



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**60-72 AYLAR ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN YARATICILIKLARI İLE ÖZ - DÜZENLEME,
DUYGU DÜZENLEME VE DAVRANIŞ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Zeynep ÇOMAK
ORCID: 0000 0002 6066 7240

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER
ORCID: 0000 0001 6820 661X

KONYA-2022

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca yoluma ışık tutan, umutsuzluğa düştüğüm zamanlarda beni yüreklendiren, alanda bilgi sahibi olmamda çok büyük payı olan, yaptığım yanlışlarda bile güler yüzle bana doğruyu gösteren değerli danışmanım sayın Dr. Öğretim Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER hocama sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde kendisinden ders alma imkânı yakalamış olduğum, hiçbir zaman öğrencilerinden desteğini esirgemeyeceğini bildiğim sayın Prof. Dr. Emel ARSLAN hocama hoşgörüsü, öğrencilere olan güler yüzlü yaklaşımı için teşekkür ederim.

Bu çalışma boyunca benden desteğini ve bilgilerini hiç esirgemeyen, her sorduğum soruya sabırla cevap verip, bütün anlattıklarımı içtenlikle dinleyen Doktorant Sinan SARIKAN'a teşekkür ederim.

Bütün eğitim hayatım boyunca benden desteğini hiç esirgemeyen, daha küçük bir çocukken bile sözüme değer veren, elini hep omzumda hissettiğim babam Mustafa ÇOMAK'a ve hayat enerjisiyle bana ilham olan, olumsuzluklar karşısında nasıl durmam gerektiğini ve gülmenin kıymeti öğreten annem Nigar ÇOMAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Hem 'pabucun dama atıldı' deyimini hem de sonsuz ve koşulsuz sevgiyi öğrenmemi sağlayan, kardeşim Merve ÇOMAK'a ve ailemizi daha da renklendiren, hayatımda gördüğüm en pozitif ve mutlu çocuk olan kardeşim Doruk ÇOMAK'a yüzümü güldürdükleri için teşekkür ederim.

Anketlerimi uygulama aşamasında tanıştığım okul müdürlerine ve öğretmenlere gösterdikleri sabır ve destekten dolayı teşekkür ederim

[Zeynep ÇOMAK]

[Temmuz 2022]

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vi
KISALTMALAR	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	2
1.2.1. Alt amaçlar	2
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6 Tanımlar	4
2.PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ	5
2.1.Yaratıcılık.....	5
2.1.1. Yaratıcılığın Tanımı	5
2.1.2 Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler.....	6
2.1.3. Yaratıcılığın Boyutları.....	7
2.1.4. Yaratıcı Düşünme.....	8
2.1.5. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi.....	9
2.1.6. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri.....	11
2.1.7. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler.....	12
2.2. Öz Düzenleme	18
2.2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı	19
2.2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları.....	19
2.2.3. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişimi.....	25
2.2.4.Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişiminin Önemi.....	27
2.2.5. Okul Öncesi Eğitimin Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi	28
2.3 İlgili Araştırmalar	30
2.3.1. Yaratıcılıkla İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar	30
2.3.2.Yaratıcılıkla İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar	32
2.3.3. Öz Düzenleme ile İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar	33
2.3.4.Öz Düzenleme ile İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar	35
3. YÖNTEM	38

3.1 Araştırmanın Modeli	38
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	39
3.3 Veri Toplama Araçları.....	40
3.4 Verilerin Toplanması.....	42
3.5 Verilerin Analizi.....	42
4. BULGULAR.....	44
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	50
5.1. Tartışma.....	50
5.2.Sonuç.....	54
5.3. Öneriler.....	55

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

[60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Yaratıcılıkları ile Öz Düzenleme, Duygu Düzenleme ve Davranış Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam[55] sayfalık kısmına ilişkin, [07/07/2022] tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** 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.

[8/07/2022]

[Zeynep ÇOMAK]

[Dr. Öğr. Üyesi]Canan YILDIZ ÇİÇEKLER]

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.

