar{x}=8,36$), bir kardeşi olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=11,80$) ve iki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=9,22$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [F (2-220) = 25,405, p<0.05]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,14$) bu farkın geniş etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi gözlenen anlamlı farkın, tek çocuk ve bir kardeşi olan çocuklar ile bir kardeşi olan ve iki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre erken

çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5.8. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Dikkat-Dürtü Kontrolü	Tek çocuk	60	56,08	2	74,997	0,000	1-2
	Bir kardeşi olan	113	144,63				2-3
	İki ve daha fazla kardeşi olan	50	105,36				1-3
Öz Düzenleme Toplam Puan	Tek çocuk	60	58,58	2	72,119	0,000	1-2
	Bir kardeşi olan	113	144,99				2-3
	İki ve daha fazla kardeşi olan	50	101,55				1-3

1=Tek çocuk, 2=Bir kardeşi olan, 3=İki ve daha fazla kardeşi olan

Üç grubun dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. [$\chi^2_{(2)}=74,997$, $p<0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, tek çocuk olanlar ile bir kardeşi olanlar, bir kardeşi olanlar ile iki ve daha fazla sayıda kardeşi olanlar ve tek çocuk olanlar ile iki ve daha fazla sayıda kardeşi olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. İstatistiksel olarak anlamlı olduğu görülen farklılaşmanın 0,33 olarak hesaplanan etki büyüklüğünün, küçük etki büyüklüğü aralığında olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte kardeş sayısı ile öz düzenleme toplam puanları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların öz düzenleme toplam puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. [$\chi^2_{(2)}=72,119$, $p<0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, tek çocuk olanlar ile bir kardeşi olanlar, bir kardeşi olanlar ile iki ve daha fazla sayıda kardeşi olanlar ve tek çocuk olanlar ile iki ve daha fazla sayıda kardeşi olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme genel beceri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. İstatistiksel olarak anlamlı olduğu görülen farklılaşmanın 0,32 olarak hesaplanan etki büyüklüğünün, küçük etki büyüklüğü aralığında olduğu söylenebilir.

Tablo 5.9. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlk çocuk	118	140,95	2	54,641	0,00	1-2
Ortancalardan biri	18	106,58				1-3
Son çocuk	87	73,86				2-3

1=İlk çocuk, 2=Orta veya ortancalardan biri, 3=Son çocuk

Tablo incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre çocukların doğum sırası ile dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(2)} = 54,641$, $p < 0,05$]. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre saptanan bu farkın ilk çocuk-ortancalardan biri, ilk çocuk-son çocuk ve ortancalardan biri-son çocuk grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin doğum sırası değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Gözlenen farkın etki büyüklüğü 0,24 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen etki büyüklüğünün küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5.10. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Duygu	Gruplar arası	291,974	2	145,987	12,454	0,00	1-3
	Gruplar içi	2578,896	220	11,722			
	Toplam	2870,70	222				
Öz Düzenleme Toplam Puan	Gruplar arası	2048,970	2	1024,485	23,017	0,00	1-3
	Gruplar içi	9792,187	220	44,510			
	Toplam	11841,157	222				

1=İlk çocuk, 2=Orta veya ortancalardan biri, 3=Son çocuk

Araştırma grubunu oluşturan 223 çocuğun doğum sırası değişkenine göre olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, grupların olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda olumlu duygu alt boyutu değerlendirildiğinde ilk çocuklarının ortalaması ($\bar{x}=11,36$), ortancalardan biri olan çocuklarının ortalaması ($\bar{x}=9,72$) ve son çocuk olan çocuklarının ortalamasının ($\bar{x}=8,97$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2-220)} = 12,454$, $p < 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,10$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, ilk çocuk ile son çocuk grupları arasında olduğu, bunun dışında kalan gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi

çocuklarının olumlu duygu düzeylerinin doğum sırası değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5.11. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	61	88,20	3	33,204	0,00	1-3
Ortaöğretim	81	97,95				1-4
Yükseköğretim	78	142,60				2-3
Lisans üstü	3	179,67				2-4

1=İlköğretim, 2=Ortaöğretim, 3=Yükseköğretim, 4=Lisansüstü

Tablo 5.11’de, annenin eğitim düzeyine göre oluşturulmuş dört grubun dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde, grupların dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=33,204$, $p<0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, ilköğretim-yükseköğretim, ilköğretim- lisansüstü, ortaöğretim-yükseköğretim ve ortaöğretim- lisansüstü grupları arasında olduğu, bu grupların dışında kalan grupların dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin annenin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Belirlenen farkın etki büyüklüğü 0,14 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.12. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Duygu	Gruplar arası	291,974	3	145,987	12,454	0,00	1-3
	Gruplar içi	2578,896	119	11,722			1-4
	Toplam	2870,870	222				2-3
Öz Düzenleme	Gruplar arası	2048,970	3	1024,485	23,017	0,00	1-3
	Gruplar içi	9792,187	219	44,510			1-4
Toplam Puan	Toplam	11841,157	222				2-3

1=İlköğretim, 2=Ortaöğretim, 3=Yükseköğretim, 4=Lisansüstü

Araştırma grubunu oluşturan 223 çocuğun annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, oluşturulan grupların olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda olumlu duygu alt boyutu değerlendirildiğinde annesi ilköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=9,11$), annesi ortaöğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=9,59$), annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=11,80$) ve annesi lisans üstü mezunu

olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=14,33$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-219)} = 12,454, p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,10$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile lisansüstü mezunu olan çocuklar arasında ve annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu düzeylerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Öz düzenleme toplam puanları değerlendirildiğinde ise annesi ilköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=29,80$), annesi ortaöğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=31,02$), annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=35,94$) ve annesi lisansüstü mezunu olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=41,33$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-219)} = 23,017, p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,17$) bu farkın geniş etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile lisansüstü mezunu olan çocuklar arasında ve annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme genel becerilerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5.13. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Annenin Meslek Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çalışmıyor	111	96,13	3	25,765	0,00	Çalışmıyor-memur
Memur	57	148,05				Memur-işçi
İşçi	46	103,43				
Serbest	9	123,22				

Tablo 5.13. incelendiğinde, annenin mesleği değişkenine göre oluşturulan 4 grubun dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, grupların dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=25,765, p<0,05$]. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, çalışmıyor-memur ve memur-işçi gruplarının puanları arasında anlamlı farklılık

olduğu, bunların dışında kalan gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin annenin mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Gözlenen farkın etki büyüklüğü 0,11 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.14. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Annenin Meslek Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Duygu	Gruplar arası	273,877	3	91,292	7,699	0,00	Çalışmıyor-memur
	Gruplar içi	2596,993	219	11,858			
	Toplam	2870,870	222				
Öz Düzenleme Toplam Puan	Gruplar arası	1458,964	3	486,321	10,258	0,00	Çalışmıyor-memur Memur-işçi
	Gruplar içi	10382,193	219	47,407			
	Toplam	11841,157	222				

Annenin mesleği değişkenine göre dört farklı grubu oluşturan 223 çocuktan oluşan katılımcı grubunun, olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, annenin mesleği değişkenine göre oluşturulan grupların olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Çocukların olumlu duygu alt boyutuna ait puanları değerlendirildiğinde, annesi çalışmayan çocukların ortalaması ($\bar{x}=9,36$), annesi memur olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=12,01$), annesi işçi olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=10,26$) ve annesi serbest meslekle meşgul olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=11,22$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-219)} = 7,699$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,09$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, annesi çalışmayan ile annesi memur olan çocuklar arasında olduğu ve bu grubun dışında kalan grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu düzeylerinin annenin mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Bununla birlikte çocukların öz düzenleme toplam puanları değerlendirildiğinde, annesi çalışmayan çocukların ortalaması ($\bar{x}=30,51$), annesi memur olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=36,63$), annesi işçi olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=32,02$) ve annesi serbest meslekle meşgul olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=34,55$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-219)} = 10,258$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,12$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, annesi çalışmayan ile annesi memur

olan çocuklar ve annesi memur olan çocuklar ile annesi işçi olan çocuklar arasında olduğu ve bu gruplar dışında kalan grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme genel beceri düzeylerinin annenin mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5.15. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Annenin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dikkat-Dürtü Kontrolü	Gruplar arası	25,295	2	12,648	0,602	0,549
	Gruplar içi	4624,140	220	21,019		
	Toplam	4649,435	222			
Olumlu Duygu	Gruplar arası	51,796	2	25,898	2,021	0,135
	Gruplar içi	2819,074	220	12,814		
	Toplam	2870,870	222			
Öz Düzenleme Toplam Puan	Gruplar arası	99,310	2	49,655	0,930	0,396
	Gruplar içi	11741,847	220	53,372		
	Toplam	11841,157	222			

Tablo incelendiğinde annenin yaşı değişkenine göre çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları ($p = ,549$) ve olumlu duygu puanları ($p = ,135$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu düzeylerinin annenin yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Annenin yaşı değişkenine göre çocukların öz düzenleme toplam puanları ($p = ,396$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme becerisi genel düzeylerinin annenin yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 5.16. Çocukların Olumlu Duygu Puanlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	48	90,35	3	21,983	0,00	1-3
Ortaöğretim	81	100,89				2-3
Yükseköğretim	89	129,31				2-4
Lisansüstü	5	191,70				3-4

1=İlköğretim, 2=Ortaöğretim, 3=Yükseköğretim, 4=Lisansüstü

Tablo 5.16. incelendiğinde, dört grubun olumlu duygu puanları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların olumlu duygu puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 21,983$, $p < 0,05$]. Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, ilköğretim-yükseköğretim, ilköğretim-lisansüstü, ortaöğretim-yükseköğretim,

ortaöğretim-lisansüstü ve yükseköğretim-lisansüstü gruplarının olumlu duygu puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Test sonucu belirlenen farkın etki büyüklüğü 0,09 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.17. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dikkat-Dürtü Kontrolü	Gruplar arası	331,432	3	110,477	5,603	0,001	1-3
	Gruplar içi	4318,003	219	19,717			2-3
	Toplam	4649,435	222				
Öz Düzenleme Toplam Puan	Gruplar arası	1249,649	3	416,550	8,613	0,00	1-3
	Gruplar içi	10591,508	219	48,363			1-4
	Toplam	11841,157	222				2-3
							2-4

1=İlköğretim, 2=Ortaöğretim, 3=Yükseköğretim, 4=Lisansüstü

Araştırma grubunu oluşturan 223 çocuğun babanın eğitim düzeyi değişkenine göre dikkat-dürtü kontrolü ve öz düzenleme toplam puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, oluşturulan grupların dikkat-dürtü kontrolü ve öz düzenleme toplam puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda dikkat-dürtü kontrolü alt boyutu değerlendirildiğinde babası ilköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=20,89$), babası ortaöğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=21,45$), babası yükseköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=23,51$) ve babası lisans üstü mezunu olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=25,40$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-219)} = 5,603$, $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,07$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar ve babası ortaöğretim mezunu olan çocuklar ve babası yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Öz düzenleme toplam puanları değerlendirildiğinde ise babası ilköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=30,04$), babası ortaöğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=31,02$), babası yükseköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=34,87$) ve babası

lisansüstü mezunu olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=40,00$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-219)} = 8,613, p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,10$) bu farkın orta düzey etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar, babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ile lisansüstü mezunu olan çocuklar, babası ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar ve babası ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile lisansüstü mezunu olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme genel beceri düzeylerinin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5.18. Çocukların Olumlu Duygu Puanlarının Babanın Meslek Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	252,706	3	84,235	7,046	0,00	Çalışmıyor-memur
Gruplar içi	2618,164	219	11,955			Memur-işçi
Toplam	2870,870	222				Memur-serbest

Babanın mesleği değişkenine göre ayrılarak dört farklı grubu oluşturan 223 çocuktan oluşan katılımcı grubunun, olumlu duygu puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, babanın mesleği değişkenine göre oluşturulan grupların olumlu duygu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Çocukların olumlu duygu alt boyutuna ait puanları değerlendirildiğinde, babası çalışmayan çocukların ortalaması ($\bar{x}=6,75$), babası memur olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=11,66$), babası işçi olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=9,50$) ve babası serbest meslekle meşgul olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=10,00$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-219)} = 7,046, p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,08$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, babası çalışmayan çocuklar ile babası memur olan çocuklar, babası memur olan çocuklar ile babası işçi olan çocuklar ve babası memur olan çocuklar ile babası serbest meslek sahibi olan çocuklar arasında olduğu ve bu gruplar dışında kalan grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu düzeylerinin babanın mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5.19. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Babanın Meslek Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Dikkat-Dürtü Kontrolü	Çalışmıyor	4	88,38	3	25,699	0,00	Memur-İşçi Memur-Serbest
	Memur	75	142,57				
	İşçi	91	95,47				
	Serbest	53	98,90				
Öz Düzenleme Toplam Puan	Çalışmıyor	4	66,88	3	27,710	0,00	Çalışmıyor-Memur Memur-İşçi Memur-Serbest
	Memur	75	143,10				
	İşçi	91	94,02				
	Serbest	53	102,26				

Tablo 5.19. incelendiğinde, babanın mesleği değişkenine göre oluşturulan 4 grubun dikkat-dürtü kontrolü puanları ve öz düzenleme toplam puanları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, grupların dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$x^2_{(3)} = 25,765$, $p < 0,05$]. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, babası memur olan çocuklar ile babası işçi olan çocuklar arasında ve babası memur olan çocuklar ile babası serbest mesleğe sahip olan çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğu, bunların dışında kalan gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin babanın mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Gözlenen farkın etki büyüklüğü 0,11 olarak hesaplanmıştır.

