



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖYKÜ TEMELLİ HAZIRLANAN BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL-DUYGUSAL
EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ VE PROSOSYAL DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Deniz TOSUN
ORCID: 0000-0001-9278-2318

Danışman
Prof. Dr. Emel ARSLAN
ORCID: 0000-0002-1294-0855

Konya – 2023

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Sonuna geldiğime hala inanmadığım yüksek lisans eğitimim sürecinde; desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bütün soru ve sorunlarıma ilgiyle yaklaşip en doğru cevapları veren, yalnızca akademik olarak değil pek çok konuda nasıl ‘Güzel İnsan’ olunacağını bana gösteren, güler yüzü ve inceliğine hayran olduğum kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Emel ARSLAN hocama en içten teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Bana her daim inanmasaydı, benim için çokça uzamış olan bu süreci bitiremeyebilirdim.

“Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” için kullanım izni veren Doç. Dr. Dilan BAYINDIR’a ve “Çocuk Prososyallik Ölçeği” için kullanım izni veren Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR’a ve Burcu BAĞCI ÇETİN’e teşekkür ederim. Lisans eğitimimden bu yana desteğini arkamda hep hissettiğim Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER’e, tez jürimde olarak değerli katkılarını sunan Dr. Öğr. Üyesi Fatma Ülkü YILDIZ’a ve desteği için Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra SOYSAL’a çok teşekkür ederim.

Programın uygulanarak tezin bu hale gelebilmesinde katkısı olan; Erenköy Anaokulu okul idareemiz, öğretmen arkadaşlarım, okul personelimiz, uygulamaya katkı sağlayan tatlı öğrencilerimiz ve destek veren velilerimize gönülden teşekkür ederim. Öykü okuduğum zamanlarda can kulağıyla beni dinleyip, etkinliklere hevesle katılan küçük kuzularıma ayrıca ve çokça teşekkür ediyorum.

Ortaya koymaya çalıştığımız akademik sonucun görünmeyen ve hayatın devam edip aslında en içten akan tarafında yer alan bölümünde ise; desteklerini gece gündüz yanımda hissettiğim canım kardeşlerim Derya SÖNMEZ ve Havva SALTİK’a, annem Fadime SÖNMEZ’e, hayatta olsaydı benimle gurur duyacağını bildiğim babam Süleyman SÖNMEZ’in anısına teşekkür ederim. Bu sürece başladığım zamanlarda henüz doğmamışlarken, şimdi kocaman beyefendiler olan çocuklarım Ahmet Akif ve Yunus Eren’e; birlikte yürüdüğümüz yolu değerli kılan ve bu süreçte gayret göstermem adına beni yüreklendiren kıymetli eşim Şeref TOSUN’a çok teşekkür ederim. Varlıklarına her daim

şükrediyorum... Geriye dönüp baktığımda, daha başka pek çok değerli insanın katkılarını hatırlıyorum, her birisine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Bu süreci tamamlayabilmem için temennide bulunup dua ederek, tezimin ve kalbimin bir köşesine izini bırakan herkese çok teşekkür ederim.

İyiliğimiz daim olsun dilerim...



Deniz TOSUN

Haziran 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar).....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
1. ALAN YAZIN.....	6
3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.4. Verilerin Toplanması.....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	40
4. BULGULAR	42
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	53
5.1. Tartışma.....	53
5.2. Sonuç	62
5.3. Öneriler.....	63
KAYNAKLAR.....	64

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖYKÜ TEMELLİ HAZIRLANAN BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL-DUYGUSAL EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE PROSOSYAL DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmamın toplam **62** sayfalık kısmına ilişkin, 8/06/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%21** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

12/06/2023

Deniz TOSUN

Prof. Dr. Emel ARSLAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

12/06/2023

Deniz TOSUN

TABLULAR LİSTESİ

- Tablo 1. Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-Duygusal Eğitim Programı Temel Değerler
- Tablo2. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test puan ortalamalarına ait Man Whitney U testi sonuçları
- Tablo 3. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test puan ortalamalarına ait Man Whitney U testi sonuçları
- Tablo 4. Deneme Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları
- Tablo 5. Kontrol Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları
- Tablo 6. Deneme Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Son Test- Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları
- Tablo 7. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test puan ortalamalarına ait Man Whitney U testi sonuçları
- Tablo 8. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği son test puan ortalamalarına ait Man Whitney U testi sonuçları
- Tablo 9. Deneme Grubu Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları
- Tablo 10. Kontrol Grubu Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları
- Tablo 11. Deneme Grubu Çocukların Prososyallik Ölçeği Son Test- Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kısaltmalar

ÖDB: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

ÇPÖ: Çocuk Prosoyallik Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖYKÜ TEMELLİ HAZIRLANAN BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL-DUYGUSAL EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE PROSOSYAL DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Deniz TOSUN

Bu araştırmada; öykü temelli hazırlanan bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarına etkisi incelenmiştir. Deneme modelindeki araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde bir devlet okuluna bağlı anasınıfında öğrenim gören 5-6 yaş grubundaki 36 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği"; prososyal davranışlarını ölçmek için Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Bağcı ve Öztürk Samur (2016) tarafından yapılan "Çocuk Prososyallik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma grubu 18 i deneme, 18 i kontrol olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Her iki gruba da ön test olarak "Öz Düzenleme Becerileri Testi" ve "Çocuk Prososyallik Ölçeği" uygulanmıştır. Deneme grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca haftada 4 gün 60 dakika süren "Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programı" uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubu ise MEB okul öncesi eğitim programı çerçevesinde eğitime devam etmiştir. Eğitim programının bitiminin ardından deneme ve kontrol gruplarına son test olarak "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "Çocuk Prososyallik Ölçeği" tekrar uygulanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 27.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde Mann Witney U Testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi işlemleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ile deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ve prososyal davranış becerileri ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; deneme grubundaki çocukların ölçek puanlarındaki artışın kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Deneme grubundaki çocukların son test puan ortalamalarındaki artışının kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olması deneme grubundaki çocukların okul öncesi eğitim programına ek olarak "Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programı" ile eğitim almış olmalarıyla açıklanabilir.

Deneme ve kontrol grubundaki çocukların "Öz Düzenleme Becerileri " ve "Çocuk Prososyallik Ölçeği" ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deneme grubundaki çocukların puan ortalamalarının kontrol grubu çocuklarına göre artışının fazla olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamalarındaki artış anlamlı görülmüştür. Bu durum uygulanan MEB okul öncesi eğitim programının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarına etkisini de ortaya çıkarmıştır. Deneme grubu çocuklarına dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinde anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ve bu neticede, uygulanan programın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarını artırmada kalıcı olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda, uygulanan Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim programının okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranış becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenleme, Prososyal Davranış, Sosyal-duygusal Gelişim

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF STORY BASED INTEGRATED SOCIAL-EMOTIONAL EDUCATION PROGRAM ON THE SELF REGULATION SKILLS AND PROSOCIAL BEHAVIORS OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Deniz TOSUN

In this study; the effect of story-based integrated social emotional education program on self-regulation skills and prosocial behaviours of pre-school children was investigated. The research was conducted by using experimental model. The study group consisted of 36 children in the 5-6 year old age group who attended to a public school in the city center of Konya in the 2022-2023 academic year. In the research, as data collection tools; there were used "Self-regulation Skills Scale"(Bayındır and Ural, 2016) and "Child Prosociality Scale"(Bagcı and Ozturk Samur, 2016) for evaluate self-regulation skills and prosocial behaviours of children. Children in the study group were divided into two groups: 18 in the experimental group and 18 in the control group."Self-regulation Skills Scale" and "Child Prosociality Scale" were applied to both groups as pre-test. Integrated Story-based Social Emotional Education Program were applied to the children in the experimental group for 10 weeks, four days a week, 60 minutes per session. In this process, the control group continued its education within the framework of Minister of National Education's pre-school education program. After the end of the training program "Self-regulation Skills Scale" and "Child Prosociality Scale" were applied to the experimental and control groups again as a post-test. SPSS 27.0 statistical package program was used to analyze the research data. ManWitney U Test and Wilcoxon signed rank test procedures were used for data analysis. When the results of the study were compared with the pre-test and post-test mean scores of the children in the experimental and control group; the increase in the scale scores of the experimental group children was higher than the control group children. The reason of the increase in the scores was more in favor of the experimental group may be that the children of the experimental group received training with the Integrated Story-based Education Social Emotional Education Program in addition to the preschool education program. In addition,when

compared to the mean of "Self-regulation Skills Scale" and "Child Prosociality Scale" pretest-posttest scores of control group, it was seen that there was a significant difference about the posttest mean scores of the experimental group children. It was seen meaningful that increasing the pretest-posttest point average scores of the experimental group children. This situation elicit that applied education program effects on self-regulation skills and prosocial behaviours. It was reached the end applied education program affects positively skills. It can be said that there was no significant difference in the permanence test administrated to the experimental group children after four weeks and as a result, the program applied was permanent in increasing the self regulation skills and prosial behaviors of preschool children. As a result of the research, it was concluded that the Story Based Integrated Social Emotional Education Program applied positively affected the self regulation skills and prosocial behavior skills of preschool children.

Keywords: Self regulation, Prosocial Behaviors, Social-Emotional Development

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim; günümüz dünyasında yer edinecek niteliklere sahip, aynı zamanda toplum içerisinde sorumluluk alabilecek donanımda bireyler yetiştirmeyi hedefler. Değişen dünyada, artık anne karnındayken başlayan eğitim süreci; bireyi kendi kararlarını alıp yönetebilen, duygularının farkında olan ve kendisini olumlu-olumsuz durumlarda ifade ederek başkalarının duygu durumundan haberdar olan bireyler haline getirmeyi amaç edinir.

Okul öncesi dönem, çocukların bütün gelişim alanlarında sıçrama yaparak ilerledikleri etkileri büyük bir süreçtir, bu sebeple çocuklukta sosyal ve duygusal gelişim bireyin göstereceği temel davranışları oluşturur (Cüceloğlu, 2006). Bu süreçte çocuklar olumlu davranışlar kazanmayı pek çok farklı etkinlik ve eğitim süreciyle edinebilirler. Öyküler, çocukların hem hayal dünyasını geliştirir hem de farklı bakış açıları oluşturmalarına yardım ederek başka bir gözden değerlendirme yapabilmelerine olanak verir. Bu sebeple çocuklara yönelik öykü kitapları, çocuğun kendisine ve çevresine saygı duyarak yaşadığı dönemi anlaması açısından önemlidir (Olgan, 2015). Kendisini öykü karakterlerinin yerine koyan çocuklar; empatik becerilerini geliştirir, kendi özlerini oluşturacak temel değerleri fark edip seçebilir ve üst düzey sosyal-duygusal kazanımlar elde edebilirler. Öyküleri temel olarak hazırlanacak bütünleştirilmiş etkinlikler de sosyal-duygusal yönden çocukların öğrenmelerini pekiştirebilir.

Edebi eserler çocuklara, zorluklarla başa çıkma, sorunlara farklı çözümler bulma, diğerlerine karşı farkındalık geliştirerek empati kurma, yardım etme, işbirliğinde bulunma gibi olumlu sosyal davranışlarının gelişimine katkı sağlayan, yaşamsal deneyimlere yönelik bilgiler vererek; güzel olan deneyimler kadar, kötü ve üzücü durumlara ait örnekler de sunarak hayatın iyi ve kötü yönlerini ele alan gerçeklik algısı yaratmaktadır (Somer, 2015).

Çocuk için kişilik ve sosyal gelişimi açısından edebiyat önemli bir işleve sahiptir. Bu sebepten, çocukların estetik değer taşıyan, Türkçe'nin ifade etme zenginliğini etkili bir şekilde kullanan, değer aktarımının kazandırıldığı nitelikli metinlerle karşılaşması gerekmektedir. İçerisinde evrensel değerlerin, millî ve manevi öğelerin özenle kurgulanarak işlendiği edebi metin türlerinden bir tanesi öykülerdir (Kibar Furtun, 2019).

Çocuklar öyküler yardımıyla, hikâye içerisinde geçen olaylardan çıkarımda bulunarak düşünür ve dil kullanımını geliştirirler. Öğretmen ise öykü kitabını etkinlikler arası geçişte kullanarak öğrenilen konuları birbirine bağlayabilir ve çocuğun kitaplarla temas alanı oluşturmasını destekleyebilir (Akbulut, 2021).

Öykü okuma ile beraber çocuklarla birlikte drama etkinliği, Türkçe etkinliğinde öykü tamamlama veya yeniden anlatma, işitsel algı ve ses farkındalığı çalışması ya da müzik etkinliğinde etkin bir şekilde dinleme çalışmaları yapılabilir. Böylece değişik etkinliklerle çocuğun bilişsel becerileri ile dil ve motor becerileri geliştirilmektedir. Bununla birlikte de kitabın etkin kullanımını ile beraber çocuklarda kitap okumaya karşı olumlu bir tutum gelişmektedir (Akbulut, 2021).

Sosyal-duygusal gelişim süreçlerinde desteklenmiş bireyler kendi özünün farkında olup, bu yönelimle hareket edebilir ve yaşantısını bu öz doğrultusunda şekillendirebilirler, bütün bunlarla birlikte üst düzey sosyal becerileri edinerek toplum içerisinde iyi yetişmiş bir birey olarak yer alabilirler.

Bu bağlamda, öykülere dayalı hazırlanacak bütünleştirilmiş etkinliklerden oluşacak bir sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarının gelişimine olumlu yönde bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı “Öykü temelli hazırlanan bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranış becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1.2.1. Alt amaçlar

1. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
3. Deneme grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
4. Kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
5. Deneme grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
6. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

7. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
8. Deneme grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
9. Kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
10. Deneme grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.2. Denenceler

- Denence 1.** Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- Denence 2.** Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
- Denence 3.** Deneme grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
- Denence 4.** Kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- Denence 5.** Deneme grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- Denence 6.** Deneme ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- Denence 7.** Deneme ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
- Denence 8.** Deneme grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
- Denence 9** Kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- Denence 10.** Deneme grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim kurumlarında gün içerisinde planlanan etkinlikler, bir bütün dahilinde uygulandığı zaman çocuklar açısından hem daha ilgi çekici hem de iç içe birbirini tamamlar nitelikte olmaktadır. Sınıf içinde belirlenen temalara uygun nitelikte bütünleştirilmiş uygulanan etkinlikler çocukların, aynı temayı farklı açılardan öğrenmelerine ve farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu etkinliklere başlarken, bir öyküden yola çıkılarak planlama yapılması konunun anlaşılabilirliğine katkı sağlayabilmektedir.

Öyküler; çocukların hayal güçlerini geliştirmesinin yanı sıra, onlara farklı yönden bakabilme becerisi kazandırarak başka duyguları anlamlandırmalarını, sosyal yönden empati kurarak gelişimlerini desteklemeyi ve kendi içlerinde bu duygu ve davranışları yeniden değerlendirerek özlerini oluşturmayı sağlar. Bu doğrultuda, öykülerle temellendirilerek hazırlanan bütünleştirilmiş bir sosyal-duygusal eğitim programının; çocukların öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine, öykü temelli bütünleştirilmiş etkinliklerle destek olması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

- Araştırmaya katılan çalışma grubunun, uygulanan ölçme araçlarına samimi ve içten cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Ölçme araçlarının normal gelişim özellikleri gösteren çocuklarda öz düzenleme becerilerini ölçtüğü varsayılmıştır.
- Ölçme araçlarının normal gelişim özellikleri gösteren çocuklarda prososyal davranış becerilerini ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, Konya ili Selçuklu ilçesindeki MEB'e bağlı resmi bir anaokulunda, 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 5-6 yaş grubu çocuklarından oluşturulan deneme ve kontrol gruplarıyla sınırlıdır.
- Araştırma, ölçme araçlarından elde edilmiş olan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: Bireyin çevresi ile en uygun şekliyle ilişki kurmasını sağlamaya yönelik; kendisini ve çevresini gözlemleyip davranışlarını kendisinin kontrol etmesini sağlayan, dikkat-duygu-davranıştan oluşan bir dizi halinde birbiriyle ilgili beceriler öz düzenleme olarak adlandırılmaktadır (Ertürk, 2013).

Prososyal Davranış: Paylaşım, destekleme, koruma, yardım etme, fedakâr davranma gibi başkalarının yararını gözetme ya da başkalarına yardım etmeyi amaçlayan, kişinin kendi isteği sonucunda sergilediği gönüllü davranış olarak tanımlanmaktadır (Bağcı, 2015).

Sosyal Gelişim: Bireylerin belli bir grubun üyeleri haline gelerek grubun diğer üyelerinin davranış, değer ve inançlarını kazandıkları süreçtir (Gander ve Gardiner, 2001).

Sosyal-duygusal Gelişim: Doğumla birlikte başlayıp devam eden akran ilişkileri oluşturma ve güvence altına alma kapasitesi; duyguları uygun şekillerde sosyal ve kültürel olarak deneyimleme, düzenleme ve ifade etme; çevreyi keşfetme ve sosyal çevreye ait tüm içeriği öğrenme becerilerinin kazanıldığı bir süreçtir (Bağcı Çetin, 2021).