[8/07/2022]

[Zeynep ÇOMAK]

KISALTMALAR

DCCS:	Dimensional Change Card Sort
DFA:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EÇYÖ:	Erken Çocukluk Yaratıcılığı Ölçeği
ECCS:	Early Childhood Creativity Scale
M.E.B.:	Milli Eğitim Bakanlığı
PSDRA:	Proscool Self Regulation Assessment
TYDY:	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi
YBÖ:	Yaratıcı Beceriler Ölçeği

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

[Temel Eğitim Anabilim Dalı]

[Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı]

[Yüksek Lisans Tezi]

60-72 AYLAR ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN YARATICILIKLARI İLE ÖZ -DÜZENLEME, DUYGU DÜZENLEME VE DAVRANIŞ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

[Zeynep ÇOMAK]

Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile öz düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışma genel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 217 okul öncesi öğretmeni ve 60-72 ay yaş aralığında çocuğu bulunan 217 anne oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve çocukların demografik bilgilerine ilişkin soruları içeren “Genel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla “Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ) kullanılmıştır. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla ise “Öz Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Anne Formu)”, “Duygu Ayarlama Ölçeği” ve “Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği” olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutları, duygu ayarlama ölçeği alt boyutları ve öz düzenleme becerilerini değerlendirme ölçeği toplam puanları yaratıcılık ölçeği puanları üzerindeki toplam varyansın % 55’ini açıkladığı saptanmıştır. Çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutları, duygu ayarlama ölçeği alt boyutları ve öz düzenleme ölçeği toplam puanları yaratıcılık ölçeği puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. 60-72 ay arasındaki çocukların davranış düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. 60-72 ay arasındaki çocukların yaratıcılık puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. 60-72 ay arasındaki çocukların davranış düzenleme becerilerinin annenin çalışma durumuna göre davranış düzenleme alt boyutu ve sosyal beceri alt boyutunun annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Annesi çalışan çocukların puanları annesi çalışmayan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, öz düzenleme, duygu düzenleme, davranış düzenleme, çocuk, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

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

AN INVESTIGATION INTO THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY AND SKILLS OF SELF-REGULATION, EMOTION REGULATION AND BEHAVIOR REGULATION OF 60-72 MONTHS-OLD CHILDREN

Zeynep ÇOMAK

The aim of this study is to examine the relationship between the creativity of children aged 60-72 months and their self-regulation, emotion regulation and behavior regulation skills. This study is in the general screening model. The study group of the study consists of 217 preschool teachers working in pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Eskişehir in the 2021-2022 academic year and 217 mothers who have children aged 60-72 months. In the study, the "General Information Form" prepared by the researcher and including questions about the demographic information of the children was applied as a data collection tool. "Early Childhood Creativity Scale (ECYS) was used to determine the creativity levels of children. In addition, three different scales were used to evaluate children's self-regulation skills: "Self-Regulation Skills Assessment Scale (Mother Form)", "Emotion Adjustment Scale" and "Child Behavior Assessment Scale". As a result of the study, it was determined that the sub-dimensions of the child behavior assessment scale, the sub-dimensions of the emotion regulation scale and the total scores of the self-regulation skills assessment scale predicted 55% of the total variance on the creativity scale scores. The sub-dimensions of child behavior assessment scale, the sub-dimensions of emotion adjustment scale and the total scores of self-regulation scale were found to significantly predict creativity scale scores. The behavior regulation skills of children aged 60-72 months did not differ significantly according to gender. The mean scores of girls were statistically significantly higher than the mean scores of boys. The means of creativity score of children aged 60-72 months did not differ significantly according to gender. The behavior regulation skills of children aged 60-72 months did not differ significantly in the sub-dimensions of behavior regulation and social skills according to the working status of the mother. It was determined that the scores of the children whose mothers work were statistically and significantly higher than the scores of the children whose mothers do not work. The creativity levels of children aged 60-72 months did not differ significantly according to the working status of the mother.