Bununla birlikte grupların öz düzenleme toplam puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$x^2_{(3)} = 27,710$, $p < 0,05$]. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, babası çalışmayan çocuklar ile babası memur olan çocuklar, babası memur olan çocuklar ile babası işçi olan çocuklar ve babası memur olan çocuklar ile babası serbest mesleğe sahip olan çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğu, bunların dışında kalan gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme genel beceri düzeylerinin babanın mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Gözlenen farkın etki büyüklüğü 0,12 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.20. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Babanın Yaşı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dikkat-Dürtü Kontrolü	Gruplar arası	130,109	2	65,054	3,167	0,044	1-3
	Gruplar içi	4519,326	220	20,542			
	Toplam	4649,435	222				
Olumlu Duygu	Gruplar arası	26,769	2	13,384	1,035	0,357	
	Gruplar içi	2844,101	220	12,928			
	Toplam	2870,870	222				
Öz Düzenleme Toplam Puan	Gruplar arası	184,761	2	92,381	1,744	0,177	
	Gruplar içi	11656,396	220	52,984			
	Toplam	11841,157	222				

1=29 yaş ve altı, 2=29-30 yaş arası, 3=40 yaş ve üzeri

Tablo incelendiğinde babanın yaşı değişkenine göre çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları ($p=,044$) arasında istatistiksel bir fark bulunmuş ($p<.05$) ve yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, babası 29 yaş ve altında olan çocuklar ile babası 40 yaş ve üzerinde olan çocukların puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, bu grubun dışında kalan grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin babanın yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Bununla birlikte olumlu duygu puanları ($p=,135$) ve öz düzenleme toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu ve öz düzenleme genel beceri düzeylerinin babanın yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 5.21. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlk yılı	113	87,33	2	39,108	0,000	1-2
İkinci yılı	87	130,01				1-3
Üçüncü yılı	23	165,07				2-3

1=İlk yılı, 2=İkinci yılı ve 3=Üçüncü yıl veya üç yıldan daha fazla süre

Tablo 5.21. incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre oluşturulan üç grubun dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, grupların dikkat-dürtü kontrolü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(2)} = 39,108$, $p<0,05$]. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile ikinci yılı olan çocuklar arasında, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile üçüncü yılı olan çocuklar arasında ve okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocuklar ile üçüncü yılı olan

çocuklar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin okul öncesi eğitime devam etme değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Gözlenen farkın etki büyüklüğü 0,17 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.22. Çocukların Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Duygu	Gruplar arası	442,967	2	221,484	20,069	0,000	1-2
	Gruplar içi	2427,903	220	11,036			1-3
	Toplam	2870,870	222				2-3
Öz Düzenleme Toplam Puan	Gruplar arası	2120,184	2	1060,092	23,991	0,000	1-2
	Gruplar içi	9720,973	220	44,186			1-3
	Toplam	11841,157	222				2-3

1=İlk yılı, 2=İkinci yılı ve 3=Üçüncü yıl veya üç yıldan daha fazla süre

Okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre farklılaşan üç grubu oluşturan 223 çocuktan oluşan katılımcı grubunun, olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, okul öncesi eğitime devam etme değişkenine göre oluşturulan grupların olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Çocukların olumlu duygu alt boyutuna ait puanları değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=9,02$), okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=11,19$) ve okul öncesi eğitimde üçüncü yılı olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=13,17$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2-220)} = 20,069$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,17$) bu farkın geniş düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocuklar arasında, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile okul öncesi eğitimde üçüncü yılı olan çocuklar arasında ve okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocuklar ile okul öncesi eğitimde üçüncü yılı olan çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu düzeylerinin okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Buna ek olarak çocukların öz düzenleme becerisine ait toplam puanları değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=29,77$), okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=34,47$) ve okul öncesi

eğitimde üçüncü yılı olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=38,91$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2-220)} = 23,991$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,17$) bu farkın geniş düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocuklar arasında, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile okul öncesi eğitimde üçüncü yılı olan çocuklar arasında ve okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocuklar ile okul öncesi eğitimde üçüncü yılı olan çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme genel beceri düzeylerinin okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5.23. Çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Dikkat-Dürtü Kontrolü	Gruplar arası	190,853	2	95,476	4,711	0,010	Anaokulu-özel okul
	Gruplar içi	4458,482	220				
	Toplam	4649,435	222				
Olumlu Duygu	Gruplar arası	202,555	2	101,277	8,350	0,000	Anaokulu-özel okul
	Gruplar içi	2668,315	220				
	Toplam	2870,870	222				
Öz Düzenleme	Gruplar arası	781,882	2	390,941	7,777	0,001	Anaokulu-özel okul
	Gruplar içi	11059,275	220				
	Toplam Puan	11841,157	222				

Okul türü değişkenine göre oluşturulan üç grubun dikkat dürtü kontrolü, olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, grupların puan ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Çocukların dikkat-dürtü kontrolü alt boyutuna ait puanları değerlendirildiğinde, anasınına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=22,52$), anaokuluna devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=21,21$) ve özel okula devam eden çocukların ortalamasının ($\bar{x}=23,46$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2-220)} = 4,711$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,04$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, anaokuluna devam eden çocuklar ile özel okula devam eden çocuklar arasında olduğu ve bunun dışındaki grupların puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının dikkat-dürtü kontrolü düzeylerinin okul öncesi eğitime devam ettikleri okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Çocukların olumlu duygu alt boyutuna ait puanları değerlendirildiğinde, anasınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=10,50$), anaokuluna devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=9,27$) ve özel okula devam eden çocukların ortalamasının ($\bar{x}=11,61$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2-220)} = 8,350$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,07$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, anaokuluna devam eden çocuklar ile özel okula devam eden çocuklar arasında olduğu ve bunun dışındaki grupların puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının olumlu duygu düzeylerinin okul öncesi eğitime devam ettikleri okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Bunlarla birlikte çocukların öz düzenleme becerisine ait toplam puanları değerlendirildiğinde, anasınıfına devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=33,02$), anaokuluna devam eden çocukların ortalaması ($\bar{x}=30,50$) ve özel okula devam eden çocukların ortalamasının ($\bar{x}=35,08$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2-220)} = 7,777$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,06$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, anaokuluna devam eden çocuklar ile özel okula devam eden çocuklar arasında olduğu ve bunun dışındaki grupların puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme genel beceri düzeylerinin okul öncesi eğitime devam ettikleri okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

5.3. Çocukların Bilişsel Tempo Boyutuna Yönelik Düşünme Süreleri ve Hata Sayılarına İlişkin Bulgular

Tablo 5.24. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşünme Süresi	4 Yaş	52	61,24	2	53,691	0,000	4-5 Yaş
	5 Yaş	104	113,88				4-6 Yaş
	6 Yaş	67	148,48				5-6 Yaş
Hata Sayısı	4 Yaş	52	160,23	2	48,205	0,000	4-5 Yaş
	5 Yaş	104	109,77				4-6 Yaş
	6 Yaş	67	78,03				5-6 Yaş

Tablo 5.24. incelendiğinde, yaş değişkenine göre oluşturulan üç grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis

testi sonucunda, grupların düşünme süreleri [$\chi^2_{(2)} = 53,691$, $p < 0,05$] ve hata sayıları [$\chi^2_{(2)} = 48,205$, $p < 0,05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda hem düşünme süresinde hem hata sayısı için gözlenen farkın dört-beş yaş, dört-altı yaş ve beş-altı yaş grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süreleri ve hata sayılarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi ve hata sayısı için sırası ile 0,24 ve 0,21 olarak hesaplanan etki büyüklüklerinin küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5.25. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Düşünme Süresi	Kızlar	89	106,80	9505	5500	0,326
	Erkekler	134	115,46	15471		
Hata Sayısı	Kızlar	89	115,15	10248	5683	0,551
	Erkekler	134	109,91	14728		

Seksen dokuz kız ve 134 erkek çocuktan oluşan 223 kişilik bir katılımcı grubunda, kızlarla erkeklerin düşünme süreleri ve hata sayıları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; düşünme süreleri ele alındığında kızların düşünme süreleri (Ortanca:26,99) ile erkeklerin düşünme süreleri (Ortanca:29,16) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=5500$, $p > 0,05$). Bu grupta cinsiyetin araştırmaya konu olan düşünme süresi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Hata sayıları değerlendirildiğinde kızların hata sayıları (Ortanca:7) ile erkeklerin hata sayıları (Ortanca:7) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=5683$, $p > 0,05$). Bu grupta cinsiyetin araştırmaya konu olan hata sayısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.26. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşünme Süresi	Tek çocuk	60	50,87	2	85,731	0,000	1-2
	Bir kardeşi olan	113	146,16				1-3
	İki ve daha fazla sayıda kardeşi olan	50	108,15				2-3
Hata Sayısı	Tek çocuk	60	169,92	2	77,608	0,000	1-2
	Bir kardeşi olan	113	79,66				1-3
	İki ve daha fazla sayıda kardeşi olan	50	115,58				2-3

1=Tek çocuk, 2=Bir kardeşi olan, 3=İki ve daha fazla kardeşi olan

Tablo 5.26. incelendiğinde, kardeş sayısı değişkenine göre oluşturulan üç grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(2)} = 85,731$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın tek çocuk olan çocuklar ile bir kardeşi olan çocuklar, tek çocuk olan çocuklar ile iki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklar ve bir kardeşi olan çocuklar ile iki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için etki büyüklüğü 0,38 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğünün küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Grupların hata sayıları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(2)} = 77,608$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın tek çocuk olan çocuklar ile bir kardeşi olan çocuklar, tek çocuk olan çocuklar ile iki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklar ve bir kardeşi olan çocuklar ile iki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının hata sayılarının kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Hata sayısı için 0,34 olarak hesaplanan etki büyüklüğünün küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5.27. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşünme Süresi	İlk çocuk	118	142,29	2	58,984	0,000	1-2
	Ortancalardan biri	18	104,72				1-3
	Son çocuk	87	72,42				2-3
Hata Sayısı	İlk çocuk	118	84,10	2	51,784	0,000	1-2
	Ortancalardan biri	18	114,17				1-3
	Son çocuk	87	149,39				2-3

1=İlk çocuk, 2= Orta veya ortancalardan biri ve 3=Son çocuk

Tablo 5.27. incelendiğinde, doğum sırası değişkenine göre oluşturulan üç grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(2)} = 58,984$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın ilk çocuk olan çocuklar ile ortancalardan biri olan çocuklar arasında, ilk çocuk olan çocuklar ile son çocuk olan

çocuklar arasında ve ortancalardan biri olan çocuklar ile son çocuk olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin doğum sırası değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için 0,26 olarak hesaplanan etki büyüklüğünün küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Grupların hata sayıları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(2)} = 51,784$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın ilk çocuk olan çocuklar ile ortancalardan biri olan çocuklar arasında, ilk çocuk olan çocuklar ile son çocuk olan çocuklar arasında ve ortancalardan biri olan çocuklar ile son çocuk olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının hata sayılarının doğum sırası değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Hata sayısı için 0,23 olarak hesaplanan etki büyüklüğünün küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5.28. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşünme Süresi	İlköğretim	61	84,93	3	36,128	0,000	1-3
	Ortaöğretim	81	99,41				1-4
	Yükseköğretim	78	143,46				2-3
	Lisans üstü	3	184,33				2-4
Hata Sayısı	İlköğretim	61	137,70	3	34,006	0,000	1-3
	Ortaöğretim	81	124,15				1-4
	Yükseköğretim	78	82,39				2-3
	Lisans üstü	3	31,17				2-4

1=İlköğretim, 2=Ortaöğretim, 3=Yükseköğretim, 4=Lisansüstü

Tablo 5.28. incelendiğinde, annenin eğitim düzeyi değişkenine göre oluşturulan dört grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 36,128$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile yüksek öğretim mezunu olan çocuklar, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile annesi lisansüstü mezunu olan çocuklar, annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile yüksek öğretim mezunu olan çocuklar ve annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile annesi lisansüstü mezunu olan çocuklar arasında olduğu, bunların dışındaki gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için etki büyüklüğü 0,16 olarak hesaplanmıştır.