BÖLÜM 2

1. ALAN YAZIN

Bu kısımda sosyal-duygusal gelişim, öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlar ile ilgili kuramsal bilgi ve yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

İnsanın dünyaya gelmesi ile başlayan ve yaşamının sonuna dek süren sosyal gelişim, bireyin toplumda var oluşunu tamamlamaktadır. Sosyal beceriler insanın hayatı boyunca neredeyse tüm gelişim alanlarına etki etmekle birlikte erken çocukluk çağında kazanıldığında bu etki olumlu yönde olmaktadır (Genç, 2021).

Sosyal-duygusal gelişim, bireyi yaşamının her döneminde etkiler ve birey yetişkin olduğunda da bu gelişim özelliklerinin izlerini beraberinde taşır. Çocukluk çağından yetişkinlik dönemine kadar insan yaşamını etkileyen sosyal-duygusal gelişimin, okul öncesi eğitim döneminde istenilen yönde gelişebilmesi daha birçok becerinin beraberinde gelişebilmesine bağlıdır (Özcan, 2017).

Duygu ve davranışlarını doğru yer ve zamanda göstermesini öğrenmeye başlayan çocuk; içinde yaşadığı çevrenin, özellikle de ailedeki yetişkinlerin yol göstermesiyle ve daha sonra da kendisinin kaynaklarını kullanarak, sosyal davranışlarını istenilen yönde gösterme hedefine doğru ilerler. Bu süreç içerisinde çocuk, toplumun değer verdiği ve vermediği davranış şekillerini öğrenir. Sosyal gelişim çocuğun diğer gelişim alanlarıyla paralellik göstermekle birlikte aynı zamanda sosyalleşmesini, benlik gelişimi ve kişilik oluşumu gibi süreçleri kapsar. Sosyal davranışlar, çocukların akranları tarafından kabul edilip edilmeyeceğini, arkadaş edinip edinmeyeceğini ve oyun aktivitelerine ne kadar sıklıkta katılacağını belirlemektedir. Genellikle nazik olan ve iyilik yapan çocuklar daha fazla arkadaş edinir ve arkadaşları tarafından daha fazla sevilirler. Etkileşim süreçlerinde antisosyal olan çocuklar ise, akran gruplarında genel olarak kabul görmezler (Özcan, 2017).

2.1. Öz Düzenleme

Öz düzenleme kavramı yaşamın başlangıcıyla birlikte ortaya çıkan; bireyin öz bilincinin olması, çevresini tanıması, kendi belirlediği amaçlara ulaşmak için çevresiyle nasıl bir etkileşime geçeceğine karar vermesi olarak tanımlanabilir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bireyin çevresi ile en uygun şekilde ilişki kurmasını sağlamak için kendisi ve çevresini

gözlemleyip davranışlarını kontrol etmesini sağlayan dikkat-duygu-davranıştan oluşan bir dizi beceriler, öz düzenleme becerisi olarak adlandırılmaktadır (Ertürk, 2013).

Bireyin öğrenme hedeflerini kendisi belirleyerek, öğrenme sürecine aktif olarak katılıp bu süreci kontrol edebilmesi (Bandura, 1986), amaçlar belirleme; bu amaçları gerçekleştirebilmek için stratejiler geliştirme ve bununla birlikte kullanılan stratejileri değerlendirme (Zimmerman, 2002), bireyin biliş-üstbiliş- motivasyonel stratejilerden faydalanarak belirlediği amacına ulaşmak için sergilediği sistemli ve planlı duygu-düşünce-davranışlar bütünü (Schunk, 2001), çocukların kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, biliş-davranış-motivasyonlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaç ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları etkin ve yapıcı bir süreç (Pintrich, 2000), çocukların karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etme ve yönetme çabası (Kauffman, 2004), bireyin çevresini tanıyıp, belirlediği kişisel hedefleri için çevresiyle nasıl etkileşime geçeceğini bilmesi ve öz farkındalığının olması (Campbell, 2002; Sameroff, 2008), bireyin uzun vadeli amaçlarına ulaşabilmek için yaşayacağı hazdan vazgeçmesi, içinden gelen davranış eğilim-isteklerini kontrol etmesini, sosyal hayatın işleyişine katılıp, kurallarına uyabilmesi (Bauer ve Baumeister, 2011) olarak tanımlanan öz düzenleme en geniş haliyle bireyin kendi özünün farkında olarak kontrollü davranışlarda bulunma eğilimi olarak tanımlanabilmektedir (Yılmaz, 2016; Bayındır, 2016; Yanbak Özsoy, 2019; Çiltaş, 2011; Ezmeci, 2019; Kayalı, 2019).

Öz düzenleme iki yönlüdür, çocuca hem ne yapması hem de ne yapmaması gerektiğini gösterir. Bireyin yaşamında ortaya çıkabilecek riskli davranışların engellemesinde en önemli faktörlerden biri öz düzenlemedir. Öz düzenleme bir anlamda kişisel navigasyona benzetilebilir ki bu kişisel navigasyon, yaşam boyu karşılaşılan olaylarla nasıl başa çıkılacağını içerir. Aynı zamanda bireyin amaçları, planları ve inançlarını da kapsayan kişisel kontrolü ifade eder (Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017).

Öz düzenleme “*kendine yönelik konuşma*”, “*diğerlerini düzenleme*” ve “*kuralları içselleştirme*” süreçlerini takiben ortaya çıkar. Kendine yönelik konuşma, çocuğun kendisine yönelttiği soruları içermektedir. Çocuk böylelikle yetişkinlerin kendi davranışlarını düzenlemek için yaptıkları yönlendirmeyi benimser ve kendisini çevresindekilerle ilişkilendirerek davranışlarını ayarlar. Bu sayede çevresindekilerin davranışlarını da düzenlemeye çalışır. Etrafında var olan kuralları çeşitli problemlerde deneyerek içselleştirir.

Kuralları içselleştiren çocuk, bu düzenlemeleri çevresi için değil kendisi için yapması gerektiğinin farkına varır (Aydın ve Ulutaş, 2017).

2.1.1. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Öz düzenleme kavramının kuramsal temelleri farklı noktaları vurgulamasına rağmen aynı noktalarda birleşmektedir.

2.1.1.2 Davranışçı Kurama göre Öz Düzenleme

Davranışçı kuram açısından öz düzenleme “öğrenilmiş öz kontrol” olarak tanımlanmaktadır. Buna göre davranışlarımız çoğunlukla dış çevreden etkilenir ve bireyin davranışı da çevreden gelen ödül-ceza tepkisine göre değişir. Davranışçı teorinin ilk temsilcilerinden Pavlov, çalışmalarında hayvanlar ve insanların bilgiyi kazanmasında çevresel etkenlerin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Skinner ve Thorndike da davranışın tekrarlanmasında çevresel şartların niteliğinin önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Davranışlara yön veren dışsal çıktılardır ve bir davranışın ortaya çıkmasında, dışsal ödüller ve cezalar etkili olmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre öz düzenlemede ertelenmiş bir tepki olan çoklu tercihler arasından seçim yapma yeteneği ön plana çıkmaktadır. Bireyler daha büyük ödüller almak için kazandıkları ödülleri ertelemeye meyillidirler ve bunun için kendilerini organize ederek düzenleme çabasına girerler (Çetin ve Gelbal, 2008; Öztapak ve Özyürek, 2018).

Davranışçı kurama göre öz kontrolün tam karşısında dürtüsellik yer almaktadır. Birey ulaşmak istediği bir hazzı ya da ödülü erteleyebildiği ölçüde öz kontrol düzeyi yükselir. Bunun tam tersine ödüle ulaşma isteğini dizginleyemez ve öz kontrol düzeyi düşerse dürtüsel davranışlar gösterir (Logue, 1995; Akt: Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Öz kontrolün ise bireyin dikkatini toplaması, yönergeleri tekrarlaması, davranışlarını kontrol etmesi ve uyaranlar karşısında uygun davranışlar sergilemesi sağlanarak öğrenildiği vurgulanmıştır (Yanbak Özsoy, 2019)

Davranışçı kuram çerçevesinde, öz düzenleme ile öz denetim aynı anlamda kullanılmaktadır. Öz denetim, bireyin kendisindeki dinamikleri kontrol edebilme yeteneğine

sahip bir sistem olup, ödül ve ceza arasındaki döngü içerisinde kazanılmaktadır. Pavlov dışsal çevrenin bireyin davranışlarını belirlemesi üzerinde durmaktadır (Bronson, 2000; Akt: Yanbak Özsoy, 2019).

2.1.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Öz Düzenleme

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre, bireyin kendisini düzenleme sistemleri çevresel etmenleri gözlemleyerek hedefli davranış için bir esas oluşturmaktadır ve bu durum bireylerin düşünceleri, duyguları, güdülenmeleri ve hareketlerini kontrol edebilmelerini sağlamaktadır. Öz yeterliklerinden emin olmayan insanlar, kendileri için tehdit unsuru olarak gördükleri durumdan uzak kalmayı tercih ederler ve hedefledikleri amaçlara ulaşmak için daha isteksiz ve daha az azimli görünürler (Öztabak ve Özyürek, 2018).

Bandura'ya göre öz düzenleme, sosyal etkileşim içerisinde gelişmeye başlar ve giderek içselleştirilir. Öz düzenlemenin dört gelişimsel basamağı vardır; gözlem, taklit/özenme, öz kontrol ve öz düzenleme. Gözlem aşamasında, öz düzenleme stratejileri kullanan kişi model alan tarafından gözlenir, daha sonra modelin kullandığı stratejileri taklit eder. Öz kontrol aşamasında bu stratejiler içselleştirilir ve öz düzenleme aşamasında ise içselleştirilen stratejiler kullanılır (Bayındır, 2016).

Bandura, öğrenmede aralarında öz düzenlemenin de bulunduğu altı ilkedden bahsetmektedir:

1. Karşılıklı Belirleyicilik
2. Simgeleştirme Kapasitesi
3. Öngörü Kapasitesi
4. Öz Düzenleme Kapasitesi
5. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi
6. Öz yargılama kapasitesi (Topses, 2006; Korkmaz, 2006; Dağgül, 2016).

Sosyal öğrenme kuramı çevreyi, öğrenmede önemli bir etken olarak kabul eder fakat birey çevreden gelen bilgilerin pasif alıcısı değildir. Çoğu dış uyaran, bilişsel süreçler yoluyla davranışı etkilemektedir. Bu kurama göre birey içsel olarak güdüler ve alışkanlıklar, dışsal olarak ise toplumun ödül olasılıklarına göre kendini denetlemektedir. Bandura, gözlem yoluyla öğrenmenin performans ya da teşvike ihtiyaç duymadan gerçekleştiğini; ortaya

koyduğu modelde öz değerlendirmenin, hem öz düzenleme için bir temel oluşturmasından hem de öz düzenlemeyi geliştirecek geri bildirimler sağlamasından ötürü merkezi bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Bireyin çevresini ve kendi davranışlarını gözlemleyerek, hangi davranışların ödüllendirildiği ve değer gördüğü hakkında bilgi topladığını ve bu bilgileri değerlendirdiğini belirten Bandura'ya göre öz düzenleme davranışa rehberlik eden performans standartlarının bir sonucudur ve standartların karşılanıp karşılanmaması sonucunda verilen ödül ve ceza döngüsünde temellenmektedir (Yanbak Özsoy, 2019).

Bandura, tek başına bilişselciliğin insani gelişmeyi ve adaptasyonu sağlayan öz düzenleme süreçlerini ihmal ettiğini; etkili entelektüel işleyiş için olgusal bilgi ve akıl yürütme işlemlerini anlamaktan çok daha fazlasının gerektiğini belirtmiştir. Meta-bilişsel eğitim akademik öğrenmeyi sağlamaktadır fakat öğrenciler meta-bilişsel becerileri her daim düzenli olarak kullanamamaktadırlar. Bu noktada, öz düzenleme becerilerine olan gereksinim yine göze çarpmaktadır (Gündüz, 2020).

2.1.1.4. Fenomenolojik Yaklaşım Göre Öz Düzenleme

Fenomenolojik bakış teorisinde, öz düzenlemede önem verilen konu, çocukların kendileriyle ilgili algıları ve kendilerini nasıl gerçekleştirebildikleridir (Öztabak, 2017). Kuramcılar, öz düzenlemenin gerçekleşebilmesi için çocukların kendi kimlikleri, sınırları, kabiliyetleri, amaçlarıyla ilgili fikirleri gibi öz kavramları ile birlikte kendileri hakkında hisleri ve kendilerini nasıl gördüklerine dair düşünceleri gibi kendilik imajlarının gelişmesi gerektiği görüşündedirler (Çetin ve Gelbal, 2008). Buna göre öz düzenlemenin ilk aşaması, amaç oluşturmaktır. Amaç seçiminde, başarısız olma ihtimalinin değerlendirilmesi ve kendini geliştirmeye yönelik sorumluluğunun farkındalık bileşenleri yer almaktadır. İkinci aşama ise uygun stratejilerin planlanması ve seçilmesidir, bu da biliş üstü bilgileri ile öz düzenleme stratejilerini içermektedir. Bireyin dikkatini yoğunlaştırdığı üçüncü aşama olan performansını sergileme ve değerlendirme aşaması, ilerleme sürecinin irdelendiği ve istedik amaca ulaşabilmek için olması beklenen davranışların ortaya koyulduğu bir aşamadır. Fenomenolojik öz düzenleme teorisine göre kendilik değeri (self-worth) ve öz kimlik (self-identity) algısı, psikolojik işlevler açısından büyük önem taşımaktadır. Başka bir yandan kişinin kendini değerlendirmesinin de öz düzenlemeli öğrenme sürecinde kilit rol oynadığı, kendini değerlendirmenin, bireyin rekabet etme ve kontrol gereksinimlerine veya görevin gerektirdiklerine göre yapıldığını belirtilir (Tekin, 2018).

2.1.1.5. Sosyal Bilişsel Teoriye Göre Öz Düzenleme

Sosyal bilişsel kuramcılar bağımsızlık, öz denetimli etkinlikler, öz değerlendirme ve beraberinde öz ödüllendirmeyi destekleyen “içselleştirilmiş performans standartları”nı savunurlar. Piaget ve Vygotsky, çocuğun çevresini anlayabilmesi için doğuştan gelen öz düzenleme isteğinin olduğu konusunda birleşirler. Buna rağmen Piaget objelerin fiziksel dünyasının önemine, Vygotsky ise sosyo-kültürel dünyanın önemine vurgu yapmaktadır. Vygotsky, davranışların amaçları ve bu amaçlara ulaştıran stratejileri sosyo-kültürel yapının belirlediğini savunur. Çocukların öğrenmelerinde belirleyici rol alan akranlar, arkadaşlar ve öğretmenler sosyo-kültürel yapıyı oluştururlar. “Paylaşılan etkinlik” olarak tanımlanan bu etkileşime göre katılımcılar birbirlerinden daha az bilgili, eşit bilgiye sahip veya tamamen hayali olabilir. Piaget ise öz düzenlemeyi zihinsel çelişkileri ya da dengesizlikleri çözümlenerek zihinsel dengeyi sağlama süreci olarak açıklamaktadır. Dışarıdan gelen her uyarı ile dengenin bozulduğu bu süreçte uyum sağlama için yeniden dengeleme çabası göstermek öz düzenlemenin gelişmesini sağlar (Aydın ve Ulutaş, 2017). Vygotsky aynı zamanda kendi kendine ya da kendine dair konuşmanın kullanımıyla kendisini gösteren bir beceri olarak öz-düzenlemenin, ani gelişen dürtülerini önleyebilmek için sembolik düşünceleri kullanmayı öğrenirken geliştiğini öne sürmüştür. Küçük çocuklar çoğu zaman kendi davranışlarını yüksek sesle konuşarak yönlendirirler; büyüdükçe de bu kendisiyle konuşmayı, öz-düzenleme düşüncesi haline getirerek içselleştirirler (Winsler, 2009; Akt: Sezgin, 2016).

Sosyal-bilişsel teorisyenlere göre öz düzenleme becerisi; çocuğun aktif şekilde öğrenme katılımını ailesinin, öğretmenin ya da çevresindeki diğerlerinin varlığı olmadan gerçekleştirebilmesidir. Zimmerman öz düzenlemeyi, bireylerin sadece çevresinde gelişen olaylarda kendi davranışlarını yürütebilme becerisi olarak değil, aynı zamanda bu beceriyi uygun koşullarda kullanabilmek için gerekli olan bilgiyi edinme zorunluluğu olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda öz düzenleme; kişisel amaçlara ulaşmak için planlanıp yönlendirilen düşünceler, duygular ve eylemleri içermektedir. Bu duygu ve düşünceler için Vygotsky zihinsel araçlar ifadesini kullanmıştır. İnsanların çekiç, kaldıraç gibi fiziksel araçları mevcut fiziksel kapasitelerini arttırmak için kullandıkları gibi, zihinsel yetenekleri için de zihinsel araçları kullandıklarını belirtmiştir. Zihinsel araçlar dikkati toplama, hatırlama ve düşünme becerilerinde yardım etmektedir ve bu yüzden Vygotsky; dikkat, hatırlama ve düşünmeyi

değiştirmede zihinsel araçların önemini vurgulamıştır (Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019; Dağgöl, 2016).