Keywords: Creativity, self-regulation, emotion-regulation, behavior regulation, child, pre-school education

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İnsanoğlunun doğadaki ayırt edici özelliklerinden biri olan yaratıcılık, İlk Çağ'dan bu yana güncelliğini korumaktadır. Çünkü insanın beyin yapısında yaratıcılığın nasıl gelişip ortaya çıktığı ve etkilerinin neler olduğu hem sanatın hem bilimin hem de felsefenin ilgi alanlarından biri olmuştur. Dolayısıyla da yaratıcılık üzerine düşünmek, onu anlamaya ve açıklamaya çalışmak, deyim yerindeyse, açık denizlerde yol almaya benzer (Eker & Sak, 2016). Bu sebeple tarih boyunca yaratıcılık ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda birçok yaratıcılık tanımına ulaşılmıştır.

Farklı açılardan yaklaştırmaya uygun ve karmaşık bir kavram olan yaratıcılığı tek bir açıdan ele almak ve değerlendirmek mümkün görünmemektedir. Söz konusu yaratıcılığın sorduğu temel sorular ise; ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman gibi sorulardır. Böylece yaratıcılık, bu sorular ışığında anlamı gittikçe genişleyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Can Yaşar, 2009).

Yaratıcı düşünme ise, çözüm önerisi getirme aşamasında sadece çocukluk çağlarında etkisini gösteren ve tek başına büyümenin etkisiyle azalan bir süreç değildir. Çocukluk yıllarında daha yoğun olarak karşımıza çıkmasına rağmen zaman içerisinde azalabilir ya da arttırılabilir. Bu bakımdan incelendiğinde geliştirilebilir bir beceri olan yaratıcı düşünme, var olan olay, durum ve nesnelere arasında alışılmadık bağlantılar kurmaktır. Toplumlar yaratıcı düşünmeyi doğuştan gelen dâhice bir üstün yetenek olarak görmüşlerse de 1960'lardan sonra yoğun bir şekilde yapılan araştırmalar bu düşünme tarzı her insanın sonradan da yaratıcı olabileceğini ve günlük pratiklerinde kendini her zaman gösterebileceğini ortaya koymuşlardır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme; bireyde doğuştan var olup çevresel faktörlerin etkisiyle değişkenlik gösteren bir yeti olarak kabul görmektedir. Olumlu çevresel faktörlerin etkisi ile gelişirken olumsuz çevresel faktörler ile devinimsiz bir hal aldığı düşünülen bir kavramdır. Bir yetenek olarak yaratıcılık, herkeste bulunan ve kişilerin hayatının her bölümünde kendini göstererek, rutin pratiklerden bilimsel çalışmalara kadar süregelen geniş bir kısmı kapsamakta ve kişideki tutum ve davranışlar bütünü olarak ifade edilebilmektedir (Aral, Akyol & Sığırtmaç, 2006; Arıoğlu, 1999; San, 2004; Yeşilyurt, 2020).

Bireylerin yaşamlarının bütün dönemlerinde var olabilen yaratıcılık sosyal ve mesleki alanlarda sağlıklı gelişmeler elde etmek adına ön koşul niteliği taşımaktadır. Gelişimi, seviyesi, meydana gelme süreci bireyden bireye farklılık gösteren bu kavram doğuştan gelen ve her insanda bulunan bir özelliktir. Yaratıcılık gibi öz düzenleme de bireylerin yaşamlarındaki bütün evrelerde farklı düzey ve yeterlilikte yer alır. Öz düzenleme, amaca ulaşmak için ortaya koyulan, kişinin duygu, davranış ve düşüncelerini kontrol altında tutma biçimidir. Farklı bir tabirle hedef belirleme ve bu hedefler ışığında zihinsel olarak kendini motive etme durumudur (Aral, 1999; Sakız ve Özdemir, 2014). Schunk ve Zimmerman (1997)'a göre ise öz düzenleme bireyin duygu, davranış ve düşüncelerini kontrol ederek yönetme, planlama ve yönlendirme alanlarındaki becerilerinin birleşimidir.