Hata sayıları değerlendirildiğinde, grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 34,006$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile yüksek öğretim mezunu olan çocuklar, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile annesi lisansüstü mezunu olan çocuklar, annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile yüksek öğretim mezunu olan çocuklar ve annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile annesi lisansüstü mezunu olan çocuklar arasında olduğu, bunların dışındaki gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının hata sayılarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Hata sayısı için etki büyüklüğü 0,15 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.29. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Annenin Meslek Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşünme Süresi	Çalışmıyor	111	94,16	3	30,612	0,000	Çalışmıyor-memur Memur-işçi
	Memur	57	151,33				
	İşçi	46	104,15				
	Serbest	9	123,00				
Hata Sayısı	Çalışmıyor	111	128,49	3	27,727	0,000	Çalışmıyor-memur Memur-işçi
	Memur	57	74,68				
	İşçi	46	120,76				
	Serbest	9	100,28				

Tablo 5.29. incelendiğinde, annenin mesleği değişkenine göre oluşturulan dört grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 30,612$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın annesi çalışmayan çocuklar ile annesi memur olan çocuklar arasında ve annesi memur olan çocuklar ile annesi işçi olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin annenin mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için etki büyüklüğü 0,13 olarak hesaplanmıştır.

Grupların hata sayıları araları değerlendirildiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(2)} = 27,727$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın annesi çalışmayan çocuklar ile annesi memur olan çocuklar arasında ve annesi memur olan çocuklar ile annesi işçi olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının hata

sayılarının annenin mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Hata sayısı için etki büyüklüğü 0,12 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.30. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Annenin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Düşünme Süresi	29 yaş ve altı	48	99,42	2	2,346	0,309
	30-39 yaş arası	144	115,76			
	40 yaş ve üzeri	31	114,00			
Hata Sayısı	29 yaş ve altı	48	129,28	2	4,431	0,109
	30-39 yaş arası	144	107,17			
	40 yaş ve üzeri	31	107,68			

Tablo 5.30. incelendiğinde, annenin yaşı değişkenine göre oluşturulan üç grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri [$\chi^2_{(2)} = 2,346$, $p>0,05$] ve hata sayıları [$\chi^2_{(2)} = 4,431$, $p>0,05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Bu grupta annenin yaşının araştırmaya konu olan düşünme süresi ve hata sayısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.31. Çocukların Düşünme Sürelerinin Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	ssd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlköğretim	48	88,34	3	21,403	0,000	1-3
Ortaöğretim	81	100,31				1-4
Yükseköğretim	89	132,41				2-3
Lisans üstü	5	165,10				2-4

1-İlköğretim, 2=Ortaöğretim, 3=Yükseköğretim, 4=Lisansüstü

Tablo 5.31. incelendiğinde, babanın eğitim düzeyi değişkenine göre oluşturulan dört grubun düşünme süreleri arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 21,403$, $p<0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar, babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ile lisansüstü mezunu olan çocuklar, babası ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar ve babası ortaöğretim mezunu olan çocuklar ile lisansüstü mezunu olan çocuklar arasında olduğu, bunların dışındaki gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için etki büyüklüğü 0,09 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.32. Çocukların Hata Sayılarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	282,186	3	94,062	6,653	0,000	1-3
Gruplar içi	3138,595	219	14,331			1-4
Toplam	3420,780	222				

1-İlköğretim, 2=Ortaöğretim, 3=Yükseköğretim, 4=Lisansüstü

Araştırma grubunu oluşturan 223 çocuğun babanın eğitim düzeyi değişkenine göre hata sayıları arasında fark olup olmadığını sınamak için, oluşturulan grupların hata sayılarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda hata sayısı değerlendirildiğinde babası ilköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=8,58$), babası ortaöğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=7,46$), babası yükseköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{x}=5,97$) ve babası lisansüstü mezunu olan çocukların ortalamasının ($\bar{x}=3,80$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-219)}= 6,653$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,08$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucunda gözlenen anlamlı farkın, babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ile yükseköğretim mezunu olan çocuklar ve babası ilköğretim mezunu olan çocuklar ve babası lisansüstü mezunu olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının hata sayılarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 5.33. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Babanın Meslek Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşünme Süresi	Çalışmıyor	4	93,75	3	30,948	0,000	Memur-işçi Memur-serbest
	Memur	75	145,72				
	İşçi	91	93,79				
	Serbest	53	96,92				
Hata Sayısı	Çalışmıyor	4	129,00	3	27,916	0,000	Memur-işçi Memur-serbest
	Memur	75	80,57				
	İşçi	91	131,64				
	Serbest	53	121,47				

Tablo 5.33. incelendiğinde, babanın mesleği değişkenine göre oluşturulan dört grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 30,948$, $p<0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın babası memur olan

çocuklar ile babası işçi olan çocuklar arasında ve babası memur olan çocuklar ile babası serbest meslek sahibi olan çocuklar arasında olduğu, bunların dışındaki grupların hata sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin babanın mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için etki büyüklüğü 0,13 olarak hesaplanmıştır.

Grupların hata sayıları değerlendirildiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(2)} = 27,916$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın babası memur olan çocuklar ile babası işçi olan çocuklar arasında ve babası memur olan çocuklar ile babası serbest meslek sahibi olan çocuklar arasında olduğu, bunların dışındaki grupların hata sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin babanın mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Hata sayısı için etki büyüklüğü 0,12 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.34. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Babanın Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşünme Süresi	29 yaş ve altı	17	78,94	2	6,482	0,039	1-2
	30-39 yaş arası	150	111,20				1-3
	40 yaş ve üzeri	56	124,18				
Hata Sayısı	29 yaş ve altı	17	145,15	2	7,318	0,026	1-2
	30-39 yaş arası	150	113,51				1-3
	40 yaş ve üzeri	56	97,88				

1=29 yaş ve altı, 2= 30-39 yaş arası, 3= 40 yaş ve üzeri

Tablo 5.34. incelendiğinde, babanın yaşı değişkenine göre oluşturulan üç grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 6,482$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın babası 29 yaş ve altı olan çocuklar ile babası 30-39 yaş aralığında olan çocuklar arasında ve babası 29 yaş ve altı olan çocuklar ile babası 40 yaş ve üzerinde olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin babanın yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için etki büyüklüğü 0,02 olarak hesaplanmıştır.

Grupların hata sayıları değerlendirildiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$x^2_{(2)} = 7,318$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın babası 29 yaş ve altı olan çocuklar ile babası 30-39 yaş aralığında olan çocuklar arasında ve babası 29 yaş ve altı olan çocuklar ile babası 40 yaş ve üzerinde olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının hata sayılarının babanın yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Hata sayısı için etki büyüklüğü 0,03 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.35. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Düşünme Süresi	İlk yılı	113	84,08	2	50,617	0,000	1-2
	İkinci yılı	87	131,91				1-3
	Üç yıl ve daha fazla	23	173,89				2-3
Hata Sayısı	İlk yılı	113	139,84	2	50,891	0,000	1-2
	İkinci yılı	87	92,21				1-3
	Üç yıl ve daha fazla	23	50,07				2-3

1= İlk yılı, 2= İkinci yılı, 3= Üçüncü yıl veya daha fazla süre

Tablo 5.35. incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre oluşturulan üç grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$x^2_{(3)} = 50,617$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile ikinci yılı olan çocuklar arasında, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile üç yıl ve daha fazla süredir okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında ve okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocuklar ile üç yıl ve daha fazla süredir okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için 0,22 olarak hesaplanan etki büyüklüğünün küçük etki alanına sahip olduğu söylenebilir.

Grupların hata sayıları değerlendirildiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$x^2_{(2)} = 50,891$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile ikinci yılı olan çocuklar arasında, okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklar ile üç yıl ve daha fazla süredir okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında ve okul öncesi eğitimde ikinci yılı olan çocuklar ile üç yıl ve daha fazla süredir okul öncesi eğitime devam

eden çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının hata sayılarının okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için 0,22 olarak hesaplanan etki büyüklüğünün küçük etki alanına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5.36. Çocukların Düşünme Süresi ve Hata Sayılarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Gruplar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düşünme Süresi	Anasınıfı	72	115,01	2	17,458	0,000	Anasınıfı-anaokulu
	Anaokulu	91	92,87				Anasınıfı-özel okul
	Özel okul	60	137,40				Anaokulu-özel okul
Hata Sayısı	Anasınıfı	72	111,97	2	18,758	0,000	Anasınıfı-özel okul
	Anaokulu	91	130,40				Anaokulu-özel okul
	Özel okul	60	84,17				

Tablo 5.36. incelendiğinde, okul türü değişkenine göre oluşturulan üç grubun düşünme süreleri ve hata sayıları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda, grupların düşünme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)} = 17,458$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın anasınıfına devam eden çocuklar ile anaokuluna devam eden çocuklar arasında, anasınıfına devam eden çocuklar ile özel okula devam eden çocuklar arasında ve anaokuluna devam eden çocuklar ile özel okula devam eden çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme sürelerinin okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Düşünme süresi için etki büyüklüğü 0,07 olarak hesaplanmıştır.

Grupların hata sayıları değerlendirildiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$\chi^2_{(2)} = 18,758$, $p < 0,05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın anasınıfına devam eden çocuklar ile özel okula devam eden çocuklar arasında ve anaokuluna devam eden çocuklar ile özel okula devam eden çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre erken çocukluk dönemi çocuklarının hata sayılarının okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı söylenebilir. Hata sayısı için etki büyüklüğü 0,08 olarak hesaplanmıştır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmekte, tartışılmakta ve bazı öneriler sunulmaktadır.

Araştırmada öz düzenleme becerisi ile bilişsel tempo arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öz düzenlemenin bilişsel temponun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Yapılan lojistik regresyon analizine göre öz düzenleme beceri düzeyi arttıkça reflektif olma olasılığı %54 olasılıkla artmaktadır. Yani diğer bir deyişle öz düzenleme beceri düzeyindeki artışla birlikte reflektif olma olasılığı artarken impulsif olma olasılığı azalmaktadır. Öz düzenleme becerisi ile reflektiflik arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olması öz düzenleme beceri düzeyi yüksek olan çocukların entelektüel becerilerde ve davranışlarını düzenleme konusunda daha başarılı, sorunları çözme konusunda daha bilinçli olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bilişsel tempo boyutunun çocukların kişiliklerini, ilgi alanlarını, sosyal çevreleri ile olan ilişkilerini, akademik başarılarına yönelik yapacakları tercihlerini etkilediği düşünüldüğünde, çocukların reflektif bilişsel tempoya yönelimlerinin desteklenmesiyle birlikte bu doğrultuda öz düzenleme beceri düzeylerinin geliştirilmesinin de son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara bağlı ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerini geliştirerek, reflektif bilişsel tempoya yönelimlerinin sağlanabileceği ve bunun devamında çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel yönden daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir. Nietfeld ve Bosma (2003) yetişkinlerin farklı bilişsel görevlerde benimsedikleri bilişsel stillerin tutarlılığını ve çeşitli manipülasyonlar altında bilişsel stillere yönelik öz düzenleme becerileri gözlenmiştir. Araştırma da reflektif bilişsel tempodaki bireylerin yanıt stillerini düzenlemede daha esnek ve başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ley ve Young (1998) çalışmalarında impulsif ve reflektif olarak kabul edilen üniversite öğrencilerinin öz düzenleme davranışları arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Çalışmada elde edilen bilgiler sonucunda reflektif bilişsel tempodaki öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde önemli ölçüde pozitif farklılık gösterdiklerini açıklamaktadırlar. Elde ettikleri sonuçlar neticesinde, öz düzenleme becerilerinin farklı bilişsel tempoya sahip öğrenciler arasında ayırt edici bir özellik olabileceğini belirtmektedirler. Alloy vd. (2008) depresyonda risk faktörünü oluşturan negatif bilişsel stile ilişkin yapmış oldukları çalışmada, depresyonda bulunan bir bireyin konuyla ilgili analizlerde bulunmak, olası soruna bir çözüm bulmak ve çözüm için hedefe yönelik