Piaget'e göre çocuk; gerek kendi içinde gerekse çevreyle dengelenimi korumaya çalışırken kendisini düzenleyen örgütlü bir bütündür. Bütün bilişsel dengesizlikleri elinden geldikçe düzeltmeye çalışır. İçkin etkinlik ve öz düzenleme eğilimi sürekli değişen bir organizma oluşturur (Miller, 2008; Dağgöl, 2016). Piaget, çocuğun fiziksel nesnelere olan etkileşiminin düşüncenin daha olgunlaşmış şekillerinin gelişmesindeki rolünü vurgularken, Vygotsky çocuğun insanlarla olan etkileşimine odaklanmıştır (Bodrova ve Leong, 2013). Piaget'e göre insanlar ikincil bir öneme sahipken nesnelere ve çocuğun nesnelere olan eylemleri birincil öneme sahiptir. Vygotsky için ise bir çocuğun nesnelere olan eylemleri sadece kültürel bir bağlam içinde ve başkalarıyla iletişim yoluyla aracılık edildiği takdirde gelişim için yararlıdır. Piaget'e göre çocuğun konuşma tarzı sadece onun şu anki bilişsel seviyesini yansıtır, bir aşamadan diğer aşamaya ilerlemesine etkisi yoktur. Ancak Vygotsky için dil, bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynar ve çocuğun zihinsel işlevlerinin özünü biçimlendirir. Piaget'e göre, çocukların yetişkinler tarafından verilen bilgiyi nasıl kazandığı veya hayat geçirdiğinin, çocuğun gelişimsel düzeyini tespit etmede önemli bir rolü yoktur. Buna karşılık Vygotsky'e göre kültürel bilginin benimsenerek içselleştirilmesi çocuğun bilişsel gelişimi için bir anahtardır (Bodrova ve Leong, 2013).

Bronson'a göre, öz düzenlemenin sekiz kuramsal perspektifi vardır. Bunlar psikanaliz, sosyal öğrenme, davranış, sosyal biliş, Vygotsky, Piaget, Neo-Piaget ve bilgi işleme kuramlarına dayalıdır. Piaget, öz düzenlemeyi sadece bilişsel süreçlerle açıklarken, davranışçı kurama göre ise öz düzenleme "öğrenilmiş öz kontroldür. Vygotsky, öz düzenlemeyi, sosyo-kültürel değerlerle bireyin ihtiyaçları arasında dengeyi kuran yapı olarak ifade ederken Freud'a göre, bireyin uyarılma düzeyini kontrol altında tutmasını ve bununla birlikte gerçek dünyanın gerekliliklerini yerine getirebilmesini sağlayan bir mekanizmadır (Ertürk, 2013)

2.1.2 Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Kavramsal açıdan öz düzenleme; davranış düzenlemeyi (davranışsal dürtülerin kontrolü, motor kontrol), duygu düzenlemeyi (duyguların tanımlanması, nitelendirilmesi, öfkeye tahammül, negatif uyarılmayı hafifletme) ve dikkat düzenlemeyi (dikkat sağlama, dikkatini temel öğelere verme, bilgiyi akılda tutma, dikkatin dağılmasını engelleme ve gerektiğinde dikkati başka yöne kaydırma) içeren çok yönlü bir kurgudur (Ertürk, 2013).

2.1.2.1.Dikkati Düzenleme

Hedef belirleme, karar verme, plan yapma, problem çözme gibi belirli özellikleri olan ve öz düzenleme alt boyutlarının hepsinde etkili olan işlevsel mekanizmadır. Uyarılma, yönelme, geçici, sürdürülen ve bölünmüş dikkati içermektedir. Kapsamlı ya da odaklanmış olabilir; dışsal ya da içsel uyarılarla yönlendirilebilir, uyarıcı üzerinde hızlı ya da paralel etki yapabilir. Dikkat aktif ve seçicidir ve bir uyarana odaklanmış dikkat etraftaki diğer uyarıları görmezden gelebilir, bununla birlikte amaca yönelik odaklandığı uyarıyı aniden görmezden gelerek başka bir uyarıya yönelebilir (Liman, 2017).

Dikkatin bir uyarıya odaklanması ve ihtiyaç duyulduğunda yön değiştirmesi gibi üst düzey dikkat becerileri “çaba gerektiren kontrol (effortful control)” ile ilişkilendirilir ve bu beceriler *yürütücü dikkat* olarak adlandırılır. Çaba gerektiren kontrolün bir bölümünü de yürütücü dikkat oluşturur (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Çaba gerektiren kontrol, dikkati düzenleme sürecinde bireyin ilgisini çeken uyarıya doğru yönelmek istemesine rağmen amaca yönelik olan uyarıya odaklanabilmesine ve dikkatini sürdürebilmesine olanak sağlar. Birey bu süreçlerin sonunda istemli olarak uygun davranışı yerine getirir ve uygun olmayan davranışı engeller (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Çaba gerektiren kontrol, davranışı düzenleme sürecinde “önleyici kontrol” olarak ortaya çıkar (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011; Eisenberg ve Spinrad, 2004). Önleyici kontrol, bireyin uygun davranışı göstermek üzere uygun olmayan davranışı engellemesidir (Tekin, 2018; Ezmeci, 2019).

Dikkatin bileşenleri; seçim yapma süreci, seçici odaklanmış dikkat (selective attention); eylem süreci, sürdürülen-bölünmüş dikkat (sustained attention) olarak adlandırılabilir. Seçici dikkatte birey, kendisi için kritik öneme sahip özellikleri seçer. Sürdürülen-bölünmüş dikkatte (sustainedattention) de görevin yapılması sırasında, gerekli kapasitenin birey tarafından belirlenmesi, atanması ve dikkatin sürdürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Soysal, Yalçın ve Can, 2008; Ezmeci, 2019).

Çocukların okulda dikkat göstererek yönergeleri takip etmeleri ve uygun olmayan davranışları engellemeleri beklenir. Bu beceriler öz düzenleme kavramı altında ele alınan becerilerdir ve erken okul başarısı için önemlidir (Bayındır ve Biber, 2019).

Dikkat, kişinin beyin gücünün, kendine özgü enerjiyi toplayıp belirli bir alana yönelterek, belirli bir konu, nesne, durum olgu ya da olay üzerine yoğunlaşabilme ve odaklaşabilme yeterliliğidir. Dikkatin nereye yoğunlaşacağına seçiminde dışsal ve içsel özellikler etkili olur. Uyarıcının büyüklüğü, şiddeti, rengi, parlaklığı, diğerlerine göre zıtlığı, eylemin değişkenlik göstermesi, uyarıcının tekrarlanması, hareketi ve uyarıcının yeni oluşu dışsal özellikler; içsel özellikler ise bireyin kendisi ile ilgili olanlardır. Bireyin beklentileri, geçmiş yaşantıları, ilgisi ve ihtiyaçları dikkatin yoğunlaştırılmasında etkili olan içsel etmenlerdir (Topses, 2006).

Çatışan uyarılarla başa çıkabilmek için dikkatini bölme ya da odaklama becerileri, bilgiyi akılda tutabilme, daha sonraki davranışları planlayabilme gibi yetenekler yani yönetici kontrol sağlayabilme, dikkat düzenleme içerisinde yer almaktadır (Peker, 2013; Dağgöl, 2016).

2.1.2.2.Duygu Düzenleme

Duygu, insan deneyimlerinin duyuşsal unsurlarını; duygular ise, biyolojik, psikolojik ve çevresel etkenlerin dahil olduğu karmaşık etkileşimleri kapsamaktadır. Duygu düzenleme, duygusal tepkilerimizin yoğunluğuyla süresini amaçlarımıza ulaşabilmemizde yardımcı olacak şekliyle rahat bir düzeye ayarlama kullandığımız stratejiler bütünüdür (Berk, 2013).

Duygusal düzenleme; heyecan, gerginlik ya da stres altındaki durumlarda duyguları yönetebilmek, hedeflere erişmek için duygusal uyarılmaları engelleyebilmek, sürdürebilmek ve düzenleyebilmek olarak tanımlanırken duygusal kontrol hem olumlu, hem olumsuz duyguların düzenlemesiyle ilişkilidir. Duygu düzenleme süreci ise duygusal tepkinin yoğunluğu ve sıklığını düzenlemeyle beraber, duruma uygun yeni bir duygunun ortaya konulmasını, o duyguyu devam ettirmeyi de içerir (Dağgöl, 2016).

Duygunun özünden yola çıkarak “duygu düzenleme”, bireyin duygularının farkında olması, uyarı karşısında ortaya çıkan duygu ve duygunun yansıması olarak adlandırılan davranış ile bilişsel süreçler içerisinde duyguların baskın olma eğilimini kontrol altında tutması olarak ifade edilmektedir. Duygu düzenleme; öfke, korku, üzüntü, sevinç, şaşkınlık gibi duygusal durumların yoğunluğunun kontrol edilmesi; dikkat ve davranışı organize etme, engellerle baş etmede kararlı olma ve cesaret gösterme, problem çözme, planlama, neden sonuç ilişkisi kurma ile birlikte kişilerarası iletişimde birey için süreci kolaylaştıran bir araçtır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Duygu düzenleme şu adımları içerir:

- (a) Duyguların farkında olmak ve duyguların anlaşılması,
- (b) Anlaşılan duyguların kabulü,
- (c) Dürtüsel davranışların kontrolü ve olumsuz duygular esnasında amaçlar doğrultusunda ileriye dönük davranabilme yeteneği,
- (d) Kişisel amaçlara ulaşmak istenilen şekliyle duygusal tepkilerin ayarlanması, uygun duygu düzenleme stratejilerinin esnek bir şekilde kullanılabilmesi yeteneği şeklindedir (Tekin, 2018).

2.1.2.3 Davranış Düzenleme

Çocukların davranışlarını gerçekleştirmeden önce düşünmesi, planlama yapması, dürtüsel davranmaması, hayal kırıklıklarının üstesinden gelerek tepkilerini kontrol etmesi, sabır göstermesi ve sırasını bekleyebilmesi durumlarını kapsar (Smith-Donald ve diğerleri, 2007; Akt: Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Davranış düzenleme becerileri; dikkat (dikkati odaklama), odaklanma, yönergeleri/kuralları hatırlama (çalışan bellek) ve farklı durumlara aktarma ve uygun olmayan davranışı yapmamayı (önleyici kontrol) içerir. Yönergeleri takip etme, sıra bekleme, başladığı görevi zamanında bitirme gibi davranışlar; davranış düzenleme becerileri olarak adlandırılabilir (Ezmeçi, 2019).

Kopp öz-düzenlemenin gelişiminden beş evrede bahsetmektedir.. Bu evreler;

1. Nörofizyolojik
2. Duyu-motor
3. Kontrol
4. Öz-Kontrol
5. Öz-düzenleme şeklindedir.

Nörofizyolojik Evre: Doğumdan 3 aya kadar olan evrede öz düzenleme reflekslik tepkiler ve uyarıların dikkat çekmesi ile birlikte uyarılmaların kontrol edilmesi şeklinde görülmektedir.

Duyu-motor Evre: Gece gündüz kavramının oluşması ile başlayan 3 aylıktan 9-12 aylığa kadar olan dönemdir. Çocuklar çevre ile kurdukları ilişkilerde kendi eylemlerinin farkına varıp algılar ve bunun sonucunda nesnelere alma, bırakma gibi istemli hareketler gerçekleştirirler.

Kontrol Evresi: 9-12 ve 18 aylar arasında kapsayan bu dönemde bebekler fiziksel ve duygusal eylemleri anlamlandırıp gerçekleştirebilirler. Dışsal faktörlü bu anlamlandırmada içselleştirme tam manası ile yapılmamıştır. Öz düzenleme açısından gözle görülür gelişmelerin olduğu evredir.

Öz Kontrol Evresi: 24 aylıktan itibaren başlayan bu dönemde çocuklar kuralların farkına varıp uygun davranışları gösterirken kendi duygu ve düşünceleri ön planda tutarlar. Dürtü ve dil gelişimi için kritik dönem olan dönemdir ve çocuk çevresindeki sosyal ilişkilerini düzenlemeye başlamıştır.

Öz Düzenleme Evresi: 3- 4 yaşlarından itibaren geçilen bu evrede çocuk dışsal bir kontrol aracının kendi davranışlarını da etkileyip şekillendirdiğini kavrayabilir. Kuralları içselleştirip uygulamaya başladığı zaman öz düzenleme evresine geçmiş olur (Varlı, 2020; Ağaoğlu, 2019; Dağgöl, 2016; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Okul öncesi çocukları için öz düzenlemenin üç boyutundan biri olan üstbilişsel bilgi, bilginin farkındalığı; üstbilişsel düzenleme, bilgiyi kullanarak plan yapma, uygulama esnasında süreci izleme ve kontrol etme ve bütün bu süreci değerlendirme; duygusal-motivasyonel düzenleme ise, öğrenme süreci esnasında bireyin duygularını ve motivasyonel durumlarını izleme ve kontrol etme olarak adlandırılır (Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017).

Öz düzenlemenin mizaç ile ilgili olan kısmında çaba gerektiren kontrol tanımı kullanılır. Mizaca bağlı olduğu varsayılan dikkat kontrolü ve öz kontrol becerileri ortak olarak vurgulanan öz düzenleme becerileridir. Dikkat kontrolü, dikkatin odaklanması veya yer

değiştirme becerilerinin kontrolünü tanımlarken; öz kontrol ise davranışı aktif hale getirme veya gerektiğinde bastırabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bayındır, 2016).

Öz düzenleme bağlamında karar verme kavramını incelenirken üç aşamaya odaklanılır. Üretme (fikir ve ihtimallerin düşünülmesi), uygulama (kararın uygulanması) ve değerlendirme (sonuçlarının değerlendirilmesi). Öz düzenleme becerisinin etkisi üç aşamada görülür ve başarıyla uygulanmış öz düzenleme stratejileri karar verme sürecinin başarısını artırır (Yıldız, 2020).

Öz düzenlemenin iki yönü vardır. İlki, kişinin dürtülerini kontrol etme ve gerektiği zaman bir şey yapmayı bırakma/erteleme becerisidir. İkincisi ise istemediği zaman bile bir şeyi sırf yapması gerektiği için yapma kapasitesidir. Öz-düzenleme becerisine sahip çocuklar hazlarını erteleyebilirler ve eylemlerinin olası sonuçlarını düşünüp ani dürtülerini alternatif çözümleri göz önüne alacak şekilde bastırabilirler. Örneğin çoğu çocuk sözlerin kavradan daha etkili olduğunu bilir. Buna rağmen sadece öz-düzenleme sahibi çocuklar çatışma çözümünde sözleri kullanır (Bodrova ve Leong, 2008; Akt: Özdemir Adak ve Budak, 2019).

Zimmerman tarafından ortaya konulmuş olan üç evreli öz düzenleme modeli, kişinin öz düzenleme davranışının ne şekilde oluştuğunu aşamalara bölerek açıklar. İlk aşama ön düşünme evresidir; bu evrede birey gerçekleştirebileceği hedefi belirler, bu hedefe ulaşmak için hangi stratejileri uygulaması gerektiğine karar verir, geçmiş deneyimlerini-birikimlerini değerlendirerek kendi yetkinliğine yönelik inançlarını ortaya koyar ve bu hedeften beklenen sonuçları gözden geçirir. Birey belirlediği hedefe ulaşmak için kullanacağı stratejileri zihninde canlandığı, hedefe odaklanıp ve çevresel koşulları uygun hale getirerek planladığı süreçleri hayata geçirdiği ikinci aşamayı oluşturan iradesel kontrol evresidir. Modeli oluşturan son aşama öz yansıtma evresidir. Birey geçirdiği süreç sonucunda hedefe ulaşıp ulaşmama durumunu ve bireysel verimliliğini bu evrede değerlendirmektedir. Bu değerlendirmenin sonucunda birey kendine yönelik bir yargıda bulunup yeni deneyimleri için altyapı oluşturmaktadır (Ayvaz, 2018).

Bu süreç şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kendisi için yakın hedefler belirleme,
- Hedeflere ulaşmak için güçlü stratejiler bulma,
- Hedefe ulaşma sürecinde ilerleme belirtileri için performansını seçici bir gözle izleme,

- Fiziksel ve sosyal bağlamını hedefe ulaşma sürecinde yeniden yapılandırma,
- Etkin bir şekilde zaman kullanımını yönetme,
- Kullanılan yöntemleri kendi kendine değerlendirme,
- Nedenselliği sonuçlara atfetme,
- Gelecekte kullanılacak yöntemleri uyarlama (Gündüz, 2020).

Öz düzenleme süreci birbiri ile etkileşen bazı aşamalardan oluşmaktadır. Yukarıdan aşağıya doğru sıralanan bu aşamalar; yürütücü işlevlerin dikkat/dikkat odağının esnek değişimi, engelleyici kontrol ve çalışma belleği bileşenleridir. Bu aşamalar öz düzenlemenin bilişsel bakış açısını yansıtır. Öz düzenlemenin aşağıdan yukarıya doğru sıralanan aşamaları ise daha çok otomatik süreçlerle ilişkilidir. Bu süreçlerde, kendi kendini denetleme, duygusal uyarılma, stres fizyolojisi ve dikkat odağı gibi bilişsel süreçler ön plandadır. Yukarıdan aşağıya doğru sıralanan aşamalardan biri olan yürütücü işlevler, öz düzenlemenin temel mekanizmasıdır. Aşağıdan yukarıya doğru ilerleyen süreç daha çok dikkat ve duygunun düzenlenmesi ile gerçekleşmektedir (Uykan, 2019).