Son otuz yılda okul öncesi dönem çocuklarının gelişimini anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda büyük gelişmeler gözlemlenmiştir. Son yıllarda çocukların öz düzenleme becerilerini temel alarak yapılan araştırmaların artış göstermesindeki en önemli etken öz düzenlemenin akademik başarıya olan etkisinin fark edilmiş olmasıdır. Öz düzenleme becerilerinin hem matematik, okuma-yazma gibi içeriklerin bulunduğu akademik başarıya hem de çocukların sosyal gelişimlerine büyük oranda katkı sağladığı görülmüştür (İvrendi, 2016; Morrison, Bachman & Connor, 2005). Yapılan bu çalışmalar öz düzenleme becerilerinin başka hangi gelişim alanları ile etkileşim halinde olduğunu düşünmeye sevk edici niteliktedir. Literatür taraması yapıldığında okul öncesi dönemde yaratıcılık, öz düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri konularında yapılmış birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak yaratıcılık ve düzenleme becerileri konularını birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmada 60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile öz düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile öz düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Alt amaçlar

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

1. 60-72 aylar arasındaki çocukların *yaratıcılıkları* üzerindeki etkisinde *öz düzenleme, duygu ve davranış düzenleme* becerileri arasında ilişki var mıdır?

2. 60-72 aylar arasındaki çocukların *yaratıcılıklarını* öz düzenleme, *duygu ve davranış düzenleme* becerileri yordamakta mıdır?
3. 60-72 aylar arasındaki çocukların üzerindeki öz düzenleme, *duygu ve davranış düzenleme* becerileri arasındaki ilişkide yaratıcılığın aracı rolü var mıdır?
4. 60-72 aylar arasındaki çocukların *yaratıcılıkları*, öz düzenleme, *duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri* çocukların *cinsiyetlerine* göre farklılaşmakta mıdır?
5. 60-72 aylar arasındaki çocukların *yaratıcılıkları*, öz düzenleme, *duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri* çocukların *okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine* göre farklılaşmakta mıdır?
6. 60-72 aylar arasındaki çocukların *yaratıcılıkları*, öz düzenleme, *duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri* annelerin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

0-6 yaş aralığı, çocukların bazı becerileri kazanmaları için kritik dönem olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde kazanılmayan bazı davranış ve tutumların ilerleyen yaşlarda kazanılması daha zor hale gelir. Bu sebeple çocuklara akademik eğitimin yanında sosyal ilişkilerini ve bireysel tercihlerini düzenleyebileceği eğitimler vermek de önemli bir yer tutar. Çünkü birey duygularını yaşarken tamamen çevreden bağımsız değildir. Bu yüzden bireyin duygu düzenleme yollarını keşfetmesi ve bunları uygulaması önemlidir (Denollet, Nyklíček ve Vingerhoets, 2008). Önemli olarak atfedilen bu hususun ne denli etkin olduğunu görmek amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinin bazı faktörlerden etkilendikleri görülmüştür. Benzer şekilde yaratıcılık da çocukların hayatında önemli bir yer tutar.

Yaratıcılık, insanın günlük pratiklerinde karşılaştığı problemlerle başa çıkma ve bu problemleri yorumlama noktasında büyük önem arz eden bir güçtür (Çağatay & Aral, 1990).Yaratıcı düşünme çocukları yaşadıkları çağa hazırlayan bir beceri olduğu gibi günlük yaşantılarında da sorunlara çözüm önerileri getirmek için başvurdukları bir yoldur (Fox ve Schirmacher, 2018). Çocuklarda yoğun olarak görülen ve büyüdükçe körelen bir beceri olan yaratıcılık, bazı dış etkenlerden etkilenirken aynı zamanda farklı becerileri de etkileme gücü vardır. Temelde iki farklı konu olan yaratıcılık ve öz düzenleme becerilerinin birbirlerinden ne düzeyde etkilendiği ise bilinmemektedir.