davranışları sürdürmek gibi uygulamalarını içeren öz düzenlemenin negatif bilişsel stili etkilediğini açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan ve okul öncesine devam eden 48-72 aylık çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinden almış oldukları puanlar değerlendirildiğinde; çocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Öz Düzenleme genel beceri düzeyleri yüksek, Olumlu Duygu düzeyleri ise orta düzeyde bulunmuştur. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) yapmış olduğu “Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması” başlıklı çalışmada araştırmaya katılan 233 çocuğun Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu puan ortalamasını 26.50, Olumlu Duygu alt boyutundan alınan puan ortalamasını 12.22 ve ölçeğin genelinden alınan puan ortalamasını 38,72 olarak belirlemiştir. Gözlenen sonuçları değerlendirdiğinde, çocukların ölçeğin alt boyutları ve genel düzeyinde göstermiş oldukları beceri düzeylerinin yüksek performansa sahip olduğunu belirtmiştir. Yanbak (2019) çalışmada çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme ölçeği puanlarını incelemiş ve inceleme sonucunda çocukların Dikkat-Dürtü kontrolü ($\bar{x}$ = 16,60) ve Öz Düzenleme genel becerisinin ($\bar{x}$ = 27,98) orta düzeyde, Olumlu Duygu becerisinin ($\bar{x}$ = 11,37) yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, yaş değişkenine göre çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre, çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Buna göre altı yaş grubu çocukların sıra ortalamasının dört-beş yaş grubu çocukların sıra ortalamasından daha yüksek ve beş yaş grubu çocuklarının sıra ortalamasının da dört yaş grubu çocukların sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuç değerlendirildiğinde, yaşta meydana gelen artışın öz düzenleme beceri düzeyi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Alan yazında öz düzenleme becerisinin yaşla birlikte pozitif yönde ilerlediğini gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Aydın, 2018; Denham vd., 2012; Eggum vd., 2011; Kochanska vd., 1996; Taşkın, 2019). Aynı zamanda araştırmada, Öz Düzenleme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında (Smith Donald vd., 2007) ve Türkçeye uyarlama çalışmasında (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012) elde edilen sonuca benzer şekilde, çocukların öz düzenleme becerileri düzeylerinin yaş değişkenine bağlı gruplar arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaşla birlikte çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin de artış göstermesi gelişimin bütünsel bir çerçevede artış göstermesinin sonucu olduğu söylenebilir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Çocukların öz düzenleme genel beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Smith Donald vd. (2007) Öz Düzenleme Ölçeğini geliştirmek için yaptıkları çalışmada mevcut araştırmaya benzer olarak cinsiyete bağlı öz düzenleme puanlarının değişmediğini belirtmişlerdir. Alan yazında konuyla ilgili diğer bazı araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Eke (2017) yapmış olduğu çalışmada erkek çocukların öz düzenleme beceri puanlarının kız çocuklara göre daha yüksek olmasına rağmen, gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını ifade etmiştir. Gestsdottir vd. (2014) Fransa, Almanya, İzlanda, Afrika ve Amerika'daki çocukları öz düzenleme ve akademik başarı açısından karşılaştırmışlar ve araştırma sonucunda İzlanda dışındaki ülkelerdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığını saptamışlardır. Temiz (2019) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar, mevcut araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularını destekler niteliktedir. Temiz (2019) çalışmasında, erkek çocukların puan ortalamaları kız çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olmasına rağmen gruplar arası farka bakıldığında çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Aydın (2018) okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini ve duygusal zekâlarını incelenmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığını ancak erkeklerin olumlu duygu puanlarının kızlardan daha yüksek olduğunu ve gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir. Bunların yanında çocukların öz düzenleme genel becerileri ele alındığında, erkeklerin toplam puanlarının kızlara göre daha yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını saptamıştır. Matthews vd. (2009) erken başarı kapsamında belirlenen 5 alan üzerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını araştırmak için yapmış oldukları çalışmada, öz düzenleme beceri düzeylerinde kızların erkeklerden daha iyi sonuçlar ortaya koymuş olmasına rağmen farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte yukarıda açıklanan bulguların aksini gösteren bazı çalışmalarda mevcuttur. Tutkun vd. (2017) dört-beş yaş çocukları ile yapmış oldukları çalışmada çocukların öz düzenleme becerilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeninin çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu, erkek çocukların öz düzenleme beceri puanlarının kız çocuklarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Astarlar'ın (2019) yapmış olduğu çalışmasında öz düzenleme toplam puanlarına ilişkin birinci ikinci ve üçüncü ölçüm sonuçlarının kız çocukları lehine olacak şekilde cinsiyete

bağlı anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alan yazındaki çalışmaların sonuçları öz düzenleme becerisi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi bağlamında değerlendirildiğinde oluşan farklılığın kültürel etkenlere bağlı olarak oluşmuş olabileceği düşünülebilir. Buna göre, öz düzenleme beceri düzeyi üzerinde cinsiyetin etkisi çocuğun sahip olduğu diğer değişkenlerle birlikte ele alınmalıdır denilebilir (Wanless vd., 2011).

Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre ele alındığında, öz düzenleme beceri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Gözlenen bu farklılığın bir kardeşi olan çocukların lehine olacak biçimde şekillendiği görülmüştür. Ölçekten en düşük puanı elde edenler ise tek çocuk olanlardır. Ailede tek çocuğun olması çocukların evde sosyalleşebilecekleri bir kardeşinin olmamasına ve ebeveynlerin çocuğa karşı korumacı bir yaklaşım benimsemelerine sebep olabilmektedir. Oluşan bu durumun çocuk açısından dezavantaj olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında konuyla ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulgular değişkenlik göstermektedir. Şamlı (2019), okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada çocukların kardeş sayısı değişkenine bağlı olarak öz düzenleme becerisinde oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonucunda, kardeş sayısı arttıkça öz düzenleme beceri düzeylerinin düştüğünü belirlenmiştir. Mercan (2019) çalışmasında kardeş sayısı arttıkça öz düzenleme becerilerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Dağgül (2016), okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öz düzenlemenin tüm alt boyutlarında çocuk sayısı arttıkça puanların düştüğünü ancak puanlar arasında oluşan fark değerlendirildiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ertürk (2013) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında dikkat-dürtü kontrolü alt boyutunda çocukların kardeş sayısı değişkenine göre bir farklılık bulamazken kardeş sayısı fazla olan çocukların olumlu duygu puanlarının kardeş sayısı daha az olan çocuklara kıyasla daha düşük olduğunu saptamıştır.

Öz düzenlemenin çalışmaya katılan çocukların doğum sırası değişkenine göre ilişkin bulgular, doğum sırasının öz düzenleme beceri düzeyinde anlamlı farklılık yarattığı yönündedir. Gözlenen farkın tüm puanlarda ilk çocuk olanların lehine olacak biçimde

şekillendiği görülmüştür. Diğer bir deyişle ilk çocuk olanların ölçekten elde ettiği puanlar diğer gruplara göre daha yüksektir. Alan yazında konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçları işaret eden çalışmalar mevcuttur. İleri (2019) okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışma incelendiğinde ölçeğin alt boyutu olan olumlu duygu puanları ve toplam öz düzenleme puanları için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada puan ortalamaları incelendiğinde ilk çocukların dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu ve toplam puan ortalamalarının diğer gruptaki çocuklardan yüksek olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırma bulgularına benzer biçimde Mercan (2019) yapmış olduğu çalışmada çocukların düzenleme becerilerinden aldıkları puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Yapmış olduğu çoklu karşılaştırma testleri sonucunda saptanan farkın ilk sırada doğan çocuklar ile üçüncü veya daha sonra doğan çocuklar arasında, ilk sırada doğan çocukların lehine; ikinci sırada doğan çocuklar ile üçüncü veya daha sonra doğan çocuklar arasında, ikinci sırada doğan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmaların diğer bir kısmı ise çocukların doğum sırasının öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Temiz, 2019). Şamlı (2019) yapmış olduğu çalışmada çocukların kaçınıcı çocuk olmasına ilişkin düzey arttıkça (ilk-orta-son) öz düzenleme beceri düzeylerinde düşüş meydana geldiğini ancak bu düşüş oranının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir. Türk toplumunun yapısı düşünüldüğünde iki kişi evlendikten sonra, çiftlerde oluşan isteklerden biri çocuk sahibi olmaktır. Bu isteğin gerçekleşmesiyle birlikte hayatların merkezi çocuk haline gelmekte ve aile tüm ilgisini ve imkanını çocuğa sunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, yukarıda açıklanan olanaklara sahip bir ortamda büyüyen ilk çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin diğer gruplardan daha iyi durumda olması beklenen bir sonuçtur (Bee ve Bold, 2009: 720).

Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin ebeveynlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutları ile öz düzenleme genel beceri düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Belirlenen anlamlı fark değerlendirildiğinde annenin, babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların dikkat-dürtü kontrolü, olumlu duygu ve öz düzenleme toplam puanları da artış göstermektedir. Tekin (2018) öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisini araştırmak için yapmış olduğu

alışmasında annenin ve babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin de genel olarak arttığı söylemiştir. Uykan (2019) “Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi başlıklı” çalışmasında eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babanın çocuklarının çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış ve genel öz düzenleme becerileri daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Alan yazında benzer sonuçlar elde eden birçok araştırma mevcuttur (Bayındır, 2016; Sektana vd., 2010; Temiz, 2019). Alan yazında aksini gösteren çalışmalarda bulunmaktadır. Pazarbaşı (2019) anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin anne babanın eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Yine bu sonuca benzer bulgular elde eden çalışmalarda mevcuttur (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Öztabak, 2017). ğrenim düzeyi yüksek anne babaların çocukları ile daha fazla ve daha kaliteli zaman geçireceği, çocuklarına öz düzenleme becerileri kapsamında daha etkili rehberlik edebileceği düşünüldüğünde ebeveynlerin öğrenim durumları yükseldikçe çocukların öz düzenleme becerilerinin de bu duruma paralel olarak yükselmesinin beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Çocukların z düzenleme beceri düzeylerinin ebeveynlerin meslek değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin anne babanın çalışma durumuna göre farklılaştığı gözlenmiştir. Gözlenen farklılıklar değerlendirildiğinde ebeveynleri memur olan ocukların Dikkat-Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu ve z Düzenleme Becerisi toplam puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak memur meslek grubunda çalışan ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin diğer gruplarda bulunan ebeveynlere göre çoğunlukla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Aynı zamanda memur meslek grubunda çalışan ebeveynlerin çalışma koşullarının diğer gruba dahil olan ebeveynlere oranla daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Daha yüksek eğitim seviyesine ve daha iyi çalışma koşullarına sahip olan ebeveynlerin çocuklarının eğitim-ğretimi konusunda daha bilinçli olacağı belirtilebilir. Bu durumun çocukların beceri düzeyleri üzerinde olumlu etki göstereceği düşünülebilmektedir. Çocukların z düzenleme beceri düzeylerinin de bu durumdan olumlu olarak etkilenebileceği düşünüldüğünde, gözlenen sonuçlar beklenen şekildedir. Şepitçi (2018) alışmasında annesi memur meslek grubuna dahil olan çocukların öz düzenleme becerilerinin annesi çalışmayan ve serbest meslekle meşgul olan çocuklara göre daha

yüksek olduğunu, aynı zamanda babası memur meslek grubuna dahil olan çocukların öz düzenleme becerilerinin babası çalışmayan ve işçi meslek grubuna dahil olan çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yanbak (2019) çalışmasında çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği puanlarını babanın mesleği değişkenine göre değerlendirmiştir. Elde ettiği bulgular sonucunda babalarının mesleği değişkenine göre oluşturulan grup puanlarının Dikkat-Dürtü kontrolü açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamasına rağmen Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme becerisi genel puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu açıklamıştır. Olumlu Duygu ve Öz Düzenleme genel becerisinde gözlenen farkın babası memur meslek grubunda bulunan çocuklar lehine olacak şekilde biçimlendiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak ebeveynlerinin çalışmama durumuna göre çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini ele alan çalışmalar alan yazında mevcuttur. Bu çalışmalarda ebeveynleri çalışan çocukların lehine olacak biçimde sonuçlar elde edildiği gözlenmiştir (Mercan, 2019; Şamlı, 2019; Temiz, 2019).

Çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin ebeveynlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin annenin yaşı değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Babanın yaşı değişkenine göre ise olumlu duygu ve öz düzenleme genel beceri düzeyleri açısından bir farklılık olmamasına rağmen, dikkat-dürtü kontrolü kapsamında gözlenen farklılığın babası 29 yaş ve altında olan çocuklar ve babası 40 yaş ve üzeri olan çocuklar arasında babası 40 yaş ve üzeri olan çocukların lehine olacak biçimde şekillendiği görülmüştür. Babaların yaşına bağlı oluşan bu durum değerlendirildiğinde erken yaşta anne-baba olan kişilerin çocuklarının gelişimini destekleme açısından deneyimsiz olma durumları nedeniyle, çocukların öz düzenleme becerilerini yeterince destekleyemeyeceklerini söylemek mümkündür. Ebeveynlerin yaşı ilerledikçe çocuk yetiştirme konusunda deneyimleri ve bilgileri artacağı için öz düzenleme becerilerini desteklemedeki olumlu etkilerinin artabileceği düşünülmektedir (Şepitçi, 2018). Alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerin yaşının çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin çeşitli sonuçlar gözlenmektedir. Pazarbaşı (2019) yapmış olduğu çalışmasında çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin anne ve babanın yaşı değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Şepitçi (2018) yapmış olduğu çalışmasında ebeveynlerin yaşının artışına paralel olarak çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin de artış gösterdiğini açıklamıştır. Ebeveynleri 36-40 yaş arası olan çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin ebeveynleri 25 yaş altı, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası ve 41 yaş ve üstü olan çocukların öz düzenleme beceri

düzeylerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Tekin (2018) yapmış olduğu çalışmada çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini anne-babanın yaşına bağlı olarak değerlendirmiş olup elde ettiği bulgular neticesinde çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin ebeveynlerin yaşına bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlgar ve Akbaba (2017) çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda yaşı 18-30 arasında olan annelerin çocuklarının diğer yaş grubundaki annelerin çocuklarına göre duygu düzenleme becerilerinin daha düşük seviyede olduğu belirtilmiştir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutları ile öz düzenleme genel beceri düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gözlenen fark değerlendirildiğinde erken çocukluk dönemi çocuklarının herhangi bir okul öncesi kuruma devam etme süreleri arttıkça dikkat-dürtü kontrolü, olumlu duygu ve öz düzenleme genel beceri düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığı söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişimlerini sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan desteklemektedir. Kurumların sağlamış olduğu destek sonucunda çocukların öz düzenleme beceri gelişimlerinin de bu durumdan etkileneceği düşünüldüğünde, çocukların okul öncesi eğitimde geçirdikleri sürenin artışına paralel olarak öz düzenleme beceri gelişiminin de artmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir (Oktay, 2002). Alan yazında konuyla ilgili yer alan çalışmalar incelendiğinde; Karakurt (2019) çalışmasına katılan çocukların Öz Düzenleme Becerileri ölçeğinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresine göre farklılaştığını ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi arttıkça çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin de artış gösterdiğini belirtmiştir. Astarlar (2019) çalışmada üç ölçüm gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları çalışma belleği ve engelleyici kontrol ikinci ölçümlerinin okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Okul öncesi eğitime bir yıl ve iki yıl devam eden çocuklar ile üç yıl devam eden çocuklar arasında bir ve iki yıl devam eden çocuklar lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu söylemiştir. Araştırmada ele alınan diğer boyutlarda ise okul öncesi eğitime devam etme süresi açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Uykan (2019) ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada uygulamış olduğu analiz sonuçlarına göre, okul öncesi eğitime devam etme süresinde üçüncü yılının içinde olan çocukların; çalışma belleği, engelleyici kontrol-davranış ve genel öz düzenleme

beceri puanlarının daha yüksek, okul öncesi eğitime devam etme süresinde birinci yılının içinde olan çocukların beceri puanlarının ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin okul öncesi eğitime devam ettikleri okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutları ile öz düzenleme genel beceri düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde MEB anaokulunda ve özel okulda okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında oluşan farkın özel okulda okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine olacak biçimde şekillendiği görülmektedir. Mercan (2019) çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin özel okullara devam eden çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Tilbe (2015) okul öncesi eğitime devam eden çocukların, davranış düzenleme becerileri, ebeveyn tutumları ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çocukların davranış düzenleme beceri düzeylerini incelemiştir. Elde edilen bulgular neticesinde özel okula devam eden çocukların davranış düzenleme beceri düzeylerinin devlet okuluna devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Temiz (2019) Okul öncesi dönemde davranışsal öz düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada çocukların davranışsal öz düzenleme puanları arasında okul öncesi eğitime devam edilen kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) yapmış olduğu çalışmada çocukların devam ettikleri okul türüne göre öz düzenleme becerilerinin farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Brophy-Herb vd. (2011), Denham vd. (2012), McCoy ve Raver (2011) ve Raver vd. (2011) yapmış oldukları çalışmalarda çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri okul türünü sosyo-ekonomik düzey ile ilişkilendirerek ele almışlardır. Yapılan çalışmalar sonuçlarında düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği Head Start okullarındaki çocukların diğer okullarda eğitim alan çocuklara göre daha düşük öz düzenleme beceri puanlarına sahip olduğunu belirtmişlerdir (Akt., Fındık Tanrıbuyurdu, 2012: 68). Mevcut araştırmada MEB anaokulunda ve özel okulda okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında fark oluşurken, ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılık oluşmamasının anlamlı bir bulgu olmadığı

düşünülmektedir. Elde edilen sonucun çalışmaya dahil olan örneklem grubundan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süresi ve hata sayılarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, yaş değişkenine göre çocuklar arasında anlamlı farklılığın mevcut olduğu görülmüştür. Gözlenen fark ele alındığında yaş ilerledikçe düşünme süresinin arttığı, hata sayısının azaldığı belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, elde edilen farklılığın, bilişsel becerilerin yaşla birlikte gelişim göstermesinden dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukların yaş değişkeninin impulsiflik üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çocukların yaşları ilerledikçe düşünme süreleri artmakta, hata sayıları ise azalmaktadır. Seçer vd. (2009b) okul öncesi dönemde çocukların düşünme sürelerinde yaşa bağlı farklılık bulunmazken, yaşları arttıkça hata sayılarının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Durak Demirhan (2012) ise çalışmasında yaş arttıkça çocukların tepki sürelerinin arttığı, hata sayılarının ise azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süresi ve hata sayılarının cinsiyet değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde, kızlar ve erkeklerin düşünme süreleri ve hata sayıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bilişsel tempo boyutu zekâ ile doğrudan ilişkili olmasa da akademik başarı ile zekâ arasında bir arabuluculuk işlevinin olduğunu bilinmektedir; Lippa'nın (2005) erkek ve kız çocuklarının IQ testi sonuçları genel olarak karşılaştırıldığında ortaya tutarlı farklılıkların çıkmadığını belirttiği göz önünde bulundurulduğunda sonucun beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir (Akt., Bee ve Boyd, 2009: 413). Cinsiyetin çocukların düşünme sürelerinde değil ancak hata sayıları üzerinde etkili olduğunu belirten araştırmacılar (Durak Demirhan, 2012; Seçer vd., 2009b) olduğu gibi; Kagan vd. (1964) gibi cinsiyetin düşünme süresi ve hata sayısı ile ilişkisinin anlamlı olmadığını belirten araştırmacılarda vardır (Doğan, 2013; Tozduman Yaralı ve Özkan, 2016).

Erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süresi ve hata sayılarının kardeş sayısı değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde, grupların düşünme süreleri ve hata sayıları arasında anlamlı bir farklılığın mevcut olduğu görülmektedir. Grupların düşünme süresi ve hata sayıları bir kardeşi olan çocukların lehine olacak biçimde şekillenmektedir. Bunun yanında tek çocuk olanların düşünme sürelerinin iki ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklara göre daha düşük olduğu ve hata sayılarının iki ve daha fazla sayıda kardeşi

olan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Zajonc (1983); Zajonc ve Marcus (1975) ve Zajonc ve Mullally'e (1997) göre kardeş sayısı arttıkça anne ya da baba çocukla daha az ilgilenilecek dolayısıyla her alandaki gelişimi olduğu gibi bilişsel gelişimi de bu durumdan kötü etkilenecektir. Aynı zamanda tek çocuk olanların da evde birlikte vakit geçirebilecek bir kardeşe sahip olmaması ve tek çocuk olması sebebiyle ebeveynlerin çocuğu aşırı korumaları dezavantaj oluşturabilmektedir (Akt., Bee ve Boyd, 2009: 397). Konuyla ilgili yapılmış çalışmalarda elde edilen sonuçlarda bilişsel tempo boyutunda kardeş sayısının etkili olduğu saptanmış, bu etkinin ise çocukların düşünme sürelerinde değil, hata sayıları üzerinde anlamlı olduğu belirtilmiştir (Durak Demirhan, 2012; Seçer vd., 2009b).

Erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süresi ve hata sayılarının doğum sırası değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde, grupların düşünme süreleri ve hata sayıları arasında anlamlı bir farklılığın mevcut olduğu görülmektedir. Grupların düşünme süresi ve hata sayıları ilk çocuk olanların lehine olacak biçimde şekillenmektedir. Bunun yanında ortancalardan biri olan çocukların düşünme sürelerinin son çocuk olanlara göre daha yüksek olduğu ve hata sayılarının da son çocuk olanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Doğum sırasına bağlı olarak reflektif olma eğilimleri yüksekten düşüğe doğru sıralanmak istendiğinde sıralama ilk çocuk- ortancalardan biri ve son çocuk şeklinde olmaktadır. Türkiye'nin toplumsal yapısı gereğince aileler ilk çocukları dünyaya geldiğinde tüm imkanları ve ilgilerini ona yöneltmekte ve hayatlarını çocuk merkezli bir yapı üzerinde devam ettirmektedirler. Bu sebeple araştırmada saptanan bu farklılığın en büyük çocukların daha yüksek beklentilere yanıt verdikleri için daha fazla başarı yönelimli olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Bee ve Bold, 2009: 720). Santrock'a göre (2017) ilk doğan çocuklar genel olarak daha samimi, yardım sever, davranışsal öz düzenleme becerisi yüksek ve uyumlu olmaktadır. Alan yazında çocukların düşünme süresi ve hata sayılarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen birkaç çalışma mevcuttur. Walker (1962) birinci sınıf ve üçüncü sınıfa devam eden erkek çocukları ile yaptıkları çalışmada reflektif ve impulsif özelliğin doğum sırası ile ilişkisi olmadığını tespit etmiştir (Akt., Er, 2012). Yaralı (2015) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada, çocukların düşünme süreleri ve hata sayıları ile doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlamadığını belirtmekle birlikte düşünme süresi en yüksek, hata sayısı en düşük olan çocukların ilk çocuklar olduklarını açıklamaktadır.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süresi ve hata sayılarının ebeveynlerin eğitim durumu değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, grupların düşünme süreleri ve hata sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların düşünme süreleri artmakta hata sayıları ise azalmaktadır. Yani ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklar reflektif bilişsel tempo boyutu yönünde gelişim göstermektedir. Araştırmacılara göre eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarıyla paylaşımları daha öncelikli olmaktadır ve ebeveynlik konusunda bu anneler kendilerini daha yeterli görmektedirler (Coleman ve Karraker, 2004). Annenin eğitim seviyesinin düşük olması sonucu, annenin çocuğuna yönelik ilgisi ve çocukla geçirilen zamana verdiği önem azalmaktadır (Demirel vd., 2001: 20). Babanın, çocukla ilgilenmesinin çocukların bilişsel becerilerini, IQ puanlarını, sözel becerilerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Anlıak, 2004; Atmaca Koçak, 2004). Babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuğun bakımı ve eğitimi ile ilgili işlere destek olma konusunda daha bilinçli ve istekli olma olasılığının yüksek olduğu düşünüldüğünde, eğitim seviyesi düşük olan babaların bu konuda daha yetersiz oldukları söylenebilir. Eğitim düzeyi düşük babaların, babalığa yönelik geleneksel tutum sergilemeleri sebebiyle babanın görevinin çalışıp para kazanmak olduğunu, çocuğun bakımının ise annenin görevi olduğunu düşünürler, bu sebeple de çocuğun bakımında ve eğitiminde aktif rol almazlar (Evans 1997; Akt., Atmaca Koçak, 2004). Konuyla ilgili Seçer vd. (2009b) yaptığı çalışmada annelerin eğitim seviyesine göre çocukların düşünme süreleri ve hata sayılarının farklılaştığını, yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının, orta ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek düşünme süresine sahip olduğunu belirtmekle birlikte ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla hata yaptıklarını vurgulamaktadırlar. Aynı çalışmada babaların eğitim düzeyinin çocukların düşünme süresinde anlamlı etki yaratmazken, hata sayısı açısından ilköğretim mezunu babaların çocuklarının orta öğretim ve yüksek öğretim mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla sayıda hata yaptıklarını saptamışlardır. Durak Demirhan (2012) ise ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların tepki süresinin de arttığı ancak bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı, bunun yanında baba eğitim düzeyine göre hata sayısının farklılaşmadığı belirtmiştir. Ceylan (2008) yapmış olduğu çalışmada anne eğitim seviyesi arttıkça düşünme süresinin de arttığı, hata sayısının ise azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süresi ve hata sayılarının ebeveynlerin meslek durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, grupların düşünme süreleri ve hata sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ebeveynleri memur grubunda olan çocukların düşünme sürelerinin diğer gruplardaki çocuklara göre daha yüksek olduğu, hata sayılarının ise diğer gruplardaki çocuklardan daha düşük olduğu görülmektedir. Scott'a (2004) göre ebeveynlerin çalışma şartları çocuklarına göstermiş oldukları ilgi düzeyi ve sahip oldukları eğitim anlayışı üzerinde etkili olabilmektedir. Bazı araştırmacılara göre ise annenin çalışma durumu çocuk üzerinde genellikle nötr ya da az da olsa olumlu bir etkiye sahip olmaktadır (Akt., Bee ve Boyd, 2009: 737). Alan yazın incelendiğinde konuyla ilgili yapılmış birkaç çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir. Seçer vd. (2009c) 12-15 yaş arası toplam 301 çocukla yaptıkları çalışmada annenin çalışmasının öğrencilerin düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Yaralı (2015) çalışmasında çocukların düşünme süresi ve hata sayısı ile anne çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen düşünme süresi en az ve hata sayısı en fazla olan grubu anneleri çalışmayan çocukların oluşturduğunu açıklamıştır.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süresi ve hata sayılarının ebeveynlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, grupların düşünme süreleri ve hata sayıları arasında annelerin yaşı değişkenine göre bir farklılık oluşmazken, babaların yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre babanın yaşı arttıkça çocukların düşünme sürelerinin de bu duruma paralel olarak arttığı, hata sayılarının ise azaldığı görülmektedir. Alan yazında çocukların düşünme süreleri ve hata sayılarında ebeveyn yaşının etkisini inceleyen çok az çalışma mevcuttur. Kaya Bağdaş (2018) yapmış olduğu çalışmada çocukların anne-baba yaşına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğinin düşünme süreleri farklılaşmazken; hata sayıları farklılaşmaktadır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın annesi 25 yaş ve altında olan çocuklar ile 31-35 yaş arasında olanlardan ve babası 26-30 yaş arasına olan çocuklar ile 31-35 yaş arasında olanlardan kaynaklandığı tespit etmiştir. Elde etmiş olduğu bulgular, sonuçların ebeveynlerinin yaşı büyük olan çocuklar aleyhine olacak biçimde şekillendiğini göstermektedir. Yıldız (2019) yapmış olduğu çalışmada anne baba yaşı arttıkça çocukların hızlı doğrucu ve reflektif olma oranlarının da arttığını saptamıştır.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süresi ve hata sayılarının okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam etme süresinin hem düşünme süresi hem de hata sayısı üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında geçirdiği süre arttıkça düşünme süreleri uzamakta hata sayıları ise azalmaktadır. Okulöncesi eğitim çocukların çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş bireyler olmasına katkı sağlamaktadır. İlk okulöncesi eğitimciler (Montessori, Frobel, Pestalozzi, McMillan, Jsaacs), çocuklara sonraki okul yaşamlarında ve sosyal ilişkilerinde gerekli olacak becerileri kazanmalarını sağlayabilecek zengin ve bol uyarıcı içeren çevreyi düzenlemenin ve çocukları özgür bırakmanın okulöncesi eğitimin yukardaki zor görevleri yerine getirmesinde yeterli olacağını düşünmektedirler (Senemoğlu, 1994: 21). Okul öncesi eğitimin ve eğitim kurumlarının çocuk üzerindeki bu etkisi göz önüne alındığında, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça düşünme becerilerinin üst düzeye ulaşması ve daha az sayıda hata yapmış olmaları beklenen bir sonuçtur. Konuyla ilgili Tozduman-Yaralı ve Özkan (2016) yapmış oldukları çalışmada, çocukların okul öncesi kuruma devam etme süreleri arttıkça refleksif olma durumlarının da arttığını belirtmişlerdir. Yıldız (2019) 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarını bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında, okul öncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların bilişsel tempoları arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Çalışmada çocukların bilişsel temposunu hızlı ve doğru yapanlar, yavaş ve doğru yapanlar(refleksif), hızlı ve yanlış yapanlar (impulsif), yavaş ve yanlış yapanlar olmak üzere 4 gruba ayırmıştır. Araştırma bulgularına göre hızlı ve doğru yapanlar grubundaki çocukların diğer bilişsel tempo gruplarındaki çocuklara göre okul öncesi eğitim kurumuna daha uzun süre devam ettiğini söylemektedir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının düşünme süresi ve hata sayılarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, okul türünün hem düşünme süresi hem de hata sayısı üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları özel okulda okul öncesi eğitime devam eden çocukların lehine olacak biçimde şekillenmektedir. Diğer bir deyişle özel okulda okul öncesi eğitim alan çocukların düşünme süreleri diğer gruplardaki çocuklardan daha yüksekken, hata sayıları da diğer gruplardaki çocuklardan daha düşüktür. MEB'e bağlı anasınıfı ve anaokulunda genellikle yarım gün okul öncesi eğitim uygulanmaktadır. Bunun aksine özel okullarda çocuklar tam gün okul öncesi eğitim alabilmektedir. Yani özel okula devam eden çocuklar okulda daha