Çocukların biyolojisi, genetiği ve mizacı öz-düzenleme kapasitesini etkileyen en iç katmandır. Öz düzenleme bu katmanda, bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Bir sonraki asıl etki ise çocukluk ve gençlik döneminde gelişim aşamalarıyla şekillenen öz- düzenleme becerileridir. Bir diğer etki, bireyin iç hedef ve değerlerden ya da dış kaynaklardan elde edilebileceği öz-düzenleme motivasyonudur. Sonraki katman, ebeveynler veya öğretmenler tarafından sağlanan öz-düzenleme becerilerini güçlendirmeye yardımcı olacak destektir. Öz-düzenlemede önemli etkiye sahip bir diğer katman ise çevresel faktörlerdir (Astarlar, 2019).

Zimmerman öz düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin özelliklerini performans dayalı amaçlar yerine öğrenmeye dayalı amaçlar seçme, ulaşılabilir hedefler koyma, elde olan konuya içsel ilgi, yüksek öz yeterlik, kolayca dağılmayan dikkat, kendi kendine öğretim ve/veya imgeleri kullanmaya eğilim, bağlamsal faktörlere uyum sağlama, öz değerlendirme, süreçte öz gözlem yapabilme ve olumlu sonuçları yeteneğe-olumsuz sonuçları ise yetenek sınırlılıklarından farklı olarak hatalı öğrenme yöntemleri veya uygulamalarına dayandırma eğilimi olarak değerlendirmiştir (İleri, 2019).

Düşük öz düzenleme becerisinin üç alt boyutu; standartlar, izleme ve yönetme olarak ifade edilmektedir. ‘Standartlar’ bireyin hedefleriyle ilgilidir ve bu sebeple bireyin kendisine koyduğu hedefler net ve tutarlı olmalıdır. ‘İzleme’, bireyin düşünce ve davranışlarını izleyerek bunun sonucunda öz değerlendirme yapmasıdır. ‘Yönetme’ ise bireyin öncelikli hedeflerini gerçekleştirirken bir taraftan da içsel tepkilerini düzenlemesidir. Alt boyutlarda problem yaşandığı zaman öz düzenleme becerisinde de problemler ortaya çıkmaktadır (Kovancı, 2020).

Duygusal öz-düzenleme ve bilişsel öz-düzenleme aynı sinir köklerine sahip görünür ve bu nedenle, çocuklar büyüyüp beyinleri geliştiğinde düşünce ve hislerini kontrol altına alabilirler. Bununla birlikte, eğer bir sinir sistemi tekrar çalıştırılırsa, tıpkı bir kas egzersizinde olduğu gibi gelişmesini devam ettireceğini buna rağmen aksi durumda da, erken dönemde kendi kendini düzenleyen davranışlarda sistematik olarak yer almadığında, çocukların ilgili beyin alanları tam olarak gelişemeyebilir (Kayalı, 2019, Özcan, 2020).

Öz düzenleme becerisine etki eden en belirgin faktörler; ebeveyn tutumları, sosyo-ekonomik durum, etnik köken ve okul içi müdahalelerin olarak ortaya çıkmıştır. Çocukların öz düzenleme becerisini etkileyen bu faktörlerden; sosyo-ekonomik durum ve etnik köken nispeten kalıcıdır fakat ebeveyn davranışları ve okul içi müdahale faktörleri zamanla değişiklik gösterebilir (Yanbak Özsoy, 2019).

Öz düzenleme becerilerinin kazandırılması; çocukların kendi öğrenme ve davranışları üzerinde söz sahibi olmaları, problem davranış olarak tanımlanan davranışlarının ortaya çıkışını önleme ve ilkokula hazır olmalarını sağlaması açısından önemlidir. Araştırmalar, öz düzenleme becerilerinin kişilik oluşumu, okul başarısı gibi olumlu; kötü alışkanlık edinme gibi olumsuz durumlarda önleyici katkılarını ortaya koymaktadır (Kayalı, 2019).

Öz düzenleme becerileri akademik becerilerde etkili olduğu gibi bireyin sosyal yaşantısında da etkilidir. Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar, duygu düzenleme, davranışlarını kontrol etme, dikkat becerisi ve süresi konularında da akranlarına göre daha iyi bir gelişim içerisindedir (Mercan, 2019). Arkadaşları ve çevreleri tarafından daha kolay benimsenen öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar kendilerini topluma ve çevresindekilere daha çabuk ve daha kolay kabul ettirebilmektedirler. Sosyal olarak dışlanan bireylerde saldırganlık, sosyal davranış kaybı, zayıf entelektüel performans görülmektedir. Dışlanmışlık

hisseden çocuklar, istenmeyen davranışları göstermeye daha çok meyilli olabilmekle birlikte, okul ve sosyal yaşantılarında daha düşük performans gösterebilmektedirler (Şepitçi, 2018).

Öz-düzenleme yetişkinler ve çocukların açısından düşünceli, dikkatli ve amaçlı davranışlar gerçekleştirebilmelerini sağlayan kapsamlı bir iç mekanizma demektir. Öz-düzenleme becerisine sahip çocuklar hazlarını erteleyebilirlerken, ani dürtülerinin sonuçlarını hesap ederek gereken durumlarda farklı seçenekleri düşünüp değerlendirebilirler (Özcan, 2020).

Öz-düzenleme, çocukların aktif bir şekilde anlamları yapılandırmasını bekler fakat öz-düzenlemenin merkezinde yer alan konu, anlamları yapılandırmanın ötesinde öğrenme sürecinin düzenlenmesine yöneliktir. Bunun için de çocuğun, kendi öğrenmesini değerlendirebileceği, öğrenme süreci üzerinde etkili olabileceği ortamlar sağlanmalıdır. Çocukların planlarını kendilerinin yapmalarına, geribildirim vermelerine ve kendi kendilerini düzeltmelerine fırsat veren öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Arabacı, 2019).

Okul öncesi dönemindeki çocuklarda öz düzenleme gelişimi daha çok ayrımsama ve kendiliğinden başlayan eylemlere dayalı öz denetim üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yaşlardaki çocuklar istekleri ve emirleri yerine getirseler dahi hazlarını erteleyememektedir ve bu bazı öz düzenleme stratejilerinin gelişmesi bakımından engel olarak görülebilmektedir. Ödülün açık bir şekilde sunulduğu bir testte, çocuklar zevkin ertelenmesinde biraz daha fazla zorlanmaktadır. Hedefe yönelik beklemeyi sürdürebilmeleri için etkili stratejiler kullanmaları, bir şekilde dikkatlerini dağıtmaları ya da ödülleri bilişsel olarak soyut şekilde canlandırabilmeleri gerekir. Bekleme sırasında kullanabilecekleri stratejiler verilmeyip çocukların önlerine ödülleri konulduğu zaman bu tür stratejileri kendileri üretip uygulamak zorunda kalırlar. Bu tür durumlar çocuk davranışlarındaki bireysel farklılıkları açık olarak ortaya çıkarabilir (Aydın, 2018).

Okul öncesi dönemden itibaren çocuklarda tam anlamıyla bir öz düzenleme sürecinden söz edilebilir. Çocuklar kurallara, sınırlara ve stratejilere yeterince hâkimdirler. Davranışlarını bu kurallar ve sınırlara uygun olarak düzenleyip sergilemeye başlarlar. Düşünce ve eylemlerini kontrol etmek için Bu dönemde çocuk, dili ustalıkla kullanır. Çocuğun kendisiyle konuşması ve davranış düzenleme için yönergeler vermesi oldukça önemlidir (Ezmeci, 2019).

Öz düzenlemenin toplumsal açıdan önemine bakılırsa; insanların duygularını, bilişlerini düzenlemelerine, sosyal ilişkileri ve gelişimleri üzerinde kontrol sağlamalarına imkân tanıyan uyumlayıcı bir beceri olarak ifade edilebilir. Güçlü veya zayıf olması bireyin başarısı ya da başarısızlığıyla ilişkilendirilmektedir (Ertürk, 2013).

Öz düzenleme becerilerini desteklemek için bireysel, sosyal ve fiziksel çevre koşulları sürekli değiştiğinden öğrenme ve performans sırasında düzenleme yapmak gerekmektedir. Bu düzenleme önceki performanslardan elde edilen dönütlerin sonraki performanslara uyarlanması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Öz düzenlemenin sosyal model olma yoluyla geliştiği görülmektedir. Çocuğun ilk öğrenme ortamı ailesidir ve anne-baba çocuğa model olup, dönüt vererek öz düzenleme becerilerini destekleyebilir. Sosyal bilişsel modele göre ise öğretmenler çocuklara model olarak ve dönüt vererek de öz düzenleme becerilerinin gelişmesini destekleyebilir (Öztabak, 2017).

İnsanlar öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle birlikte toplum içinde nasıl davranmaları gerektiğini, yaşamsal faaliyetlerini kontrol edip düzenleyebilirler. Başkalarının kontrolüne ihtiyaç duymadan kendi davranışlarının sorumluluklarını böylelikle üstlenmektedirler (Mercan, 2020).

Çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik öğretmenlerin kullanabileceği dört strateji şu şekildedir:

- 1) Sadece sorun yaşayan çocuklara değil, tüm çocuklara öz- düzenlemeyi ve öz-düzenleme becerilerini öğretmek
- 2) Çocuklara destekleyici fırsatlar vermek
- 3) Çocuklara öz-düzenlemelerini gerçekleştirebilmeleri için ilgili görsel ve somut çağrıştırıcı/anımsatıcı materyaller sunmak
- 4) Eğitim programının önemli bölümlerini oyun oynayarak geçirmek (Özcan, 2020).

Brown ve Miller yedi çeşit öz düzenleme modelinden bahsetmektedir. Herhangi birinde oluşacak sorun diğer tüm modelleri etkilemektedir. Bu aşamalar:

Bilgiyi Alma: Birey bilinçli olarak davranışın işe yaramadığını veya yeni bir bilgiye ihtiyaç duyduğunu fark ettiği zaman bilgiyi alır.

Öz-değerlendirme: Kişinin kendini tanıması, kendisinin farkında olması ve değerlendirmesidir

Tetikleme: Davranışlarda uyumsuzluğun fark edildiği zaman yeni bir değişim düşünülmesinin tetiklenmesidir.

Arama: Davranışlardaki uyumsuzluk sonucunda kişinin kendine verdiği cevaplardır.

Planlama: Amacın belirlenerek, gidişat için strateji geliştirmektir.

Uygulama: Planın gerçekleşmesi için davranış ve uygulamaları içerir (Brown ve Miller'den akt. Aydın, Keskin ve Yel, 2013).

Süreci değerlendirme: Kişinin süreç boyunca gidişatı, kendini değerlendirmesidir (Aydın ve diğerleri, 2014; Atmaca, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel amaçlarından öz düzenlemeyle ilgili bölümler şu şekilde sıralanmaktadır: 2. "Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir" 3. "İlgi, istidad ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve topluluğun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak" (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Öz düzenleme becerisinin erken yaşta desteklenmesi; çocukların okul ve gündelik yaşantılarında karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik çaba göstermeleri, güçlülere karşı mücadele etmeleri ve stresle başa çıkabilmede izlenecek yolları bulmaları ve kendilerine güvenme duymaları açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle yaşamın ilk yılları öz düzenleme becerisi için kritik dönemin içerisinde. Bu dönemde kazanılan beceriler öz düzenlemenin temelini oluşturup kalıcı olmaktadır. Bu önemli beceri, çocukların benlik algısını da etkileyebilmektedir (Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019).

Öz düzenleme bireyin yaşantısı boyunca gereksinim duyacağı bir beceridir, bu sebeple öğrenilip geliştirilmelidir. Zimmerman öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin kendi çabaları ile bilgiyi edinip, kendi belirledikleri amaçlara ulaşmak için uygun stratejiler kullanabilmelerinin yaşamlarını da bu sayede kolaylaştırmış olacağını belirtmektedir (Yılmaz, 2016). Yine aynı şekilde öğrenmeleri için gerekli olan koşulları, materyalleri veya yöntemleri belirleyebilir, nasıl çalışacaklarına karar verebilirler. Bu da çocukların kendi öğrenmelerinde özerk olabilecekleri anlamına gelmektedir (Zimmerman, 2008'den akt: Aydın ve Ulutaş, 2017).

2.1.3. Öz Düzenleme İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Elias ve Berk (2002) araştırmalarında Vygotsky'nin sosyo dramatik oyununun erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem grubunu orta gelirli ailelerden gelen 3-4 yaş grubundan oluşan 51 çocuğa yer verilmiştir ve doğal gözlemler yapılarak veriler toplanmıştır. Sosyo dramatik oyun ile öz düzenleme ilişkisi dürtüsel olarak yüksek olmayan çocuklar için düşük olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların edindiği sosyo dramatik deneyimlerin onların öz düzenlemedeki gelişimleri için avantajlı olabileceği düşünülmektedir.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma, Ankara'nın merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme modeli ile seçilmiş ve okullara devam eden 48-72 aylık 233 çocukla yapılmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin Türkiye'deki çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çocukların öz düzenleme düzeylerinin yaşları ile doğru orantılı bir artış gösterdiğine ancak cinsiyet, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü, anne-baba yaşı ve doğum sırası değişkenler ile çocukların öz düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığına araştırma bulgularında değinilmiştir.

Keleş (2014) kültürel-tarihsel kuram bağlamında çocukların öz-düzenleme gelişimine yönelik eğitim programı geliştirmiştir. Araştırmasında, bu programın çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini bulmayı amaçlamıştır ve elde ettiği sonuçlara göre geliştirilen eğitim programı çocukların öz-düzenleme becerileri, çalışma belleği ve planlama,

başlama/bastırma, doyumu erteleme boyutlarında olumlu bir etki bırakırken, motor kontrol boyutunda anlamlı bir etkiye sebep olmamıştır.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenleme becerisi düşük çocukların davranış problemleri incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna 64 çocuk dahil edilmiş, nitel boyutuna ait veriler öz-düzenleme becerisi düşük sekiz çocuktan toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği kullanılmış, nitel boyutunda görüşme tekniği ve var olmayan bir hayvan çiz testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz düzenleme becerileri düşük çocukların daha çok kurallara uymama ve grup dinamiğini bozma kategorisine ait davranışlarda problem yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir.

Güler Yıldız ve diğerleri (2014) öz düzenleme becerilerini öğretmen etkileşiminin kalitesini ele alarak incelemişlerdir. Gelişigüzel seçilen 30 sınıf arasından, öğretmen-çocuk etkileşimi yüksek olan 2 sınıf ile düşük olan 2 sınıf belirlenmiştir. Veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı” kullanılarak düzenlenmiştir. Araştırma bulguları öz düzenlemenin yürütücü işlevler alt boyutu ile öğretmen etkileşiminin niteliği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak öğretmen etkileşiminin kalitesi ile sosyal beceri ve engelleyici kontrol boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ertürk Kara ve Gönen (2015) 48-72 ay aralığındaki çocukların öz düzenleme becerisini farklı değişkenler bakımından ele alarak incelemişlerdir. Çalışma 120 çocukla yapılmıştır. Veriler "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarında çocukların yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Büyük kardeşi olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük fakat dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Annenin öğrenim durumunun yüksek olmasının ve yaşın ilerlemesinin öz düzenleme becerisini arttırdığı görülürken cinsiyet öz düzenleme puanlarında etkileyici bir faktör oluşturmamıştır.

Aksoy ve Yaralı (2017) yaptıkları çalışmada çocuklarda cinsiyet ile öz düzenleme ve oyun becerilerindeki ilişkiyi incelemişlerdir ve çalışmanın örneklem grubu anaokulundaki 60-72 aylık olan 64 çocukta oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyetin oyun becerilerine ve olumlu duyguya etki etmediği ancak, kızların öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş

olduğu ve öz düzenlemenin alt boyutu olan dikkat/dürtü kısmında erkeklerden daha iyi bir performans sergiledikleri belirlenmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2017) yaptıkları çalışmada çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine yönelik olarak geliştirilen oyun temelli eğitim programının 38 davranışsal öz-düzenlemeye etkisi incelemiştirlerdir. Çalışma grubunda 54 okul öncesi dönem çocuğuna yer verilmiştir. Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin belirlerken BADO-DY ve Davranış Değerlendirme Ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda oyun temelli eğitim programının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Bayındır ve Biber (2019) araştırmalarında 5-6 yaş anaokulu çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini Türkiye örneklem grubu üzerinden araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunda 127'si kız, 129'u erkek toplam 256 çocuğa yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öz düzenleme beceri düzeyleri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Turner ve Johnson (2003)'in akademik açıdan riskli olan çocukları amaçlayarak belirlediği çalışmada ebeveynlik inançları, ebeveynlerin öz yeterliliği, ebeveyn-çocuk iletişim kalitesi, çocuklardaki isteklendirme düzeyleri ve başarıları incelenmiştir. Öz yeterlilikleri yüksek olan ebeveynlerin ebeveynlikle ilgili inançlarının ve çocuklarla olan iletişimlerinin de çocuklara yönelik yakınlık, teşvik gibi yönlerden olumlu olduğu sonucuna ulaşılan bu çalışmada, araştırmada yer alan ebeveynlerin çocuklarının öz yönetim becerilerinin yüksek olduğu ve akademik başarı üzerinden ele alındığında başarıya doğru yordandığı tespit edilmiştir.