Bu çalışmanın 60-72 aylar arasındaki çocuklarda yaratıcılık ile öz düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme kavramları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre

incelenmesiyle elde edilecek bulgu ve analizlerin, çocuklardaki yaratıcılık düzeyleri ve öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyecek diğer araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri cevapların doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri; *Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği*, *Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği*, *Duygu Ayarlama Ölçeği* ve *Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği* veri toplama araçları ile sınırlıdır.

2. Araştırma, çalışma grubunu oluşturan Eskişehir ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun dünyaya geldiği zamandan başlayıp 72 aylık olana kadar geçen dönemi içine alan ve çocuğu gelişim basamaklarına uygun olarak birçok yönden destekleyip, ilkokula hazır hale gelmesini sağlayan eğitim sürecidir (Akduman, 2013).

Yaratıcılık: Var olan düşünce kalıplarından uzaklaşma yolunu kullanarak bir problem durumuna alışılmadık çözümler üretebilme yeteneğidir (Çeliköz, 2017).

Öz düzenleme: Bireyin bir isteğe uyum sağlayabilme, bir faaliyeti başlatıp sonlandırabilme, davranışlarının yoğunluğunu, sıklığını ve süresini ayarlayabilme, bir isteği erteleyebilme ve yalnızken de toplumsal açıdan makul düzeyde davranabilme yetisidir. (Kopp, 1982).

Duygu Ayarlama: Amaca yönelik olarak duygusal deneyimin yoğunluğu, süresi ve niteliğindeki değişiklikler bütünüdür (Thompsan, 1994).

Davranış Düzenleme: Davranışı uygulamaya geçmeden önce düşünme, dürtüsel olmama, davranışları planlayarak yapma, tepkilerini kontrol edebilme, sıra bekleyebilme ve yaşanan hayal kırıklıklarının üstesinden gelebilme gibi becerilerdir (Smith Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007).

BÖLÜM 2

2.PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

2.1.Yaratıcılık

Çalışmanın iki temel konusundan biri olan yaratıcılık; öncelikle tanımı, zihinsel süreçleri ve alt boyutları bakımından incelenmiştir. Ardından yaratıcı düşünme,yaratıcılığın gelişimi ve yaratıcılığı etkileyen etmenler ile ilgili kuramsal görüşlere yer verilmiştir.

2.1.1. Yaratıcılığın Tanımı

Yaratıcılık ilk akla geldiği üzere sadece sanatsal ya da sanat öğretimine ilişkin bir olgudan ziyade aynı zamanda özel olarak insanın ve genel olarak da insanlığın gelişimindeki evrimsel serüveninin bizzat içinde olan temel bir yetenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime kökenine baktığımızda ise Latince “create” kelimesinden türemiş olan yaratıcılık kelimesinin Batı dillerindeki ifadesi “kreativitaet, creativity” şeklinde kabul edilmektedir. Bu kavram, “yaratmak, doğurmak, meydana getirmek” manalarında karşılık bulmaktadır. Belirgin olarak on beş ile on dokuzuncu yüzyıllar arasında neredeyse sadece güzel sanatlar alanına atfedilen yaratıcılık; genellikle üstün zekâlı olma durumu ya da ruhani bir güç olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Günümüzde ise bilim ve teknik alanındaki yaratıcılığında sanatsal yaratıcılık kadar geçerli olduğu kabul edilmektedir. Buna karşın hala yaygın olarak bilim ve teknikte söz konusu olan yaratıcılığın sanatsal yaratıcılıktan ayrıştığı, birbirlerinden çok farklı olgular olduğu sanılmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarından bu yana çeşitli yaklaşım ve açıklamalar ışığında karşımıza çıkan yaratıcılık kavramının keskin sınırlarla çizili bir tanımı mümkün değildir. Tarihsel olarak bakıldığında gerek psikoanalitik, gerek davranışçı ve insancıl gerekse bilişsel ve etkileşim çerçevesinde çeşitli modeller geliştirilmiş olup, boyutları, nitelikleri ve bu niteliklerin dağılımı nesnel bir şekilde ortaya çıkarılmış değildir (Yontar, 1993; San,2004).