uzun süre bulunmakta ve okul öncesi eğitim alma süreleri de uzamaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda sonucun beklenen nitelikte olduğu düşünülmektedir. Durak Demirhan (2012) çalışmasında anasınıfına devam eden beş-altı yaş okul öncesi öğrencilerinin tepki süresi ortalamalarının 52,48, anaokuluna devam edenlerin ise 39,27 olduğunu göz önüne alındığında anasınıfına devam eden çocukların daha fazla düşünme süresi kullandığı söylenebilmektedir. Bunun aksine grupların hata sayısı ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını açıklamaktadır. Seçer vd. (2009b) “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada okul türüne göre Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepiselilik Ölçeğinin A formundan elde ettikleri hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Bulgular sonucunda okul türüne göre hata sayısında gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmazken, düşünme süresi kapsamında anaokuluna devam eden çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirtilmektedir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen veriler neticesinde ebeveynlere, öğretmenlere ve gelecekte konuyla ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Öğretmenler çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere ve refleksif bilişsel tempoya yönelimlerine katkı sağlayacak dikkat geliştirici etkinliklere yer verebilirler.
- Öğretmenlere, çocuklara öz düzenleme becerilerini geliştirme ve reflektif bilişsel tempoya yönelimi sağlama konusunda sağlayabilecekleri destekler ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Demografik özelliklerden veya herhangi farklı bir sebepten dolayı öz düzenleme beceri düzeyleri düşük olan çocuklara yönelik, öz düzenleme becerilerine yönelik destek eğitim programları hazırlanabilir.
- Ebeveynlerin öğrenim düzeyi düştükçe çocukların öz düzenleme becerilerinde düştüğü ve çocukların impulsif bilişsel tempoya yönelimli olduğu gözlenmiştir. Öğrenim düzeyi düşük olmasıyla birlikte çocuk yetiştirme konusunda ihtiyaç duydukları eğitimi alamamış ebeveynlerin, çocuklarının gelişimlerini başarılı şekilde destekleyebilmeleri için bilgilendirici eğitimler almaları gerekmektedir.

- Çocukların öz düzenleme ve bilişsel temposunu birlikte destekleyen eğitim programı planlanarak uygulanabilir, programın ele alınan alanlar üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Öz düzenleme becerileri ve bilişsel tempoları belirlenen çocukların gelişimleri takip edilerek boylamsal çalışmalar yapılabilir.



6. KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No:503195)
- Albayrak, A. S. (2020). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Keyser, J., Gerstein, R. K., & Sylvia, L. G. (2008). Negative Cognitive Style. *Risk Factors in Depression*, 237–262. doi:10.1016/b978-0-08-045078-0.00011-3
- Anastasi, A. (1996). *Psychological Testing*. New York :Macmillan.
- Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5 (1), 19-26.
- Aral, N., & Durualp, E. (2012). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarına göre özellikleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arı, R. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arı, R., Üre, Ö., & Yılmaz, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi (eğitimin psikolojik temelleri)*. Konya: Mikro Yayınları.
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 582130)
- Atmaca-Koçak, A. (2004). *Baba destek programı değerlendirme raporu*. İstanbul: Açev Yayınları.
- Ault, R. L. (1973). Problem-solving strategies of reflective, impulsive, fast-accurate, and slow-inaccurate children. *Child Development*, 44(2), 259-266. doi:10.2307/1128045
- Ausburn, L.J. & Ausburn, F.B. (1978). Cognitive styles: some information and implications for instructional design. *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development*, 26(4), 337.
- Aydede, M. N., & Kesercioğlu, T. (2012). Sınıf içi bir proje örneği: aktif öğrenme ve etkin katılım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 485964)

- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.121.1.65
- Batum, P., & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
- Bayındır D., & Ural, O. (2016). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 119-132.
- Bayındır, D. (2016). 48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 437082)
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2013). Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. *Early Education and Development*, 25(1), 56-70. doi:10.1080/10409289.2013.780505
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz) İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U., & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82(5), 256-286. doi:10.1016/j.pneurobio.2007.06.004
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Çev. B. Onur, A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. doi:10.1037/0003-066x.57.2.111
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309-318.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017). Zihnin araçları: erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı. G. Haktanır (Ed.), (Çev. T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Boekaerts, M., & Cascallar, M. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?, *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Bozyiğit, N., Onan, T. S., Özçınar, A., & Erdem, A. (2014). An in-Class Project Model: Active Learning and Effective Participation. *Journal of Education and Future*, 6, 15-24.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. (2. Baskı). New York: Guilford Press.
- Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. J., & Love, J. (1990). *Child behavior rating scale*. Cambridge, M. A: Abt. Associates.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 191–214. doi:10.1146/annurev.psych.50.1.191
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. C. A. Brownell & C. B. Kopp (Ed.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* içinde (s.261-284). New York, NY: Guilford
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 92–95. doi:10.1007/s10862-009-9169-6
- 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. doi:10.1017/s095457940200305x
- Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2004). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s.355-369). London: The Guilford Press.
- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141–158. doi:10.1016/j.ecresq.2007.01.004
- Cameron Ponitz, C.E., McClelland, M.M., Matthews, J.M., & Morrison, F.J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605–619. doi:10.1037/a0015365
- Cameron, C. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2008). Effects of classroom organization on letter–word reading in first grade. *Journal of School Psychology*, 46(2), 173–192. doi:10.1016/j.jsp.2007.03.002

- Can, A (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* içinde (s. 13–39). New York: Guilford Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M.F. (2011). Self-regulation of action and affect. K. D Voh & R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (2. Baskı) (s. 3-23). New York, NY: Guilford.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 218736)
- Chen, D., & Singer, R. N. (1992). Self-regulation and cognitive strategies in sport participation. *International Journal of Sport Psychology*, 23(4), 277-300.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2004). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13–24.
- Contreras-Martel, C., Matamala, A., Bruna, C., Poo-Caamaño, G., Almonacid, D., Figueroa, M., Martínez-Oyanedel, J., & Bunster, M. (2007). The structure at 2 resolution of phycocyanin from *gracilaria chilensis* and the energy transfer network in a pc-pc complex. *Biophysical Chemistry*, 125, 388–396.
- Conway, M. (2000). Individual differences in attentional resources and social cognition: elaboration and complexity in representations of others and self. U. Hecker, S. Dutke & G. Sedek (Ed.), *Generative mental processes and cognitive resources* içinde (s. 5-38). London: Kluwer Academic Publishers.
- Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, 52(3), 857-865. doi:10.2307/1129087
- Cronbach, L.J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik Özden C. (2014). *Ebeveyn kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerileri ve duygusal sorunları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 376847)
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.

- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa). <http://hdl.handle.net/11129/3807> adresinden edinilmiştir.
- Daniels, H. (2010). Vygotsky and psychology. U. Goswami (Ed.), *The wiley-blackwell handbook of childhood cognitive development* içinde (s. 673-696). USA: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Seidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 209-252). San Diego, CA: AcademicPress.
- Demirel, F., Üner, A., & Kırımı, E. (2001). Van ili kırsalındaki annelerin çocuk beslenmesindeki alışkanlıkları ve uygulamaları. *Van Tıp Dergisi*, 8(1), 18-22.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H.K., Bassett, H.H., Wyatt, T. & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a fieldbased assessment for predicting early school readiness, *Journal of Experimental Child Psychology* 111, 386–404.
- Deniz, E. (2015). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi.
- Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71, 44–56. doi:10.1111=1467-8624.00117
- Dillon, R. F., & Pellegrino, J. W. (1991). *Instruction: theoretical and applied perspectives*. New York: Praeger Publishers.
- Doğan, E. (2013). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 337711).
- Durak Demirhan, T. (2012). *Bilişsel tempo eğitimi programının 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempoları ve davranış sorunlarına etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 424370).
- Ecirli, H., & Ogelman, H. G. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(13), 86-100.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S. & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4-16.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x

- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., & Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 22(4), 544-567. doi:10.1016/j.cogdev.2007.08.003
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2010). Effortful control: relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* içinde (s. 458). New York: Guilford.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 259-282). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495-525. doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.1312
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39, 761-776. DOI:10.1037/0012-1649.39.4.761
- Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 308837).
- Er, S., & Tepeli, K. (2013). Farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 117-128.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, D. Y. (1994). Örneklem Türleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 31-102.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 44, 178-195. doi: 10.9779/PUJE.2018.213
- Ertürk Kara, H. G., Yıldız, T. G., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme: izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 363224)

- Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70, 432–442.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 314894)
- Fink, A.D., & McCown, W.G. (1993). Impulsivity in children and adolescents: measurement, causes and treatment. W. McCown, M. Shure., & J. Johnson (Ed.), *The impulsive client, theory, research and treatment* içinde (s. 279-308). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373–389. doi:10.1007/s10648-008-9079-2
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi.org/10.3102/00346543074001059
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life management: correlations with subjective indicators of successful aging. *Psychology and Aging*, 13, 531–543. DOI: 10.1037//0882-7974.13.4.531
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furth, H. (1985). Piaget's equilibration: a theory for a school for thinking. L. Camaioni & C. Lemos (Ed.), *Questions on social explanation: Piagetian themes reconsidered* içinde (s. 103-119). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gander, M. J. ve Gardiner H.W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Gestsdottir, S., Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., & McClland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.
- Gibson, E. J. (1969). Principles of perceptual learning and development . *Century psychology series* içinde, 473-513. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gibson, E., & Rader, N. (1979). Attention the perceiver as performer. G. H. Hale & M. Lewis (Ed.), *Attention and cognitive development* içinde (s. 1-20). New York: Plenum Press.
- Goldstein, K. M., & Blackman, S. (1978). *Cognitive style: five approaches and relevant research*. New York: Wiley.

- Gredler, M. E., & Shields, C. C. (2007). *Vygotsky's legacy: a foundation for research and practice*. New York: Guilford Publications.
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: practical issues in parenting* içinde (s. 89–110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. doi:10.1037/0022-0663.81.2.143
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. doi:10.1017/s0048577201393198
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 3-24). New York: Guilford Press.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Thomas, C. W. (2003). Temperament and behavioral emotional adjustment. H. B. Kaplan, A. E. Gottfried, & A. W. Gottfried (Ed.), *Temperament infancy through adolescence* içinde (s. 99-127). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Guralnik, D.B. (1976). *Webster's new world dictionary* (2. Baskı.). Akron, OH: William Collins.
- Gust, N., (2014). *Emotions regulations strategien im vorschulalter: wissen über emotions regulations strategien und zusammenhänge zu kognition und sozialverhalten*. <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00104094-1> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 24.07.201
- Gündüz, G. (2015). *Self-regulation in turkish preschoolers: relations with family context and socio-emotional competence* (Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 412321).
- Gürtan, K. (1982). *İstatistik ve araştırma metodları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde alan bağımlılık – alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 124668)
- Güzin, C. (2000). *Zihin çiçekleri*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Hale, G. H., & Lewis, M. (1979). *Attention and cognitive development*. New York: Plenum Press.