Çorapçı ve diğerleri (2010) sosyal beceriler ve çaba gerektiren kontrol becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları araştırmada; okul öncesi dönemdeki çocukların, bazı araştırmacıların kendini denetleme becerisi olarak da adlandırdığı, çaba gerektiren kontrol beceri düzeyi belirlenerek, çocuklardaki sosyal beceri seviyeleri öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çaba gerektiren kontrol yetenekleri yüksek olan çocuklarda sosyal yetkinliğin yüksek olduğu ve sosyal ilişkilerde öfke ve saldırganlık kontrollerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesi eğitimine devam eden çocukların duygu düzenleme becerilerindeki değişkenlerin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, örneklem olarak Ankara'nın Çankaya ilçesindeki 16 bağımsız okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlara devam eden 4-6 yaş aralığında 1613 çocuk ve ebeveyn çalışmalarında yer vermiştir. Ölçme aracı olarak Duygu Düzenleme Ölçeği ile birlikte Genel Bilgi Formu da kullanılan bu araştırmada çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ebeveyn ve aile gibi faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Prososyal Davranışlar

Bir başka insanın ya da grubun yararını gözeterek, kişinin gönüllü ve iyi niyetli olarak yaptığı davranışlara "prososyal davranış" bir diğer ifadeyle "olumlu sosyal davranış" denmektedir (Carlo ve diğerleri, 2003). Prososyal davranış, başkasının faydasını gözeterek yardım etme, paylaşma, dahil etme, empati kurma, rahatlatma, iş birliği yapma gibi davranışları içermektedir (Bağcı, 2015; Uzmen, 2001).

Prososyal davranış sosyal gelişimin belli başlı unsurlarından biridir ve bir başkasına veya gruba fayda amacı gütmeksizin, bir ödüllendirme beklentisi olmadan gönüllü yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Temelinde rahatlatma/teselli etme, yardımsever olma, paylaşma, işbirliği, bağımlılık/dahil olma, gönüllü olma, fedakârlık ve empati gibi davranışlar yer. Kişinin diğer insanlara karşı olumlu tutumunu yansıtması ve toplumların uyumlu işleyişine katkıda bulunmalarından dolayı bu davranışlar, gelişim araştırmalarına konu olmuştur (Çelik Kahraman, 2019).

Bireyler yaşamları boyunca toplumun içinde var olur ve sosyal yönden topluma uyum sağlamak için sosyal beceri diye adlandırılan çeşitli becerileri öğrenirler. Karşılarına çıkan kişilerle nasıl iletişim kurabileceklerini, durumlara nasıl tepkiler vereceklerini de çevrelerinden öğrenirler. Bireyin içerisinde yaşadığı topluluğa uyum sağlayıp, onun bir parçası olması için gerekli olan bu davranışlara, prososyal davranış denir (Çağdaş ve Seçer Şahin, 2002; Bağcı, 2015; Sağıroğlu, 2021).

Prososyal davranışlara yönelik tanımlar incelendiğinde, birçok araştırmacının farklı tanımlar yapmış oldukları görülmektedir. Bu tanımlara bakılarak prososyal davranışlar, bir başkasının yararını gözetmek koşuluyla, gönüllü olarak ve kasıtlı yapılan, sosyalleşmenin temelini oluşturduğu için toplumları daha iyi hale getiren davranışlar olarak tanımlanabilir.

Geniş bir yelpazede ve karmaşık bir yapıda olan prososyal davranışlar yardım etme, paylaşma, iş birliği yapma, empati, koruma ve destekleme gibi davranışları içermektedir (Kalkan, 2022).

Prososyal davranışlar, bebeklik döneminden itibaren meydana gelmektedir. Örneğin, bir bebeğin yanına ağlayan bir bebek getirildiğinde ağlama davranışı gözlemlenir. Bu davranış empati prososyal davranışının bir göstergesidir (Çelik Kahraman, 2019). Bir iki yaşlarında ise bu davranışlar çocukta açıkça görülmektedir. İlk başlarda minik gülümseme ve mimiklerle başlayan tepkiler sonrasında kendilerinde olan nesnelere paylaşma isteği şeklinde ilerler (Genç, 2021).

Çocuklarda kendiliğinden gelişen prososyal davranışlar üç kategoriye ayrılırlar; birinci kategori başkası için duygulanma (empatik ilgi, dostluk ve şefkat), ikinci kategori başkalarıyla çalışma (problem çözmek için iş birliği, ortak amaçlar için bir araya gelme, başka birine başarması için yardım etme ve kaynakları paylaşma). Üçüncü kategori başkasını koruyup kollama/ilgilenmedir (başkalarının istek ve ihtiyaçlarına cevap verme, rahat ettirme, besleme, başkasının ihtiyaçları için kaynak sağlama). Sosyalleşme ise; kişinin toplumsal aidiyetinin gelişmesi, bireysel mutluluğunun artması, sağlıklı duygu durumunun devamı ve olumlu ilişkileri için gereklidir (Hay ve Cook, 2007; Çelik Kahraman, 2019).

Başkalarının faydasına yapılan davranışlar, prososyal davranışlardır (Kail, 2004). Bu davranışların temel becerileri arasında; başkalarının düşüncelerini anlayıp olayları değerlendirebilecek bakış açısına sahip olma, duyguları anlamayı ve iletmeyi içeren empati yer almaktadır. Temelini olumlu prensiplerin oluşturduğu ödül beklentisi ve ceza endişesi olmadan, davranışları gerçekleştirmek için ahlaki yönden bakış açısı ile karar vermeyi de içinde barındıran özgeci davranışlar da prososyal davranışların temeli sayılmaktadır ve duygular özgeciliğin gelişmesinde anahtar rolündedir (Ergin, 2020).

Çocuklarda prososyal davranışları kazanma potansiyeli vardır fakat bu davranışları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri gerekir. Gözlem yoluyla bir durum karşısında nasıl tepki vereceklerini ve bu tepkilerin sonucunda karşı davranışın nasıl olacağını keşfeden çocukların bir kısmı küçük yaşlarda prososyal tepkiler verirken, bir kısmı ise prososyal tepkileri daha geç yaşlarda verirler (Uzmen ve Mağden, 2002). Çocukların prososyal davranış göstermelerindeki bazı etmenler şu şekilde sıralanmıştır;

- Özgecılık (kendi faydasını gözetmeden, başkalarının faydasını gözeterek yardım etme, bireyi sempati yoluyla harekete getirebilir),
- Kamusal (başka kişiler karşısında yardım etme, onaylanma, saygınlık elde etme gibi istekler yoluyla harekete getirebilir),
- İtaatkâr (yardım etmesi istendiğinde yardım etme),
- Duygusal (duygusal nedenlere bağlı nedenler yoluyla yardım gösterme),
- Acil (acil müdahale gerektiren durumlarda yardım gösterme)
- Gizli (yardım etme davranışında başkalarının bilgisinin olmaması) (Türkmen, 2018).

2.2.1. Prososyal Davranışın Öğeleri

Prososyal davranışlar özgecılık (diğergamlık), perspektif alma, empati ve sempati temelinde incelenmiştir (Bağcı, 2015)

Özgecılık (Diğergamlık): Kişinin bir başkasına yardımcı olma amacıyla hareket ettiği olumlu sosyal davranış öğelerinden biri olan özgecılık; kişinin herhangi bir çıkar gözetmeden bir başkasına yardımcı olabilmek için özverili olması, kendi çıkarlarından vazgeçip bencil olmayan güdülerle bir başkasına yardım etmesi, başkalarının iyiliğini yaşam ve eylem ilkesi olarak benimsemesi olarak tanımlanabilecek olan Auguste Comte ile Spencer'in temelini attığı tutum ve görüştür (Demir, 2021).

Perspektif Alma: Perspektif alma başkalarının ihtiyaçlarını anlama, empati ve sempati duygusunun gelişimine imkan veren duygusal yardımda bulunma gibi becerileri içerir ve prososyal davranışları geliştirir (Bağcı, 2015). Kurdek ve Rodgon (1975) perspektif alma şekillerini üç çeşit olarak ifade etmişlerdir. Perspektif alma çeşitleri;

- Algısal perspektif (karşıdaki kişinin olaya bakış şeklini görme)
- Bilişsel perspektif (karşıdaki kişinin düşünce biçimini)
- Duygusal perspektif (karşıdaki kişinin duygusal durumunu görme) (Akt; Türkmen, 2018).

Empati: Bir kişinin diğer bir başkasının düşünce ve hareketlerini hayal gücü ile kendi içerisine aktarması olarak tanımlanan empati bireyin kendi hissettiğinden ziyade etkileşimde olduğu kişilerin ne hissettiğini göz önüne alması ve doğru tepkiyi vermesidir (Özer, 2016; Ergin, 2020).

Empati kurmak ve perspektif almak başkalarının duygularını anlamayı mümkün kılar. Duyguları yöneterek çatışmalarda hisleri kontrol altında tutmak, cömertlik ve paylaşmak, işbirliği kurmak gibi davranışların gelişimini desteklemektedir. Sorumluluk hissetme, minnet duyma, beklentileri karşılama, gibi sebeplerle gerçekleşen eylemler çok boyutlu prososyal davranışlara örnektir (Ergin, 2020).

Sempati: Bir başkasına fayda sağlamak amacıyla yardım etmek anlamına gelen sempati, empati duygusu ile birlikte genellikle diğeri odaklı prososyal davranışta bulunmayı kolaylaştırır (Bağcı, 2015).

2.2.2. Prososyal Davranışlar İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Ogelman ve Canbelek (2016), ilişkisel tarama modelindeki araştırma için çocuk prososyallik ölçeği kullanmış ve araştırma 52-72 aylık 92 çocukla yapılmıştır. Çocuk prososyal davranışı ile ebeveyn prososyal davranışları arasında orta seviyede pozitif bir ilişki bulunmuştur. Anne ve babanın prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan araştırmada öğretmen prososyallik ölçeğinde, öğretmenin doldurduğu ölçekten çocukların aldığı puanla anne babanın doldurduğu ölçeklerden alınan puanlar arasında negatif bir ilişki görülmüştür. Ebeveynlerin değerlendirmesinde çocukların prososyal davranışları yüksek çıkarken öğretmen değerlendirilmesinde daha düşük çıktığı görülmüştür.

Eren (2015) tarafından öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin, beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelendiği doktora çalışmasında; deneme grubundaki çocuklara altı hafta süren farklılıklara saygı eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında öyküleştirme yöntemine dayalı farklılıklara saygı eğitiminin, çocukların farklılıklara saygı kazanımları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre öyküleştirme yönteminin farklılıklara saygı becerilerinin ediniminde var olan programa ve yöntemlere göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Aksoy 2014 yılında oyun ve hikâye temelli sosyal beceri eğitiminin, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerilerine olan etkisinin incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitime katılan deneme grubundaki çocukların iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal

davranışlar ve toplam sosyal becerilerde; oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan deneme grubu çocukların ise iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar, atılganlık boyutunda ve toplam sosyal becerilerde herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu çocuklarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Başdaş (2017) drama temelli hikâye anlatıcılığı programının altı yaş çocuklarının, sosyal becerilerine etkisini incelediği araştırmasında uyguladığı ölçeğin kızgınlık, davranışları kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama, akran baskısı ile başa çıkma, sözel açıklama ve dinleme becerileri, amaç becerileri, görevleri tamamlama becerileri boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uygulanan programın deneme grubunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Sala, Pons ve Molina (2014) anasınıfı çocuklarının duygu düzenleme stratejileri ile ilgili becerilerini geliştirmeyi amaçladığı araştırmalarında, çocuk hikâyelerinde açıklanan duygu düzenleme stratejilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Durmuşoğlu Saltalı 2010 yılında yapmış olduğu çalışmada, duygu eğitimi programının altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine olan etkisini incelemiş ve çocukların duygusal becerilerini, duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme başlıkları altında değerlendirmiştir. Araştırma, duygu eğitimi programının altı yaş çocuklarının duygusal becerilerini destekleyip geliştirdiği ve çocuklarda kazanılan duygusal becerilerin ise kalıcılığını koruduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Gökçek (2007) tarafından yapılan çalışmada, 5-6 yaş çocuklarına uygulanan karakter eğitimi programının, program içerisindeki saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket ve sabır değerlerinde olumlu davranış değişikliği oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Erikli (2016) araştırmasında altı haftalık bir sürede uyguladığı değerler eğitimi programının beş-altı yaş çocuklarının saygı, dürüstlük, işbirliği, paylaşma ve arkadaşlık değerlerinde önemli bir artış yarattığına dair elde ettiği bulgulara ulaşmıştır.

Ayyıldız (2011), empati, problem çözme becerileri ve öfke kontrolü konularının yer aldığı 30 etkinlikten oluşan Sosyal Beceri Geliştirerek Şiddeti Önleme Programının 60-72 ay

grubu deneme ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkardığını belirtmiştir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, özellikleri, uygulanan eğitim programı, verilerin analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, deneysel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeliyle yapılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deneme, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deneme öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2012).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın desenine uygun olarak Konya ili Selçuklu ilçesindeki MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokulunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kayıtlı olan 60-72 aylık çocuklardan rastgele örnekleme yöntemiyle bir deneme ve bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Çocuk velilerinden gerekli izinler alınarak, 8 erkek ve 10 kız çocuktan oluşan 18 kişi kontrol grubu ve 5 erkek 13 kız çocuktan oluşan 18 kişi deneme grubu olarak belirlenmiştir. Program uygulanmadan önce deneme ve kontrol gruplarına ön testler yapılmıştır. Kontrol grubu MEB Okul öncesi kazanım ve göstergeleri temel alınarak hazırlanan program çerçevesinde eğitimine devam etmiş, herhangi farklı bir program uygulanmamıştır. Deneme grubuna daha sonrasında 10 hafta boyunca, haftada 4 gün ve günde bir saat olmak üzere toplamda 40 etkinlikten oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim sonrası deneme ve kontrol gruplarına aynı ölçeklerle son testler uygulanmıştır. Son testlerin uygulanmasından dört hafta sonrasında da deneme grubu çocuklarından, aynı sınıfta eğitimine devam eden 15 çocuğa kalıcılık testi uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; prososyal becerileri ölçmek için, gerekli izinler alınarak Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) (Bağcı ve Öztürk Samur, 2016) ve öz düzenleme becerilerini ölçmek için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDB) (Bayındır ve Ural, 2016) kullanılmıştır.

Çocuk Prososyallik Ölçeği: Strayer tarafından geliştirilen Çocuk Dereceleme Anketi (Child Rating Questionnaire) ve Weir, Stevenson ve Graham tarafından geliştirilen Prososyal

Davranış Anketine (Prosocial Behavior Questionnaire) dayanan ölçek Bower tarafından düzenlenmiştir. Bağcı ve Öztürk Samur (2016) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan bu ölçme aracı; rahatlatma, yardım etme, paylaşmak, gönüllülük, savunma/dahil etme, işbirlikçilik ve empati konularını içerir. Ölçme aracında, öğretmen tarafından çocukların prososyal davranış becerilerine sahip olma derecesine göre değerlendirme yapılması istenmektedir. Yanıtları 1 (hiçbir zaman) ile 7 (her zaman) arasında değişen likert tipi ölçekten alınan yüksek puan, çocukların prososyal davranışlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. ÇPÖ öğretmen formuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktör ve 22 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52.76'sını açıklamaktadır. Ölçeğin tek faktör ve 22 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA' da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Uyum indeksleri $\chi^2=982.71$, $X^2/sd= 4.70$, CFI=0.95, NNFI=0.94, NFI=0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. ÇPÖ öğretmen formunun güvenilirlik katsayısı .96 olarak ölçülmüştür. Bu değerle ölçeğin prososyal becerileri ölçmede güvenli bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur (Bağcı ve Öztürk Samur, 2016).

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği: Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin temeli Whitebread ve diğerleri ile Eisenberg ve diğerleri tarafından ortaya konulan kavramsal tanımların üzerine yapılandırılmıştır. Bu çerçevede, iki temel kategori belirlenmiştir. Bunlardan ilki; çaba gerektiren kontrol becerileri adı altında ele alınan, öz kontrol ve dikkat kontrolü becerileridir. İkinci boyut ise zihinsel düzenleme becerilerini içeren ve Whitebread ve diğerleri tarafından açıklanan şekliyle zihinsel düzenleme becerileri boyutudur. Zihinsel düzenleme kategorisi altında planlama becerileri, süreci takip becerileri, eylem kontrolü becerileri, değerlendirme ile duygu ve motivasyonel düzenleme becerileri yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipi modele uygun şekilde tasarlanmıştır. Ölçekteki maddeler, “kesinlikle doğru”, “doğru”, “kısmen doğru”, “doğru değil” ve “kesinlikle doğru değil” şeklinde belirtilen beşli dereceleme şeklinde düzenlenmiştir. 5 kesinlikle doğruyu ifade ederken, 1, kesinlikle doğru değil ifade etmektedir. Geçerlik işlemleri için kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uzmanlardan alınan değerlendirmeler sonunda, tüm ölçek için hesaplanan

Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGI) 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamını oluşturan 33 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) 0.96 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analizler sonucunda anlamlı düzeyde korelasyon elde edilmiştir ve korelasyon katsayısı toplam puan için .99, 1. Faktör için .99 ve 2. Faktör için .99 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, toplanabilirlik özelliğine sahip olup olmadığı, ANOVA (ANOVA with Tukey's Test for Nonadditivity) ile test edilmiş, ölçeği oluşturan maddelerin homojen ve birbirleri ile ilişkili sorular olduğu bulunmuştur ($F=59.411$, $p=.000$). Ayrıca testin toplanabilir özellikte olduğu saptanmıştır ($F=3.789$, $p>.05$). Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kontrol becerileri olarak adlandırılan faktör öz kontrol ve dikkat kontrolü becerileri ile ilgili maddeler içerirken, düzenleme becerileri olarak adlandırılan ikinci faktör planlama becerileri, süreci takip becerileri, eylem kontrolü becerileri, değerlendirme ile duygu ve motivasyonel düzenleme becerileri ile ilgili maddeler içermektedir. Birinci faktöre “düzenleme becerileri”, ikinci faktöre ise “kontrol becerileri” adı verilmiştir (Bayındır ve Ural, 2016).

Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programı:

Resimli çocuk kitapları beceri edinimi ve kişilik oluşma sürecinde, çocuğun yaratıcılığını ve düş gücünü, bilgisini ve kavrayışını geliştirmede oldukça faydalı olan önemli materyallerdir. Çocuğun toplumsallaşmasına etkisinin yanında empati duygusunun gelişmesinde de önemli bir işleve sahiptir. Bu kitaplar sayesinde çocuklar iyi ve doğru kişilik modellerini görüp, bu modellere benzeme yönünde çaba gösterirlerken, eğlenceli zaman geçirmenin yanında sevgi, saygı, çalışkanlık, dürüstlük, hoşgörü, adalet, yardımlaşma gibi evrensel değerlere karşı da farkındalık geliştirirler.

Çocuk kitapları sosyal-duygusal gelişimi destekleyici yönde bazı işlevlere sahiptir. Sosyal ve kültürel geçmişleri güçlenir ve bir görev ya da durumla daha önce karşılaşmış olmalarından dolayı düşünme becerileri desteklenir. Yaşanabilecek sorunlar karşısında sergilenebilecek alternatif tutumlar hakkında fikir alışverişinde bulunma ve deneme fırsatı bulurlar. Zıt deneyim ve duygular sergileyen karakterlerin zenginliği; çocuğa kendi davranışları ve duyguları hakkında düşünme ve onları anlamlandırma imkanı sunar. Böylelikle duyguların doğallığını keşfeder. Hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerisi gelişir. Farklı karakterler, ortamlar ve durumları tanıyarak yaşama dair güven oluşturur. Başkalarına karşı farkındalık ve duyarlılık kazanılır. Öğrenme ve hayat hakkında merak gelişir. Eserin

içeriğine göre bilgi ve deneyimleri artar; bunlar yoluyla mantıklı düşünme ve problem çözme becerileri gelişir. Eserin içeriğine göre bilgi ve deneyimleri artar; bunlar yoluyla mantıklı düşünme ve problem çözme becerileri gelişir. Kültürel ve evrensel değerlere farkındalık gelişir. Eleştiri yeteneği kazanılır (Pektaş, 2022).

Araştırmacının öykü temelli etkinliklerin, çocuklarda geliştirilmesi istenilen becerilerin kazandırılmasına olan kolaylaştırıcı etkisine olan inancından yola çıkarak hazırlanmış olduğu program, temelde öykülerin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerine dayanmaktadır. Programda ele alınan temel değerler, araştırmada kullanılan ölçekler de dikkate alınarak belirlenmiştir. Çocuklara okunacak öyküler, popüler çocuk öykü kitaplarından ve okul öncesi öğretmenlerinin önerilerinden yola çıkılarak seçilmiştir. Hazırlanan program uygulama yapılmadan bir yıl öncesinde pilot olarak küçük bir gruba uygulanmış ve bu doğrultuda programın eksik yönleri belirlenerek revize edilmiştir. Ortaya çıkan son program, uzman görüşleri alınarak kesinleştirilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada deneme grubuna uygulanan program, ölçeklerde bulunan alt boyutlar da dikkate alınarak hazırlanmış temel değerler ve çocuğa kazandırılması hedeflenen sosyal-duygusal beceriler doğrultusunda planlanmış 40 adet etkinlikten oluşmaktadır. Hazırlanan Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim programıyla ilgili uzman görüşü alınmış olup, araştırma için kullanıma uygun bulunmuştur. Etkinliklerde kullanılan kitaplar çeşitlendirilebileceği gibi, araştırmacının seçtiği öyküler doğrultusunda hazırlanan planlar 10 hafta boyunca, haftada 4 gün ve günde bir saat süreyle uygulanmıştır. Planda yer alan amaçlara yönelik oluşturulan bütünleştirilmiş çalışmalar fotoğraflanarak, çocukların etkinlik sonunda sorulan sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okulda çalışmayı yürütmüş olması, verilerin değerlendirilmesini ve çocukların etkinliklerde yer alan amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını gözlemleyebilmesi açısından kolaylık sağlamıştır.

Uygulanan Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim programıyla ilgili etkinlik ve temel değer/kazanımlara ilişkin örnekler aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 1. Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programı Temel Değerler

ETKİNLİK 1 KENDİNİ TANIMA	ETKİNLİK 2 KENDİNİ İFADE ETME	ETKİNLİK 3 DUYGULARI FARK ETME	ETKİNLİK 4 KENDİNE GÜVEN/CESARET
ETKİNLİK 5 İÇ DİSİPLİN	ETKİNLİK 6 SORUMLULUK	ETKİNLİK 7 İÇ MOTİVASYON	ETKİNLİK 8 ZORLUKLARLA MÜCADELE
ETKİNLİK 9 HATASINI FARK ETME	ETKİNLİK 10 ETKİLİ KARAR VERME	ETKİNLİK 11 EMPATİ KURMA	ETKİNLİK 12 BAŞKALARINA SAYGI
ETKİNLİK 13 FARKINDALIK	ETKİNLİK 14 DİKKATLİ DAVRANMA	ETKİNLİK 15 İYİ VE KÖTÜ AYRIMI	ETKİNLİK 16 HAYIR DİYEBİLME
ETKİNLİK 17 YABANCILAR A KARŞI KORUNMA	ETKİNLİK 18 TEHLİKENİN FARKINDA OLMA	ETKİNLİK 19 KURALLARA UYMA	ETKİNLİK 20 GRUP İÇİ ÇALIŞMA
ETKİNLİK 21 İŞ BİRLİĞİ YAPMA	ETKİNLİK 22 SORUN ÇÖZME	ETKİNLİK 23 PAYLAŞMA	ETKİNLİK 24 HAKLARINI BİLME
ETKİNLİK 25 PLANLAMA YAPMA	ETKİNLİK 26 ÇÖZÜM YOLU ARAMA	ETKİNLİK 27 ADALETLİ DAVRANMA	ETKİNLİK 28 YARDIM ETME
ETKİNLİK 29 HAKLI REKABET	ETKİNLİK 30 SAYGILI VE NAZİK OLMA	ETKİNLİK 31 FARKLILIKLA RA SAYGI	ETKİNLİK 32 OLUMLU/OLUMS UZ DUYGULAR
ETKİNLİK 33 YAŞAM HAKKINA SAYGI	ETKİNLİK 34 ÜST DÜZEY EMPATİ	ETKİNLİK 35 ÖNEM VERME	ETKİNLİK 36 KAYBETTİĞİNDE KABULLENME
ETKİNLİK 37 KAZANANI TEBRİK ETME	ETKİNLİK 38 ADİL PAYLAŞMA	ETKİNLİK 39 HAKSIZ OLDUĞUNDA KABULLENME	ETKİNLİK 40 ÖZ DENETİM SAĞLAMA

Örnek Kazanımlar

Kazanım 7: Zor durumlarda nasıl hissettiğini açıklar.

Kazanım 14: Öz denetimini sağlar.

Kazanım 18: Alması gereken kararları kendi başına alır.

Kazanım 30: İstemediği bir durumda “Hayır” der.

Kazanım 41: Yaşanabilecek sorunlar için önlem alır.

Kazanım 49: Her durumda adaletli olması gerektiğini bilir.

Kazanım 53: Rakiplerine karşı kibar ve saygılıdır.

Kazanım 62: Üst düzey empati gerektiren durumları ayırt eder.

Kazanım 66: Kaybettiği zaman durumu kabullenir.

Örnek Etkinlik

ETKİNLİK 6

Temel Değer: Sorumluluk

Öykü Adı: Portakal Miyavladı, Koray AVCI ÇAKMAN

Kazanımlar

Kazanım 18: Alması gereken kararları kendi başına alır.

Kazanım 19: Zor durumlarda doğru karar verir.

Kazanım 20: Alacağı kararların sonuçları hakkında düşünür.

Kazanım 21: Başkalarının nasıl hissettiği hakkında düşünür.

Süre: 60 Dakika

Ön Hazırlık: Hikayeye uygun bir parmak oyunu ya da tekerleme ile etkinliğe başlanır. Çocukların dikkati çekildikten sonra hikayeye geçiş yapılır.

Uygulama Süreci: Hikaye kitabın kendisi ya da görselleri/kuklaları hazırlanarak çocuklara okunur. Okuma esnasında bazen durup beklenerek, bazen ses yüksekliği

değiştirilerek çocukların olay akışını şekillendirmeleri sağlanır. Hikayenin, etkinliğin temel değerine vurgu yapılan bölümüne özellikle dikkat çekilir.

Uygulama Sonrası: Hikaye ile ilgili hazırlanan sorular çocuklara yöneltilir. Gelen cevaplar eşliğinde hikayenin temel duygusu vurgulanır. Daha sonra çocuklardan hikayeye göre;

Konu ile ilgili bir resim yapmaları,

Hikaye ile ilgili bildikleri şarkılar varsa söylemeleri,

Hikayeyi dramatize etmeleri,

Konu ile ilgili varsa sanat etkinliği/özgün çalışma yapmaları istenir.

Değerlendirme: Çocuklara şu sorular sorularak etkinlik tamamlanır:

Bu hikayede seni en çok hangi olay etkiledi?

Hikaye okunurken en çok hangi duyguyu hissettin? Neden?

Hikayenin kahramanlarından biri sen olsaydın, nasıl davranırdın? Neden?

Gelen cevaplar kayıt altına alınarak etkinlik tamamlanır.

Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar: Günlük akış planlarından farklı olarak; hikayede geçen olaylarda kahramanların hangi duyguları hissettiğine, hikayenin temel değerinin ne olduğuna ve çocukların bu hikayeyi dinlerken hangi duyguları hissettiklerine yönelik grup konuşmaları yapılmalıdır. Planlanan süre içerisinde, hikaye odaklı sanat, müzik, drama çalışmaları yapılırken de hikayenin temel değeri etrafında konuşmaların sürdürülmesi gerekmektedir. Çocukların kendi yaşantılarından benzer örnekler vererek somutlaştırma yapmaları, farklı bakış açılarından temel değer üzerinde grup konuşmalarının devamı sağlanmalıdır.

ETKİNLİK 26

Temel Değer: Çözüm Yolu Arama

Öykü Adı: Elmer Ve Su Aygırları, David MCKEE

Kazanımlar

Kazanım 46: Çalışmaya başlamadan planlama yapar.

Kazanım 47: Yapılan plana uygun çalışır.

Kazanım 48: Karşılaştığı sorunlara birden fazla çözüm yolu arar.

Kazanım 51: Yardım etmesi gereken durumları fark eder.

Kazanım 52: Yardımlaşmanın önemini bilir.

Süre: 60 Dakika

Ön Hazırlık: Hikayeye uygun bir parmak oyunu ya da tekerleme ile etkinliğe başlanır. Çocukların dikkati çekildikten sonra hikayeye geçiş yapılır.

Uygulama Süreci: Hikaye kitabın kendisi ya da görselleri/kuklaları hazırlanarak çocuklara okunur. Okuma esnasında bazen durup beklenerek, bazen ses yüksekliği değiştirilerek çocukların olay akışını şekillendirmeleri sağlanır. Hikayenin, etkinliğin temel değerine vurgu yapılan bölümüne özellikle dikkat çekilir.

Uygulama Sonrası: Hikaye ile ilgili hazırlanan sorular çocuklara yöneltilir. Gelen cevaplar eşliğinde hikayenin temel duygusu vurgulanır. Daha sonra çocuklardan hikayeye göre;

Konu ile ilgili bir resim yapmaları,

Hikaye ile ilgili bildikleri şarkılar varsa söylemeleri,

Hikayeyi dramatize etmeleri,

Konu ile ilgili varsa sanat etkinliği/özgün çalışma yapmaları istenir.

Değerlendirme: Çocuklara şu sorular sorularak etkinlik tamamlanır:

Bu hikayede seni en çok hangi olay etkiledi?

Hikaye okunurken en çok hangi duyguyu hissettin? Neden?

Hikayenin kahramanlarından biri sen olsaydın, nasıl davranırdın? Neden?

Gelen cevaplar kayıt altına alınarak etkinlik tamamlanır.

Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar: Günlük akış planlarından farklı olarak; hikayede geçen olaylarda kahramanların hangi duyguları hissettiğine, hikayenin temel değerinin ne olduğuna ve çocukların bu hikayeyi dinlerken hangi duyguları hissettiklerine yönelik grup konuşmaları yapılmalıdır. Planlanan süre içerisinde, hikaye odaklı sanat, müzik, drama çalışmaları yapılırken de hikayenin temel değeri etrafında konuşmaların sürdürülmesi gerekmektedir. Çocukların kendi yaşantılarından benzer örnekler vererek somutlaştırma yapmaları, farklı bakış açılarından temel değer üzerinde grup konuşmalarının devamı sağlanmalıdır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öykü temelli hazırlanmış olan Bütünleştirilmiş Sosyal-Duygusal Eğitim Programı 10 haftalık süre içerisinde; haftada her biri 60 dakikadan 4 etkinlik saati olacak şekilde 40 çocuk öykü kitabının farklı etkinliklerle bütünleştirilmesiyle deneme grubu çocuklarına uygulanmıştır.

Program uygulama öncesinde deneme ve kontrol gruplarına ön test yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. 10 hafta sonunda, Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim programının uygulandığı deneme grubuna ve programın uygulanmadığı kontrol grubuna son test uygulanarak elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Deneme grubundaki çocuklara son test uygulanmasından dört hafta sonrasında kalıcılık testleri uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 27.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 ($p < 0.05$) olarak kabul edilmiştir. Örneklem sayısının deneme grubu için 18 kontrol grubu için de 18 olması sebebiyle parametrik koşullar sağlanamamıştır. Bu sebeple non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada non-parametrik testlerden; Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testine yer verilmiştir.

Mann Whitney-U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilmiş puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Wilcoxon işaretli sıralar

testi ise, ilişkili ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada deneme ve kontrol grubu ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırılması yapılırken Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Deneme grubu ön test son test puan farkları ile, kontrol grubu ön test son test puan farkları ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile kontrol edilmiştir.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada; deneme ve kontrol gruplarına uygulanan ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ ve ‘Çocuk Prososyallik Ölçeği’ ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 2 ile Tablo 11 arasında gösterilmiştir.

Denence 1. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Deneme ve kontrol gruplarına öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal program öncesi öz düzenleme becerileri ölçeği uygulanmış ve ön test puanlarına ilişkin Man Whitney U testi sonuçlarına Tablo2’de yer verilmiştir.

Tablo2. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test puan ortalamalarına ait Man Whitney U testi sonuçları

ÖDB	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	u	p
Öz Düzenleme Becerileri	Deneme Grubu	18	18,75	337,50	157,500	0,887
Dikkat Alt Boyutu Ön test	Kontrol Grubu	18	18,25	328,50		p>0.05
Öz Düzenleme Becerileri	Deneme Grubu	18	15,72	283,00	112,00	0,109
Kontrol Alt Boyutu Ön test	Kontrol Grubu	18	21,28	383,00		p>0.05

Tablo 2’deki değerler incelendiğinde deneme grubu ön test puan ortalaması ile kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında ise deneme ve kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamalarının benzer olduğu görölmektedir. Elde edilen bulgu denence 1. için destekleyici niteliktedir.

Denence 2. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Deneme ve kontrol gruplarına öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal program sonrasında öz düzenleme becerileri ölçeği uygulanmış ve son test puanlarına ilişkin Man Whitney U testi sonuçlarına Tablo3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test puan ortalamalarına ait Man Whitney U testi sonuçları

ÖDB	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	u	p
Öz Düzenleme Becerileri Dikkat Alt Boyutu Son test	Deneme Grubu	18	23,25	418,50	46,50	0,001
	Kontrol Grubu	18	12,08	217,50		
						p<0.05
Öz Düzenleme Becerileri Kontrol Alt Boyutu Son test	Deneme Grubu	18	24,92	448,50	76,50	0,006
	Kontrol Grubu	18	13,75	247,50		
						p<0.05

Tablo 3'teki değerler incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubu çocukların öz düzenleme becerisi son test puan ortalamaları ile öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($p<0,05$).

Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında deneme grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görölmektedir. Elde edilen bu bulgu denence 2.yi destekler niteliktedir. Kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarında artış gözlenmiştir fakat deneme grubu çocuklarına uygulanan eğitim programının etkisiyle deneme grubundaki çocukların puan ortalamalarındaki artış, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarındaki artıştan daha fazladır. Bu bulgudan yola çıkılarak öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Denence 3. Deneme grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Araştırmada deneme grubuna öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı öncesi ve program sonrası uygulanan öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deneme Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

ÖDB	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Öz Düzenleme Becerileri Dikkat Alt Boyutu ön test-son test	Negatif Sıra	0	00	00	-3,727	0,000
	Pozitif Sıra	18	9,50	171,00		
	Eşit	0				
Öz Düzenleme Becerileri Kontrol Alt Boyutu ön test-son test	Negatif Sıra	15	8,90	133,50	-2,726	0,006
	Pozitif Sıra	2	9,75	19,50		
	Eşit	1				

p<0.05

p<0.05

*negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4'deki değerlere bakıldığında öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubundaki çocukların eğitim programı öncesi ve sonrası öz düzenleme becerileri ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($p<0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu denence 3.ü destekler niteliktedir.

Denence 4. Kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Araştırmada kontrol grubunun öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

ÖDB	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Öz Düzenleme Becerileri Dikkat Alt Boyutu ön test-son test	Negatif Sıra	1	6,00	1,00	-3,683	0,001
	Pozitif Sıra	17	9,70	10,00		
	Eşit	0				
Öz Düzenleme Becerileri Kontrol Alt Boyutu ön test-son test	Negatif Sıra	10	8,50	85,00	-1,427	0,154
	Pozitif Sıra	5	7,00	35,00		
	Eşit	3				

p>0,05

*negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5'in değerleri incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test- son test puan ortalamaları arasında, dikkat alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir (p<0.05). Kontrol grubu çocukları MEB tarafından belirlenen okul öncesi eğitim programı doğrultusunda öğretmenleri tarafından planlanıp uygulanan etkinliklerle eğitim almışlardır. Kontrol grubu çocuklarına öğretmenleri tarafından uygulanan eğitim programının etkisiyle kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri testi dikkat alt boyutu puan ortalamalarında artış gözlenmiştir.

Denence 5. Deneme grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Araştırmada deneme grubunun öz düzenleme becerileri son test-kalıcılık testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deneme Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Son Test- Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

ÖDB	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Öz Düzenleme Becerileri Dikkat Alt Boyutu son test-kalıcılık testi	Negatif Sıra	3	6,00	18,00	-1,807	0,071
	Pozitif Sıra	9	6,17	60,00		
	Eşit	3				
Öz Düzenleme Becerileri Kontrol Alt Boyutu son test-kalıcılık testi	Negatif Sıra	4	8,13	32,50	-1,000	0,317
	Pozitif Sıra	9	6,50	58,50		
	Eşit	2				

*negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6’daki değerlere bakıldığında öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubundaki çocukların eğitim programı sonrası testi ve eğitimden dört hafta sonrasında uygulanan kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($p>0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu denence 5.i destekler niteliktedir.

Denence 6. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Deneme ve kontrol gruplarına öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal program öncesi çocuk prososyallik ölçeği uygulanmış ve ön test puanlarına ilişkin Man Whitney U testi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test puan ortalamalarına ait Man Whitney U testi sonuçları

ÇPÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	u	p
Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test	Deneme Grubu	18	18,42	331,50	160,500	0,963
	Kontrol Grubu	18	18,58	334,50		

p>0.05

Tablo 7’deki değerler incelendiğinde deneme grubu ön test puan ortalaması ile kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında ise deneme ve kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamalarının benzer olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu denence 6. için destekleyici niteliktedir.

Denence 7. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Deneme ve kontrol gruplarına öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal program sonrasında çocuk prososyallik ölçeği uygulanmış ve son test puanlarına ilişkin Man Whitney U testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği son test puan ortalamalarına ait Man Whitney U testi sonuçları

ÇPÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	u	p
Çocuk Prososyallik Ölçeği son test	Deneme Grubu	18	25,53	459,50	35,50	0,001
	Kontrol Grubu	18	11,47	206,50		

p < 0,05

Tablo 8'deki değerler incelendiğinde; öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubu çocukların çocuk prososyallik ölçeği son test puan ortalamaları ile öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($p < 0,05$).

Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında deneme grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu denence 7.yi destekler niteliktedir. Kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarında artış gözlenmiştir fakat deneme grubu çocuklarına uygulanan eğitim programının etkisiyle deneme grubundaki çocukların puan ortalamalarındaki artış, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarındaki artıştan daha fazladır. Bu bulgudan yola çıkılarak öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların prososyal davranış becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Denence 8. Deneme grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Araştırmada deneme grubuna öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı öncesi ve program sonrası uygulanan çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir

Tablo 9. Deneme Grubu Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

ÇPÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test-son test	Negatif Sıra	0	00	00	-3,728	0,000
	Pozitif Sıra	18	9,50	171,00		
	Eşit	0				

p<0.05

*negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 9'daki değerlere bakıldığında öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubundaki çocukların eğitim programı öncesi ve sonrası çocuk prososyallik ölçeği ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($p<0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların prososyal davranış becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu denence 8.i destekler niteliktedir.

Denence 9. Kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Araştırmada kontrol grubunun çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Kontrol Grubu Çocukların Çocuk Sosyallik Ölçeği Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

ÇPÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Çocuk Sosyallik Ölçeği ön test-son test	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-3,576	0,000
	Pozitif Sıra	16	9,50	152,00		
	Eşit	1				p<0.05

*negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 10'un değerleri incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların çocuk sosyallik ölçeği ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Kontrol grubu çocukları MEB tarafından belirlenen okul öncesi eğitim programı doğrultusunda öğretmenleri tarafından planlanıp uygulanan etkinliklerle eğitim almışlardır. Kontrol grubu çocuklarına öğretmenleri tarafından uygulanan eğitim programının etkisiyle kontrol grubundaki çocukların Çocuk Sosyallik Ölçeği puan ortalamalarında artış gözlenmiştir.

Denence 10. Deneme grubundaki çocukların sosyallik ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Araştırmada deneme grubunun sosyallik ölçeği son test-kalıcılık testi puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deneme Grubu Çocukların Prososyallik Ölçeği Son Test- Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

PBÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	z	p
Prososyallik Ölçeği son test-kalıcılık testi	Negatif Sıra	5	4,90	24,50	-,250	0,803
	Pozitif Sıra	4	5,13	20,50		
	Eşit	6				
						p>0,05

*negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11'deki değerlere bakıldığında öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubundaki çocukların eğitim programı son testi ve eğitimden dört hafta sonrasında uygulanan kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($p>0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların prososyal davranış becerileri üzerinde etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu denence 10.u destekler niteliktedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular denence sırasına göre tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Tartışma

Denence 1. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 2'deki değerler incelendiğinde deneme grubu ön test puan ortalaması ile kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında ise deneme ve kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamalarının benzer olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu denence 1. için destekleyici niteliktedir. Araştırma için belirlenen deneme ve kontrol gruplarının benzer yapılarda olduğu söylenebilir.

Denence 2. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 3'teki değerler incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubu çocukların öz düzenleme becerisi son test puan ortalamaları ile öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerisi son test puan ortalamaları arasında dikkat alt boyutu ve kontrol alt boyutu açısından anlamlı düzeyde bir fark vardır ($p<0,05$).

Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında deneme grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu denence 2.yi destekler niteliktedir. Kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarında artış gözlenmiştir fakat deneme grubu çocuklarına uygulanan eğitim programının etkisiyle deneme grubundaki çocukların puan ortalamalarındaki artış, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarındaki artıştan daha fazladır. Bu bulgudan yola çıkılarak öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal

eğitim programının okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Benzer araştırmalar arasında, araştırma sonucunu destekler nitelikte; Williford ve diğerleri (2013) çocukların bireysel olarak öğretmenleri, arkadaşları ve etkinlikler ile olan etkileşimlerinin öz düzenleme becerileri ile ne ölçüde ilişkili olduğunu incelemişlerdir. 341 çocuğun gözlemlenmesi, doğrudan değerlendirme ve öğretmen raporları yoluyla öz düzenleme becerisinin belirlenmesi ile çocukların öğretmenlerle olan olumlu etkileşimleri ile yürütücü işlevleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların etkinliklere aktif katılımlarının duygusal düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenle ve arkadaşları ile olumlu etkileşimin, çocukların özellikle etkinliği sürdürme becerisinde destekleyici olduğu belirtilmiştir. Araştırma, öğretmenin çocuklara sunduğu eğitimsel öğrenme biçimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Akt: Ertürk, 2013).

Ercan (2015) tarafından başka bir araştırmada öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaşındaki çocuklarda farklılıklara saygı kazanımına etkisi incelenmiş; deney grubundaki çocuklara altı haftalık farklılıklara saygı eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öyküleştirme yöntemine dayalı farklılıklara saygı eğitiminin çocukların farklılıklara saygı kazanımları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öyküleştirme yönteminin farklılıklara saygı becerilerinin ediniminde var olan programa ve yöntemlere göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. Ortaya çıkarılan bu sonuç, bu araştırmanın sonucunu da destekler niteliktedir.

Öz düzenleme becerileri ölçęğinde dikkat alt boyutu ve kontrol alt boyutu açısından ortaya çıkan değerlere bakıldığında; kontrol grubunda da belirli bir artışın olduğu gözlemlenmektedir. Ulaşılan bu sonuç, kontrol grubunda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öz düzenleme becerilerini geliştirmede katkı sağladığına işaret etmektedir. Deneme grubunun test sonuçlarına bakılarak, uygulanan öykü temelli sosyal-duygusal eğitim programının öz düzenleme becerileri kazandırma ve pekiştirmede etkili olduğu ve mevcut programlara eklenmesinin yararlı olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Denence 3. Deneme grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 4'deki değerlere bakıldığında öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubundaki çocukların eğitim programı öncesi ve sonrası öz düzenleme becerileri ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($p<0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu denence 3.ü destekler niteliktedir.

60-72 aylık çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin öyküleri temel alan bir eğitim programı ile desteklenmesi; çocuklardaki kişilerarası becerileri geliştirme, öfke kontrolü ve değişimlere uyum sağlama, akran baskısı ile başa çıkma, sözel açıklama becerileri geliştirme, amaç oluşturma ve verilen görevleri tamamlama, dinleme becerisini geliştirme, çıkan sonuçları kabul etme, empati kurma ve uzlaşma sağlama gibi sosyal ve duygusal becerileri edinimini kolaylaştırmaktadır (Pekdoğan, 2016). Bu çalışmada da uygulanan Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programı ile öz düzenleme becerilerini destekleyici etkinliklere yer vermek amacıyla öykülerden yararlanılmıştır.

Çocuk, dil gelişiminin ilerlemesi ile birlikte duygularını anlatma eğilimine girer. Bilişsel ve sosyal gelişimin ilerlemesi ile de kendisine ve diğerlerine ait duyguları tartışabilirken, paylaşma, yardımda bulunma, empati kurma şeklinde iletişim biçimlerine yönelir (Eisenberg ve diğerleri, 2006; Genç, 2021). Öykü temelli etkinlikler yoluyla duygularının farkına varan çocuk, bir yandan da duygularını aktarma ve grup içinde kendisini ifade etme çabası gösterir. Bu araştırmada uygulanan program ile çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra dikkat, duygu ve davranış düzenleme becerilerinin artırılması hedeflenmiştir. Öyküler ve öykü temele alınarak hazırlanan sosyal-duygusal etkinlikler, çocuklarda dikkat, duygu ve davranış düzenleme yönünden olumlu katkılar sağlamaktadır.

Öz düzenlemeyi öğrenmede üç bileşen, sınıf performansı için özellikle önemli görülmektedir. Bunlardan ilki; öz düzenlemeyi öğrenme öğrencilerin bilişlerini planlama, izleme ve gözden geçirme için metabilişsel stratejilerdir. Bir diğeri öğrencilerin sınıf içindeki akademik görevlerinde sergiledikleri çaba yönetimi ile kontrolü; üçüncüsü de öğrencilerin materyali öğrenmek, ihtiyaç duyduğunda hatırlamak ve anlamak için kullandığı gerçek

bilişsel stratejilerdir (Çiltaş, 2011). McClelland ve diğerlerinin 2007 yılında yaptıkları bir araştırmanın sonuçları, bu bilgiyi benzer şekilde destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmada okul öncesi dönemde öz düzenlemenin gelişimi ve değişkenliği incelenerek, akademik başarıyla olan ilişkisinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucu doğrultusunda, öz düzenleme açısından güçlü gelişim gösteren çocukların kelime, matematik ve erken okuma yazma becerilerinin de daha güçlü olduğu görülmüştür (Akt: Ertürk, 2013). Bu doğrultuda uygulanan Öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programında çalışmaların kaynağını oluşturan temel değerler, öz düzenlemeyi öğrenmede vurgulanan üç bileşenin oluşumunu desteklemektedir. Bu durum öğrencilerin sınıf içi performanslarına da yansıyor, kendi bilinçli davranışlarını sergilemelerine ve bu davranışlardan dolayı ortaya çıkan sonuçlar hakkında öğrencilerin akıl yürütmelerine katkı sağlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin çözüm odaklı düşünmelerinde ve karşılaştıkları problem durumlarında hangi materyalleri kullanmaları konusunda kolaylaştırıcı etki sağlamıştır.

Öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı kapsamında ele alınan temel değerler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda kazandırılması amaçlanan becerilere ek olarak; iç motivasyon sağlama, etkili karar verme, iç disiplin sağlama, gerektiğinde “Hayır” diyebilme, haksız rekabetten kaçınma gibi öz düzenlemeyi destekleyici farklı değerleri içermektedir. Bu değerler temele alınarak seçilen öyküler etrafında yapılan etkinliklerin, çocukların öz düzenleme becerilerini artırdığı, ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda söylenebilmektedir. Bu yüzden, okul öncesi eğitim programlarında bu tür etkinliklere daha fazla yer verilmesinin öz düzenleme becerilerinin kazanılmasını kolaylaştıracağı ve artıracığı öngörülmektedir.

Öz düzenleme becerilerinin okullaşma eğilimindeki beceriler olduğu, öz düzenleme becerilerini destekleyici eğitim programlarının akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinin varlığı ve bu becerilerin okul öncesi öğretmenlerinin desteği ve kaliteli eğitim programlarıyla artırılacağı (Bayındır, 2016) göz önünde bulundurulduğunda; yapılan araştırmada da ortaya çıkan sonuç üzerine, Öykü Temelli Hazırlanan Bütünleştirilmiş Sosyal-Duygusal Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Bu açıdan öz düzenlemeyi destekleyen eğitim programlarının çocuğun koşullara göre düzenleme yapmasını mümkün kılan yürütücü işlev rutinleri, planlamaları, kural ve stratejileri içeren programlar olması sebebiyle; okul öncesi eğitim

programlarına Türkçe dil, sanat, drama, oyun, müzik gibi etkinliklerle öz düzenleme becerilerini arttıran etkinlikleri dahil ederek planlama yapılmalıdır (Aydın ve Ulutaş, 2017).

Denence 4. Kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 5'in değerleri incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri ön test- son test puan ortalamaları arasında dikkat alt boyutu için anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Kontrol grubu çocukları MEB tarafından belirlenen okul öncesi eğitim programı doğrultusunda öğretmenleri tarafından planlanıp uygulanan etkinliklerle eğitim almışlardır. Kontrol grubu çocuklarına öğretmenleri tarafından uygulanan eğitim programının etkisiyle kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri testi puan ortalamalarında artış gözlenmiştir.

Kontrol grubundaki çocukların dikkat alt boyutu ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı olması, MEB Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların dikkat becerilerini artırmada etkili olduğunu fakat kontrol alt boyutu açısından ($p>0.05$) olarak bulunmasının, çocukların kontrol becerilerini artırmada destek programlara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaştırmıştır. Deneme grubu ön test-son test sonuçlarında ortaya çıkan dikkat ve kontrol alt boyutlarının her ikisindeki anlamlı artışın sebebi, uygulanan programın olumlu etkileri olarak söylenebilir. Öykü temelli etkinliklerde öz düzenleme becerilerinin kontrol alt boyutunda gelişimi destekleyici nitelikte ek çalışmalara yer verilmesi, çocukların bu becerileri kazanmasında fayda sağlamıştır.

Denence 5. Deneme grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 6'daki değerlere bakıldığında öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubundaki çocukların eğitim programı sonrası testi ve eğitimden dört hafta sonrasında uygulanan kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($p>0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların öz

düzenleme becerileri üzerinde etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu denence 5.i destekler niteliktedir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programına ilave edilen Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini her iki alt boyutta da olumlu etkilediği ve bu etkinin, program bittikten sonra da devam ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Uygulanan bu programı, mevcut müfredat programına dahil etmenin kalıcı değişikliklere yol açtığı, bunlara yer verilmesi gerektiği ve yararlı olacağı söylenebilir. Bu sonuç, uygulanan Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programının çocukların öz düzenleme becerilerine olan katkısının kalıcı olduğunu göstermektedir.

Denence 6. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 7'deki değerler incelendiğinde deneme grubu ön test puan ortalaması ile kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında ise deneme ve kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamalarının benzer olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu denence 6. için destekleyici niteliktedir. Araştırma için belirlenen deneme ve kontrol gruplarının benzer yapılarda olduğu söylenebilir.

Denence 7. Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 8'deki değerler incelendiğinde; öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubu çocukların çocuk prososyallik ölçeği son test puan ortalamaları ile öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($p<0,05$).

Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında deneme grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir ve puan ortalamaları arasındaki bu fark anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu denence 7.yi destekler niteliktedir. Kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarında artış gözlenmiştir fakat deneme grubu çocuklarına uygulanan eğitim

programının etkisiyle deneme grubundaki çocukların puan ortalamalarındaki artış, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarındaki artıştan daha fazladır. Bu bulgudan yola çıkılarak öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların prososyal davranış becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Uzmen (2001), okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini incelemiştir. Çocukların aileleri ve öğretmenlerine, içeriğinde yardım etme ve paylaşma davranışlarını kapsayan soruların bulunduğu form verilmiştir. Deneme ve kontrol grubu çocuklarına iki hafta boyunca sekizer tane resimli kitap okunmuş değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırmaya göre, deneme grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu, verilmiş olan eğitimin kız çocuklarının yardım davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Ortaya konulan bu sonuç, yapılan bu çalışmayı da destekler niteliktedir. Öyküler okunduktan sonra yapılan devam etkinlikleriyle pekiştirilmiş temel değerler, çocukların prososyal davranışlardan hedeflenenlerin pek çoğunu kazanmalarına katkı sağlamış ve öykü kahramanlarıyla benzer duygular yaşayan çocuklar bu sayede beklenen davranışları daha kolay kazanmışlardır. Öykü merkeze alınarak hazırlanan etkinlikler, çocukların davranış kazanım süreçlerini hızlandırarak farklı bakış açılarını daha kolay kavrayabilmelerini desteklemektedir. Bu sebeple uygulanacak farklı programlarda da öykülerin merkeze alınmasının yararlı olacağı söylenebilmektedir.

Denence 8. Deneme grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 9'daki değerlere bakıldığında öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubundaki çocukların eğitim programı öncesi ve sonrası çocuk prososyallik ölçeği ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($p<0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların prososyal davranış becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu denence 8.i destekler niteliktedir.

Vygotsky her çocuğun dikkat, hafıza, algılama gibi içsel becerileriyle doğduğunu kabul etmekle beraber; çocuğun sadece deneyimli yetişkinler ve akranlarıyla etkileşiminden

alacağı kültürel ve toplumsal verilerin bu becerileri daha karmaşık ve ileri bilişsel işlevleri yerine getirebilecek şekle dönüştürerek kullanmasını sağlayacağına inanmıştır (Arslan, 2021). Bu çalışmada da çocuklarla öykü okuma ve sonrasında yapılan etkinliklerde; etkinliğin temel değerine odaklanarak yapılan konuşmalar hem bireysel hem de akran öğrenmelerini pekiştiren bir eğitim ortamı sağlanmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Çocukların daha karmaşık davranışlar olarak adlandırılan prososyal davranışları grup konuşmalarında kendilerinin fark etmesi ya da arkadaşlarının konuşmalarından öğrenmesi, bazı durumlarda öğretmenin temel değer etrafında yapılan grup konuşmalarını çerçeveye alarak kazandırılmak istenen davranışların altını çizmesi; çocukların belirlenen değerleri kavrayarak kendi davranışlarına uyarlamalarına destek olmuştur.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programına ilave edilen Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programının temel değerlerinden üst düzey empati, adaletli davranma, adil paylaşma, kaybettiğinde kabullenme ve kazananı kabullenip tebrik etme gibi mevcut müfredata eklenen değerlerini içeren öyküler çerçevesinde yapılan çalışmaların çocukların prososyal becerilerinin gelişmesine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Bu değerleri içeren ilave etkinliklerle hazırlanan programların, çocukların bu becerilerini geliştirmesinde kolaylaştırıcı etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Denence 9. Kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 10'un değerleri incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Kontrol grubu çocukları MEB tarafından belirlenen okul öncesi eğitim programı doğrultusunda öğretmenleri tarafından planlanıp uygulanan etkinliklerle eğitim almışlardır. Kontrol grubu çocuklarına öğretmenleri tarafından uygulanan eğitim programının etkisiyle kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği puan ortalamalarında artış gözlenmiştir. Bu durum mevcut MEB Okul Öncesi Eğitim Programında da prososyal becerilerin gelişimini destekleyici kazanımların var olduğunu ortaya çıkarmaktadır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı içeriğinde; bu dönem çocuklarının sosyal ve duygusal

gelişim özellikleri doğrultusunda grup oyunlarına katılma, başkalarının duygularını fark etme ve uygun tepkiler verme, paylaşma, yardım isteme, başkalarına yardım etmeye istekli olma gibi olumlu sosyal davranışları içeren kazanımların olduğu ve çocuğun gelişimsel özelliklerini desteklemeye yönelik hazırlandığı görülmektedir. Türkiye’ de okul öncesi eğitimin yararlarını ortaya koymak amacıyla yapılmış çalışmalarda, okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlarla karşılaştırıldığında sosyal ve duygusal gelişimlerinin daha iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir (Dinç, 2002; Erbay, 2008; Bağcı Çetin, 2021). Bu sonuca ek olarak, prososyal becerilerin altını çizen ilave etkinliklerle desteklenmiş öğretim programlarının, çocukların prososyal davranışları kazanıp içselleştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre işlem öncesi dönem olarak adlandırılan okul öncesi dönem çocukları, dünyayı kendi bakış açılarıyla değerlendirir ve olayları başkalarının gözünden değerlendirmekte zorlanırlar (Angın, 2020). Prososyal gelişim açısından, çocuğun kendi çıkarlarını gözetmeksizin başkalarının iyilik halini istemesi ve üst düzey empatik beceriler geliştirebilmesini arttıran etkinliklerin; çocuğun olayları başkalarının gözünden değerlendirebilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan uygulanan Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programının çocuklardaki empatik becerilerin gelişimini desteklediği söylenebilmektedir.

Deneme grubundaki çocukların prososyal beceri puan ortalamaları ile kontrol grubundaki çocukların prososyal beceri puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deneme grubundaki çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut müfredata eklenen programın çocukların prososyal becerilerini geliştirmede etkili ve destekleyici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Programda yer alan öyküler sayesinde, farklı karakterlerle tanışan çocukların onların iç dünyasını algılamaları ve olaylara bakış açılarını kavrayarak bunları kendi yaşantılarına uyarlayabilmelerinin kolaylaştığı söylenebilmektedir. Prososyal becerileri, kendi yararını gözetmeksizin başkaları için yapılan davranışlar olarak kısaca tanımlarsak da; okul öncesi dönem çocukları için daha soyut olarak değerlendirilebilecek olan bu becerilerin kazandırılmasını kolaylaştıracak program ve etkinliklerin uygulanmasının ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda müfredat programına ilave edilen Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programının çocukların prososyal davranışları

kazanmalarına katkı sağladığı ve benzer programların hazırlanarak mevcut uygulamalara dahil edilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Denence 10. Deneme grubundaki çocukların prososyallik ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 11'deki değerlere bakıldığında öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alan deneme grubundaki çocukların eğitim programı son testi ve eğitimden dört hafta sonrasında uygulanan kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($p>0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi çocukların prososyal davranış becerileri üzerinde etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu denence 10.u destekler niteliktedir.

Ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda, MEB Okul Öncesi Eğitim Programına ilave edilen Öykü Temelli Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış becerilerini olumlu etkilediği ve bu etkinin, program bittikten sonra da devam ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu programı, mevcut müfredat programına dahil etmenin kalıcı değişikliklere yol açtığı, bunlara yer verilmesi gerektiği ve yararlı olacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

5.2. Sonuç

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu araştırma Öykü Temelli Hazırlanan Bütünleştirilmiş Sosyal-duygusal Eğitim programının öz düzenleme becerilerine ve prososyal davranışlarına etkisini ölçmek amacıyla 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Erenköy Anaokulunda öğrenim gören çocuklarla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 18 deneme 18 kontrol grubu olmak üzere 36 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sürecinde deneme grubu çocukları öykü temelli hazırlanan bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programı ile eğitim alırken; kontrol grubu çocukları okul öncesi eğitim programı doğrultusunda öğretmenlerince hazırlanan günlük eğitim akışları ile eğitim almaya devam etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Testi ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Testi son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.
- Deneme grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Testi ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.
- Kontrol grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Testi ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında dikkat alt boyutu açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır. Kontrol alt boyutu açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Deneme grubundaki çocukların Öz Düzenleme Becerileri Testi son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.
- Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneme ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.
- Deneme grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.
- Kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.
- Deneme grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5.3. Öneriler

- Okul öncesi eğitimde öykü temelli bütünleştirilmiş etkinliklere daha sık yer verilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklarla daha etkili bir eğitim gerçekleştirebilmeleri, bütün gelişim alanlarında farklı program türlerine yönelik olarak; hizmet içi eğitim, yüz yüze ya da uzaktan eğitim seminerleri alarak bilgi birikimlerinin artırılması sağlanabilir.
- Farklı araştırmalarda bütünleştirilmiş etkinliklerin çocukların başka alanlardaki becerilerine etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, F. (2021). *Resimli Çocuk Kitaplarının MEB Okulöncesi Eğitim Programındaki Kavramlara Yer Verme Durumunun İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aksoy, P. (2014). *Hikaye Anlatma Temelli ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, A. B. & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Angın, E. (2020). *Bilişsel Gelişim*. E. Arslan (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde* (s: 13-34) Eğiten Kitap.
- Arabacı, F.(2019). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Ay Arası Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi: Karaman İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, E. (2021). *Bilişsel Gelişim*. M. E. Deniz(Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde*. Pegem Akademi
- Astarlar, F.(2019). *Okulöncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Atmaca, R. N.(2019). *Okulöncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Annelerin Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F.(2018). *Okulöncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin ve Duyusal Zekalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. & Keskin, M.O. & Yel, M. (2014). Öz düzenleme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3 (1), 27-33
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). *Okulöncesi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi*. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:1 Sayı:2
- Aydın, S. Özer Keskin, M. ve Yel, M. (2013). Öz Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 1(3).
- Ayvaz, E.(2018). *Okulöncesi Dönem Çocuklarının Matematiksel Ölçme Becerilerinin Üstbiliş Ve Öz Düzenleme Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ayyıldız, T. (2011). *6 yaş (60-72 ay) Çocuklarda Sosyal Beceri Geliştirerek Şiddeti Önleme Programının Etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çocuk İle Anne Baba Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bağcı, B. ve Öztürk Samur, A. (2016). Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 59-79
- Bağcı Çetin, B. (2021). *Prososyal Davranış Psikoeğitim Programının Okulöncesi Dönem 5-6 Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarına, Sosyal-duygusal Uyumuna ve Yaşam Doyumuna Etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory, (3th Edition)*, New York: Prentice-Hall, Inc.
- Başdaş, F. (2017). *Drama Temelli Dijital Hikaye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bauer, I. M. and Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strenght. Kathleen D. Vohs and Roy F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı)* içinde (s. 64-82). New York: Guilford Press.
- Bayındır, D.(2016). *48-72 Aylık Çocuklar İçin Öz Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri İle Annelerine Bağlanma Biçimleri, Annelerin Ebeveyn Davranışları ve Psikolojik Sağlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, D. Ve Biber, K. (2019). 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ile Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2019, 9(1), 135-154
- Bayındır D. ve Ural, O. (2016). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 119-132
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi. (A. Dönmez, Çev.)*. Ankara: İmge Yayınevi
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2013). *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı, Tülin Güler, Figen Şahin, Arif Yılmaz ve Elif Kalkan (Çev). Gelengül Haktanır (Ed.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44: 442-466.

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K, Akgün. Ö, E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: The Guildford Press.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. R. (2003). Sociocognitive and behavioral Correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents, *Journal of Early Adolescence*, 23 (1), s. 107-134.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çağdaş, A. ve Seçer Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik Kahraman, S. (2019). *Okulöncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 48-72 Aylık Çocuklarda Prososyal Davranışların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, S. ve Gelbal, S. (2008). *Öz Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Bir Çalışma*. 8th International Educational Technology Conference
- Çiltaş, A.(2011). *Eğitimde Öz Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma*. Mehmet Akif ERSOY Sosyal Bilimler Dergisi Sayı:5
- Çorapçı, F. Aksan, N. Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme 30 Ölçeği, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (2), 63-74.
- Dağgül, H. C. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazi Mağusa
- Demir, B. (2021). *Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). *Relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood Kathleen D. Vohs and Roy F. Baumeister*

(Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı). N.Y: Guilford

Eisenberg, N.. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75 (2), 333-339.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Spinrad, T. L. (2006). *Handbook of child psychology* (Vol. 3). NJ: John Wiley ve Sons.

Elias, C.L. ve Berk, L.E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216–238.

Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Eren, S. (2015). *Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımında Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergin, D. G. (2020). *Okulöncesi Dönemde Ebeveyn Tutumları ile Çocuğun Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, H. G.(2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4),1224-1239.

Ezmeçi, F.(2019). *Okulöncesi Öz Düzenleme Programının Çocukların Öz Düzenleme, Problem Davranış ve Sosyal Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fındık Tanrıbuyurdu, E.(2012). *Okulöncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gander, M. J. ve Gardiner H.W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çevirisi.). İmge Kitabevi.

Genç, F. G. (2021). *Annelerin Prososyal Davranışları ve Tutumları ile Okulöncesi Dönem Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, A.(2020). *Öz Düzenleme Eğitim Programının Okulöncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine ve Etkileşimli Akran Oyunlarına Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H. G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Hay, D. F. and Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell ve C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development 124 in the toddler years: Transitions and transformations*, (pp.100-131), New York: Guilford Press
- İleri, G.(2019). *Okulöncesi Dönem Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kail, R. V. (2004). *Children and their development*. New Jersey: Pearson.
- Kalkan, A. (2022). *Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Hazırlanan Bazı Çizgi Filmlerin Prososyal Davranış İçeriklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2012). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Kitap
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Kitap
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal Of Educational Computing Research*, 30, 139.
- Kayalı, M. (2019). *Yaratıcı Dramanın Okulöncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-Tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kibar Furtun, M. H. (2019). *Miyase Sertbarut'un Çocuk Öykülerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Korkmaz, İ. (2006). *(Sosyal Öğrenme Kuramı. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi içinde*. Ankara: Pegem.Yayıncılık

- Kovancı, L.(2020). *Okulöncesi Dönem 4-5 Yaş Çocuklarının Benlik Alguları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Liman, B.(2017). *Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programının Altı Yaş Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine, Sosyal-duygusal Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Ay Çocuklar İçin)*. Ankara.
- Mercan, H.(2019). *60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Zorbalıkla Başetme Stratejilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Miller, P.H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. Zeynep Gültekin (Çev.), Bekir Onur (Ed.). Ankara: İmge Yayın.
- Ogelman, H. G. ve Canbelek, M. (2016). Anne-baba-öğretmen görüşlerine göre küçük çocukların olumlu sosyal davranışları ve anne-baba-çocuk olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 96-111.
- Olgan, R. (2015). *Öykü kitabı ve farklı materyaller kullanılarak öykü anlatım yöntemleri*. M. Gönen (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özcan, A. (2017). *Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Alguları, Prososyal Davranışları ile Duygu Düzenleme Becerileri Aarsındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Ö.(2020). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Becerileri ve Sosyo-Dramatik Oyun Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir Adak, A. Ve Budak, K.S.(2019). *Mizaç ve Öz Düzenlemenin Çocukların Oyun Davranışını Yordamadaki Rolü*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 45, Sayfa: 78-98
- Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztabak, M. E.(2017). *Okulöncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Öztabak, M. E. & Özyürek, A. (2018). *Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395.

- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4),1946-1965.
- Pektaş, D. (2022). *Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyi ve Benlik Algısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of orientation in self-regulated learning*. *Handbook of self-regulation*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.) *Handbook of self-regulation içinde* (s. 451-502), San Diego, CA: Academic Pres.
- Sağiroğlu, H. H. (2021). *Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Sala, M. N.; Pons, F. and Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.
- Sameroff, A.J. (2008). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. Sherly L. Olson & Arnold J. Sameroff (Ed.), *Biopsychosocial Regulatory Processes in Development of Childhood Behavior Problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Interactions içinde* (s. 1-18). Newyork: Cambridge University Press.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.edi, p.125-151). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sezgin, E.(2016). *Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerilerine Oyun Temelli Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2017). Effect of play- based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*.
- Somer, B. (2015). *4-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarının Prososyal Davranışlar Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soysal, Ş. Yalçın, K. ve Can, H. (2008). Bilişsel psikoloji kapsamında yer alan dikkat teorileri. *New Symposium Journal*, 46(1), 34-41.
- Şepitçi, M.(2018). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu İle İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H.(2018). *Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Topses, G. (2006). *Bilimsel Yeteneklerin Gelişimi: Zeka. 2. Baskı. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi içinde*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, F. A.(2017). *Okulöncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz Düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 13(3), Sayfa:856-870
- Turner, L. A. ve Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 495–505.
- Tuzcuoğlu, N. Efe Azkeskin, K. İlçi Küsmüş, G. ve Cengiz, Ö.(2019). *Okulöncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Benlik Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 2019 Özel Sayı 607-623
- Türkmen, Salih. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Zekâ Alanlarıyla Prososyal Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Uykan, E.(2019). *Ebeveyn Tutumları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15,193- 212.
- Varlı, B.(2020). *Okulöncesi Dönemde Ebeveyn Tutumu ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkide Öz Düzenlemenin Aracı Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yanbak Özsoy, M.(2019). *Okulöncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Baba Çocuk İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Düzeyleri ile Kullandıkları Öğretim Uygulamaları Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70.