Yaratıcılığı farklı bir boyutta tanımlamaya çalışan ve daha çok sanat alanındaki yaratıcılık üzerine eğilen çeşitli araştırmacılar, yaratıcılık sürecini, önceden kazanılmış olan bilgileri kullanmak suretiyle ve eski deneyimlere yenileri de ekleyerek bir tür “yapma ve oluş” süreci olarak tanımlamaktadırlar (Can Yaşar, 2009). Yaratıcılık kavramı üzerine yapılan bu tanımların bazıları ise şöyledir;

Kişinin kendisi ve kendisi dışındaki diğer şeylere yönelik orijinal düşünme ve davranma ya da yeni bir şeyler ortaya koyma kapasitesi olarak tanımlanabilecek olan

yaratıcılık, bireyin farklı seviyelerde de sahip olabileceği bir özelliktir (Darıca, 2011).Yaratıcılık farklı durumlar arasında ilişki kurmayı sağlayan, sorular aracılığıyla derin düşünme, keşfetme ve sınaama gibi birbirleriyle bağı birçok davranışı kapsayan bir kavramdır (Üstündağ, 2011).Çocuğun var olan yeteneklerini sergilediği bir alan olan yaratıcılık, bilinen durum ve duyguları farklı şekillerde yeni bir oluş haliyle bir araya getirmektir (Sevinç, 2004).

Yaratıcılık çok yönlü ve çeşitli olan insan yaşamının, gelişiminin temelini oluşturan bir kavramdır(Yaşar & Aral, 2010).Yaratıcılık yüksek düzey düşünme becerilerinin yanı sıra gözlem, problem çöme, keşfetme, analiz etme, hipotez üretme, tahmin ve test etmeyi de içerirken, iletişim kurma noktasında da kendini gösteren bir terimdir (Fox & Schirmacher, 2018).

2.1.2 Yaratıcılığa Ait Zihinsel Süreçler

Yaratıcılık sürecinin ilk ürünü olarak nitelendirilebilecek olan tasarım, bir resim ya da makine tasarımı ve bir ana düşünce olarak kendini gösterebilir. Bu tasarım, bireyin iç dünyasına bağı olarak bilişsel ve duyuusal yanlarının dışarıdan gelen etkilerle birlikte ben algısının çevre ile olan etkileşiminden kaynaklanan yansımalar, imler ve simgeler olarak ortaya çıkmaktadır (San, 2004). Yaratıcılığa ait zihinsel süreçlere aşağıda yer verilmiştir.

2.1.2.1. İmge

Kişinin karşı karşıya olduğu nesnenin kişinin duyuularından geçmek suretiyle nesnenin görünümünün kişide bir imge oluşturmastır. Daha sonraki süreçte kişi, pratikleriyle o nesnenin duyuulla algılanamayan başka bir takım nitelikleri olduğunun farkına varır. Bu tür nitelikler, söz konusu nesnenin içeriği ile ilişkilidir. Daha sonra ise kişinin algısında nesnenin bütünsel bir bilincine varır ve diğer nesnelere ayırt eder (San, 2004).

2.1.2.2. Algı

Duyu organları aracılığıyla beyinde kaydedilmiş olan uyarıcılara yorum getirilme süreci algıdır (San, 2004). Algı, duyu organlarının elde ettiği verileri yorumlama yoluyla ortamda bulunan nesne ya da durumları anlamlandırma olayıdır. Kişinin zihnindeki algıları birleştirmek suretiyle oluşturduğu algı, bir şeyi geçmişteki pratiklerle elde ettiği imgeleri yeni pratiklerle birleştirip onu kavramastır. Diğer bir deyimle algı, kişinin kendisi ile ilgili olarak bütünsel bir anlamlandırma sürecidir (Aral, 2014; Cüceloğlu, 2002).