- Heikkila, A., & Lonka, K. (2007). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31, 99-117.
- Higgins, E. T. (2002). How self-regulation creates distinct values: the case of promotion and prevention decision making. *Journal of Consumer Psychology*, 12(3), 177-191. doi:10.1207/s15327663jcp1203_01
- Hofmann, W., Schmeichel, B.J., & Baddeley, A.D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180. doi:10.1016/j.tics.2012.01.006
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education & Development*, 14, 101-119.
- Hoyle, R. H. (2006). Personality and self-regulation: trait and information-processing perspectives. *Journal of Personality*, 74, 1507-1525.
- Hoyle, R. H. (2010). Personality and self-regulation. R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* içinde (s. 1-18). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Hrbakovaa, K. & Safrankovab, A. P. (2016). Self-regulation of behaviour in children and adolescents in the natural and institutional environment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 217, 679 – 687.
- Hy, L. X., & Loevinger, J. (1996). *Measuring ego development* (2. Baskı). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ilkowska, M., & Engle, R. W. (2010). Working memory capacity and self-regulation. R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* içinde (s. 265-290). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. doi:10.1111/1467-9280.00304
- İleri, G., (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>. (Tez No: 576317)
- İlgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 491- 520.
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2001). The flexible item selection task (fist): a measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20 (3), 573-591.

- Jung, C. G. (1921). *Psychological types*. (Çev. H. Godwyn Baynes) New York: Harcourt Brace.
- Jung, C. G. (1923). On the relation of analytical psychology to poetic art1. *British Journal of Medical Psychology*, 3(3), 213–231. Doi:10.1111/j.2044-8341.1923.tb00450.x
- Kadhiravan, S., & Suresh, V. (2008). Self-regulated behaviour at work. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 126-131.
- Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *Child Development*, 36, 609-628.
- Kagan, J. (1966b). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Kagan, J., Pearson, L. ve Welch, L. (1966a). Conceptual impulsivity and inductive reasoning, *Child Development*, 37, 583-594.
- Kagan, J., Rossman, D., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*. 78(1), 1-37.
- Karagöz, M. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 543229)
- Kaya Bağdaş, Ç. (2018). *Anasınıfı ve ilkökul 1. Sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 516627)
- Kerns, K. A., & Barth, J. M. (1995). Attachment and play: convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(2), 243–260. doi:10.1177/0265407595122006
- Kıyaker, S. (2018). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 458577)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. USA: Cambridge University Pres.
- Kirton, M. J. (2003). *Adaption-innovation: in the context diversity and change*. Abingdon Birleşik Krallık: Routledge.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111.doi:10.1111/1467-8624.00336

- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232. doi:10.1037/0012-1649.36.2.220
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T., Koenig, A., & Vandegeest, K. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490–507.
- Koçyiğit, S., & Kayılı, G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 14-26.
- Kogan, N. (1976). *Cognitive styles in infancy and early childhood*. London: Psychology Press.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>. (Tez No: 377678)
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214. doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: the codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199-208.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: action versus state orientation, self-discrimination and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 97–129.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400. doi:10.1111/1467-8624.00101
- Lawton, M. P. (2001). Emotion in later life. *Current Directions in Psychological Science*, 10(4), 120–123. doi:10.1111/1467-8721.00130
- LeDoux, J. E. (1995). Emotion: clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46(1), 209–235. doi:10.1146/annurev.ps.46.020195.001233
- Lemery, K. S., Essex, M. J., & Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73(3), 867–882. doi:10.1111/1467-8624.00444
- Lengua, L. J., & Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 21–38. doi:10.1016/j.appdev.2004.10.001
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system. *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 245–255. doi:10.1177/0743558408314385

- Letzring, T. D., Block, J., & Funder, D. C. (2005). Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self. *Journal of Research in Personality*, 39(4), 395–422. doi:10.1016/j.jrp.2004.06.003
- Ley, K., & Young, D. B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23(1), 42–64. doi:10.1006/ceps.1997.0956
- Lippa, R. A. (2005). *Gender, nature, and nurture*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Luna, B. (2009). The maturation of cognitive control and the adolescent brain. F. Aboitiz & D. Cosmelli (Ed.), *From attention to goal-directed behavior* içinde (s. 249-274). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutiérrez-Doña, B., Kuusinen, P., & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 555–566. doi:10.1016/j.paid.2003.09.026
- Manian, N., Strauman, T. J., & Denney, N. (1998). Temperament, recalled parenting styles, and self-regulation: testing the developmental postulates of self-discrepancy theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1321–1332. doi:10.1037/0022-3514.75.5.1321
- Mareš, J. (2010). Autoregulace žákovského učení a chování. K. Hrbáčková (Ed.), *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů* içinde (s. 15-26). Brno: Paido.
- Matthews, J. M., Cameron Ponitz, C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101, 689–704. doi:10.1037/a0014240
- McCabe, L. A., Cunningham, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 340-356). New York, NY, US: The Guilford Press.
- 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., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). Development and self-regulation. R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* içinde (s. 2-34). USA: John Wiley & Sons, Incorporated.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: the integration of cognition and emotion. R. Lerner (Series Ed.) & W. Overton (Vol. Ed.), *Handbook of life-span development (Vol. 1: Cognition, biology and methods)* içinde (s. 509–553). Hoboken, NJ: Wiley & Sons

- McMurran, M., Blair, M., & Egan, V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.
- Meb, (2013). *Okul öncesi eğitim programı* [e-kitap sürümü] <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Mercan, M., (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 551942)
- Messer, S. B. (1976). Reflection-impulsivity: A review. *Psychological Bulletin*, 83, 1026-1052.
- Miller, P. H. (2010). Piaget's theory. U. Goswami (Ed.), *The wiley-blackwell handbook of childhood cognitive development* içinde (s.649-672). USA: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687-696.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938. doi:10.1126/science.2658056
- Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye Giriş*. S. Karakaş & R. Eski (Çev. Ed.), 193-214. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. S. D. Calkins & M. A. Bell (Ed.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* içinde (s. 203-224). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/12059-011>
- Myers, I.B., & McCaulley, M.H. (1985). *Manual: a guide to the development and use of the myers-briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to head start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
- Nakazawa, J. (1982). "Preschoolers' visual scanning on the matching familiar figures test". *Bull of the Fac. Of Educ.* 31(1), 117-131.
- Nietfeld, J., & Bosma, A. (2003). Examining the self-regulation of impulsive and reflective response styles on academic tasks. *Journal of Research in Personality*, 37(3), 118-140. doi:10.1016/s0092-6566(02)00564-0
- Nuessle, W. (1972). Reflectivity as an influence on focusing behavior of children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 14(2), 265-276. doi:10.1016/0022-0965(72)90049-5

- Odom, R. D., McIntyre, C. W., & Neale, G. S. (1971). The influence of cognitive style on perceptual learning. *Child Development*, 42(3), 883-891. doi:10.2307/1127455
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Olson, S. L., & Hoza, B. (1993). Preschool developmental antecedents of conduct problems in children beginning school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 60 – 67.
- Ömeroğlu, E. & Kandır, A. (2007). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 467-476.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztabak, M. E., (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 473918)
- Öztürk, B. & Kısaç, İ. (2008). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim içinde* (s.275-307). Ankara: Pegem Akademi.
- Pazarbaşı, H., (2019). *Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 600007)
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Raver, C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75, 346–353.
- Rhoades, B. L., & Maggs, J. L. (2006). Do academic and social goals predict planned alcohol use among college-bound high school graduates? *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 913–923. DOI: 10.1007/s10964-006-9040-y
- Richardson, K. (1998). *Models of cognitive development*. New York: Taylor&Francis Group.
- Riding, R. (2002). *School learning and cognitive styles*. United Kingdom: David Fulton Publishers.
- Rimm Kaufman, S. E., & Chiu, Y.J. I. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: an intervention study examining the contribution of the responsive classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44(4), 397–413. doi:10.1002/pits.20231

- Roberts, T. (1979). Reflection-impulsivity and reading ability in seven-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, 49(3), 311-315.
- Rodin, J., Timko, C., & Harris, S. (1985). The construct of control: biological and psychosocial correlates. M. P. Lawtons (Ed.), *Annual review of gerontology and geriatrics* içinde (s. 6, 3-55). New York: Springer.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Social, emotional and personality development. W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* içinde (s. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. U. Mayr, E. Awh, & S. Keele (Ed.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* içinde (s. 167-188). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135. doi:10.1037/0022-3514.78.1.122
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: the children's behavior questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408. DOI: 10.1111/1467-8624.00355
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2008). Temperament, attention, and the development of self-regulation. *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, 338-357. doi:10.1002/9780470757703.ch17
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development*. New York: Oxford.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111. doi:10.1207/s15326985ep3502_4
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), 165-180.
- Schreiber, L. R. N., Grant, J. E., & Odlaug, B. L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal of Psychiatric Research*, 46(5), 651-658. doi:10.1016/j.jpsychires.2012.02.005
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. W. M. Reynolds & G. E. Miller (Ed.), *Handbook of psychology: Educational psychology* içinde (s. 59-78). John Wiley & Sons Inc.

- Seçer Z., Çeliköz N., Erişen Y., & Durak T. (2009c). İlköğretim Öğrencilerinin Düşünme Becerileri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 93-104.
- Seçer, Z., & Özmen S. K. (2015). Dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin içtepesel okul öncesi çocukların düşünme ve dikkat toplama becerilerine etkisi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1803-1816.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2008). According to pre-school children's cognitive style conceptions of moral and social rules. *Selçuk University the Journal of Institute of Social Sciences*, 20, 561-577.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer F., & Kayılı, G. (2009a). Social skills and problem behaviour of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1554-1560.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., & Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviors of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 20(1), 91-98.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N., & Üre, Ö. (2009b). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-420.
- Sektnana, M., McClellanda, M., Acocka, A., & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464-479.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin A. S. (2013). 6-8 yaş arası üstün ve normal çocukların yaş, zeka ve duyu kontrolü-irade eğitimi almış olma bağlamında karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>. (Tez No: 345736)
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeği'nin (çoddö) türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 702-718. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.15303>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.

- Smith Donald R., Raver C.C., Hayes T., & Richardson B. (2007). Preliminary constructand concurrent validity of preschool self-regulation assesment (psra) for fieldbased research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52, 700-712.
- Şahin, G. (2019). *Pdr hizmetleri açısından 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin high/scope ve meb programı açısından karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 578014)
- Şahin, G., & Arı, R. (2017). Nesne seçiminde esneklik görevi (nseg): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(25), 721-736.
- Şamlı, H. Ö., (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 561144)
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 527029)
- Taşkın, Z. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda kendini yönetme becerisindeki farkındalığın gelişimi: Ataşehir örneği* (Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 581279)
- Taylor, L. (2004). *Introducing Cognitive Development*. New York: Taylor&Francis Group.
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 516855)
- Temiz, A., (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 535140)
- Tilbe, E. (2015). *Identifying the relationship between behavior regulation, parenting attitude and behavior problems in preschoolers* (Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 408597)
- Toner, I. J., Holstein, R. B., & Hetherington, E. M. (1977). Reflection-impulsivity and self-control in preschool children. *Child Development*, 48(1), 239-245.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

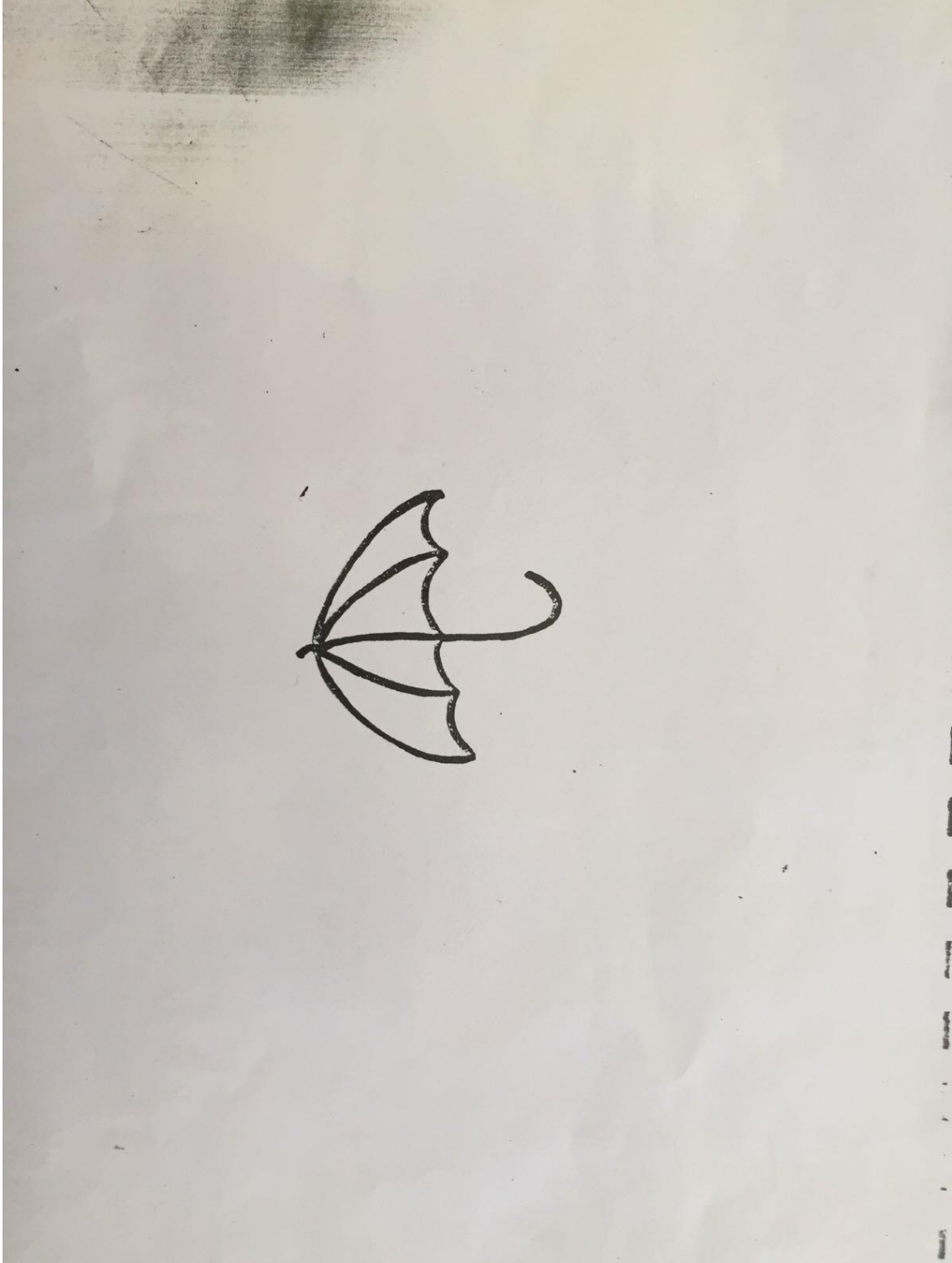
- Tornatore, L. (1985). Genetic epistemology and the curriculum. L. Camaioni & C. Lemos (Ed.), *Questions on social explanation: piagetian themes reconsidered* içinde (s.119-131). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Tozduman Yaralı, K., & Özkan, H.K. (2016). Beş-altı yaş çocuklarının bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2195-2206.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F., & Işıktekiner, S. (2017). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer. (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s. 459-474) (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uykan, E., (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 569172)
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi; birey ve öğrenme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 136-167). Ankara: Pegem Akademi.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Smith, C. L., Reiser, M., Fabes, R. A., Losoya, S., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2003). The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: a longitudinal assessment. *Journal of Personality*, 71 (6), 1171–1196.
- Vigil-Colet, A., & Morales-Vives, F. (2005). How impulsivity is related to intelligence and academic achievement. *The Spanish Journal of Psycholog*, 8 (2), 199-204.
- Wachs, T. D., Gurkas, P., & Kontos, S. (2004). Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 439–457. doi:10.1016/j.appdev.2004.06.003
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Cameron Ponitz, C., Son, S.H., Lan, X., & Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four cultures. *Psychological Assessment*, 23, 364-378. doi:10.1037/a0021768
- White, D. R. (1999). *The effects of conceptual tempo and learning styles on the reflective thinking and decision making of principals in a multimedia case simulation* (Doktora Tezi, Submitted to the Graduate Faculty, Texas Tech University, Texas). <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/18962> adresinden edinilmiştir.
- White, S. H. (2014). The child as agent: issues of cognitive style and personal design in human development. S. Wapner ve J. Demick (Ed.), *Field dependence-independence cognitive style across the life span* içinde (s. 7-20). New York and London: Taylor&Francis Group.

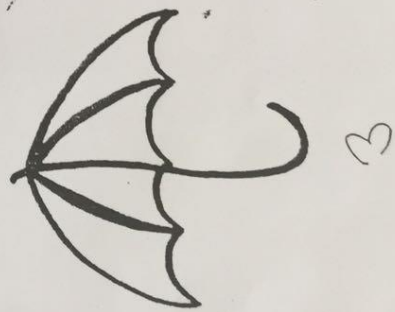
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* içinde, 1–44. doi:10.1002/9781118963418.childpsy316
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (s. 863–932). New York: John Wiley & Sons.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162–187. doi:10.1080/10409289.2011.628270
- Willis, S. L., & Schaie, K. W. (1993). Everyday cognition: taxonomic and methodological considerations. J. M. Puckett & H. W. Reese (Ed.), *Mechanisms of everyday cognition* içinde, 33-53. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Witkin, H. A. (1973). *The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations*. New Jersey: Educational Testing Service Princeton.
- Witkin, H. A., Goodenough, D. R., & Karp, S. A. (1967). Stability of cognitive style from childhood to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(3), 291-300.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karo, S. A. (1971). *A manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Wright, J. C. (1971). The Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP). St, Louis: Cemrel, Inc.
- Yanbak, M. Ö. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 585498)
- Yaralı, K. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 381505)
- Yaşa Giren, S. (2008). *Kendini kontrol eğitiminin okulöncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile bilişsel tempolarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 218649)
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaycı, L. (2005). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Aydın (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* içinde (s. 99-122). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yıldız, Y. (2019). *5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir. (Tez No: 590952)
- Zajonc, R. B. (1983). Validating the confluence model. *Psychological Bulletin*, 93(3), 457–480.
- Zajonc, R. B., & Marcus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychol. Rev.*, 82, 74-87.
- Zajonc, R. B., & Mullally, P. R. (1997). Birth order: reconciling conflicting effects. *American Psychologist*, 52, 685–699.
- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55–68. doi:10.1016/j.dr.2015.07.001
- Zelazo, P. D., & Müller, U., & (2011). Executive function in typical and atypical development. U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* içinde (s. 574-603). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Zelniker, T., & Jeffrey, W. E. (1979). Attention and cognitive style in children. G. H. Hale & M. Lewis (Ed.), *Attention and cognitive development* içinde (s. 275-293). New York: Plenum Press.
- Zelniker, T., Jeffrey, W. E., Dubnikov, A., Dubnikov, G., Golan, Z., Bentin, S., & Wright, J. C. (1976). Reflective and impulsive children: strategies of information processing underlying differences in problem solving. *Monographs of the society for research in child development*, 41(5), 1- 59. doi:10.2307/1166020
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. doi:10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). Springer series in cognitive development. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice. *Springer-Verlag Publishing*. doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: a social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Seidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). San Diego, CA: AcademicPress.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

7. EKLER

Ek 1. Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu





Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Kodlama Sayfası

Öğrenci No:

Değerlendiren Kişinin Adı:

Tarih:

A. DENGİ TAHTASI

Denge tahtasında yürüme süresi(saniye):

 Alıştırma 1:-----
 Alıştırma 2:-----
 Alıştırma 3:-----

(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)	Hayır	Evet
Olumludur/uygulayıcı ile ilişikurur.	0	1
Karşı gelir/uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu

Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci No:

Değerlendiren Kişinin Adı:

Çocuğun uygulama ^{Tarih:} sırasında gösterdiği davranışı açıklayan tek bir seçeneği daire içine alınız.

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

0 1 2 3

3. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakar, görüşmeciye dikkat eder ve onun yönergelerine uyar.
2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağınık; ancak hatırlatıldığında yanıt verir. 1. Çocuğun sık sık dikkati dağınık ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur.
0. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir

0 1 2 3

3. Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyaranların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabilir ve etkinliği tamamlamada ısrar eder.
2. Çocuğun zaman zaman dikkati dağınık; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymaz.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağınık ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.
0. Çocuk değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocuğun Adı Soyadı :

Doğum Tarihi :

Cinsiyeti :

Kardeş Sayısı : Tek çocuk () 1 Kardeşi Var ()

2 ve Daha Fazla Kardeşi Var ()

Ailenin Kaçınıcı Çocuğu : İlk Çocuk () Ortancalardan Biri() Son Çocuk ()

Anne Eğitim Düzeyi : İlköğretim () Ortaöğretim ()

Yükseköğretim () Lisans üstü ()

Annenin Mesleği : Çalışmıyor () Memur () İşçi ()

Serbest Meslek ()

Annenin Yaşı : 29 yaş ve altı () 30-39 yaş () 40 yaş ve üzeri ()

Baba Eğitim Düzeyi : İlköğretim () Ortaöğretim ()

Yükseköğretim () Lisans üstü ()

Babanın Mesleği : Çalışmıyor () Memur () İşçi ()

Serbest Meslek ()

Babanın Yaşı : 29 yaş ve altı () 30-39 yaş () 40 yaş ve üzeri ()

Okul Öncesi Eğitime

Devam Etme Süresi : İlk Yılı () İkinci Yılı ()

Üç Yıl ve Daha fazla()

Ek 4. Uşak Valiliği İzin Belgesi



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508-605.02-E.22037330
Konu : Araştırma İzni.

19.11.2018

AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

AYDIN

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) 07/11/2018 tarih ve E.20225 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir.

2018-2019 eğitim öğretim yılında ilimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak, "Erken Çocuklukta Bilişsel Stil İle Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki" konulu çalışma; okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Fadime Ezgi YILDIZ	Öğrenci	Erken Çocuklukta Bilişsel Stil İle Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki	13/11/2018 21625321

Ekler :
Araştırma Ön İnceleme Formu
Araştırma İzni ve Ekleri
(Not: Bu yazı ve ekleri posta kanalıyla gönderilecektir.)

Güvenli Elektronik
İmza Aslı ile Aynıdır.

19.11.2018

Bilal ZÜBEYİR
Millî Eğitim Müdürü

Adres: Kurtuluş Mh. Enstitü Sk. No:12 Merkez/UŞAK
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: ab64@meb.gov.tr

Bilgi için: Projeler Birimi - Bilal ZÜBEYİR / Dahili:145
Tel: 0 (276) 223 39 90
Faks: 0 (276) 223 39 89

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4060-4604-33aa-ae89-1e1d kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Ölçeklere Dair İzinler

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Hk. Gelen Kutusu X

Ezgi Yıldız <ezgizengin00@gmail.com>
Alic: efindik

17 Ağu 2018 Cum 12:36

Hocam Merhaba,
Ben Adnan Menderes Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Programı öğrencilerinden Ezgi YILDIZ.
Danışmanım Sezai Köpçüoğlu hocam ile yapmayı planladığımız tez çalışması için onayınız olursa Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.

Daha önce bu konu ile ilgili olarak Sezai hocamın öğrencisi Hilmi Tekin hocamda sizinle iletişime geçmiş ve ölçeğinizi kullanmış. Sezai hocam da sizinle iletişime geçerek bu ölçeği kullanmanın faydalı olacağını belirtti. Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Ezgi YILDIZ
Adnan Menderes Okul Öncesi Eğitimi Programı Öğrencisi

Ezgi Fındık <ezgifindik@gmail.com>
Alic: ben

20 Ağu 2018 17:27

Ezgi Hanım merhaba,
Ölçeği kullanmanız bizi sevindirir.
Sanırım Hilmi ve Sezai hocalar söz etmişlerdir. Ölçeğin kullanımdan önce araştırmacılarla bir görüşme yapıyoruz. Bu görüşmede ölçeğin uygulanmasında dikkat etmeniz gereken noktaları konuşuyoruz ve uygulama videoları üzerinden sorularınızı yanıtlamaya çalışıyorum. Bu görüşme için Ankara'ya gelme olacağınız nedir?
Ona göre planlama yapalım.
Sevgiler,
Ezgi.

Ezgi Yıldız <ezgizengin00@gmail.com> şunları yazdı (17 Ağu 2018 12:36):

Gmail Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 3.774

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 11

Diğer

Meet **Yeni**

Toplantı başlat

Toplantıya katıl

Chat

Ezgi

Kansas Ölçeği Hk. Gelen Kutusu X

Ezgi Yıldız
Hocam merhaba, Ben Adnan Menderes Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Ezgi Yıldız. Danışman hocam Sezai Köpçüoğlu ile yapmayı planlı

Gökhan KAYILI
Alic: ben

Merhaba Ezgi,
O çalışmada Sezai hocam da vardı, onun onayı yeterli :) hocana selamlar

iPhone'umdan gönderildi

Ezgi Yıldız <ezgizengin00@gmail.com> şunları yazdı (1 Haz 2020 15:39):

This message has been scanned for viruses and dangerous content by **MailScanner**, and is believed to be clean.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fadime Ezgi YILDIZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Uşak/ 28.02.1991

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi / Mesleki Eğitim Fakültesi / Okul Öncesi Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Okul Öncesi Eğitimi / Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (YÖKDİL: 55)

İş Deneyimi

Okul Öncesi Öğretmeni (2013-2015) Gercüş Anaokulu / Batman

Okul Öncesi Öğretmeni (2015-Devam etmekte) Erice İlkokulu / Uşak

İletişim

e-posta Adresi : ezgizengin00@gmail.com

Tarih :