2.1.2.3. İmgelem

İmgelerin birbirleri ile bağlantı kurma yetisine imgelem adı verilmektedir (San, 2004). Simgeleri ortaya çıkaran temel unsurlardan biri insandaki imgelem gücüdür. Bu güç sayesinde ki insan, dağınık parçaları bütünleştirir. Dolayısıyla da imgelem bir tür zihinsel akış süreci anlamına gelmektedir (San, 1979). Bir süreç olarak yaratma eyleminde estetik, işlev ve imgeler üzerinde inşa edilmektedir. Bu bakımdan eylemin faili ile bu failin karşısındaki şey arasında sıkı bir iletişim bulunmaktadır. Failin nesnel gerçekliği imgesel boyutta algılaması faili bu süreç içerisinde etkin kılmaktadır. Böylece de imge, fail ile şey arasında hem üretici hem de doğal bir tavır kazanmaktadır (Artut, 2004).

2.1.2.4. Simgeler

İnsan, imge halinde algıladığı şeyleri zihinsel verilere dönüştürmesi, yani kavramsallaştırması simgeleri oluşturmaktadır. Bu durum beynin iki lobunun da çalışması ile gerçekleşmektedir. Çocukların duyu organları ile algılayıp benimsedikleri işaretler daha sonra yaratım sürecinde kullandıkları simgeler olarak karşımıza çıkmaktadır (San, 2004; San, 1979).

2.1.3. Yaratıcılığın Boyutları

Bireydeki var oluş derecesine ve sosyal çevrenin yaratıcılığa bakış açısına göre aktif olarak kullanılan ya da engellere maruz kalan yaratıcılığın beceri olarak her bireyde bulunduğu kabul edilir (Çelebi Öncü, 2010). Doğuştan getirilen fakat çevresel faktörler aracılığıyla da geliştirilebilen yaratıcılık; akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylara girme gibi özellikleri içerir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır;

2.1.3.1 Akıcılık

Akıcılık, insanın günlük yaşantısında karşılaştığı sorunlara yönelik çözümleri ardı ardına sıralayabilme yeteneğidir. Sorunlara yönelik üretilen çözümlerin sayısı ve niteliği kişideki akıcılık özelliğinin ölçütünü göstermektedir. Var olan bir soruna çözüm yolları ararken sağlıklı sonuçlara ulaştırabilecek çözümleri arka arkaya sıralayabilme yeteneğine akıcılık denir. Kişinin akıcılık yeteneği probleme karşı üretebildiği çözüm yolları ile doğru orantılıdır (Önder, 2011). Hızlı ve bağımsız düşünürken kısa bir süre zarfında birçok düşünce oluşturma yaratıcılığın akıcılık özelliğidir (Sevinç, 2004).

2.1.3.2.Esneklik

Esneklik becerisi, çocuğun, günlük hayata uyum sağlayabilmesi ve olaylar karşısında çok yönlü fikirler geliştirebilmesidir. Söz gelimi aynı materyalleri farklı amaçlar için farklı şekillerde kullanması esneklik becerisine bir örnektir. Yaratıcılıkta esneklik, bireydeki kalıplaşmış unsurların değiştirilmesi anlamına gelmektedir (Çelebi Öncü, 2010; Sevinç, 2004).

2.1.3.3. Orijinallik (Özgünlük)

Orijinallik ya da özgünlük, karşı karşıya kalınan bir sorun karşısında kişinin, dışarıdan bir etki altında kalmadan, kendine has bir çözüm üretmesidir (Önder, 2011). Var olan hedefe yönelik çözüm yolları üretirken bilindik yöntemlerden uzaklaşıp farklı sentezler elde etme durumu özgün olma olarak tanımlanabilmektedir. Özgün olma alışıldık ürünlerin yerine sıradan olmayan enteresan ürünler oluşturmaktır (Sevinç, 2004).

2.1.3.4. Detaylara Girme (Geliştirme)

Söz konusu bir durumu olduğundan daha ayrıntılı bir şekilde görme ve ele alma detaylara girme özelliği ya da geliştirme olarak tanımlanmaktadır. Bir olguya yönelik detaylı bir düşünce geliştiren kimse, olguyu daha ayrıntılı ele aldığı için çözümünde de daha etkili olmaktadır (Önder, 2011).

2.1.4. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme bir ihtiyaç sonucu ortaya çıkan, yeni fikirlere şekil verme becerisidir. Başka bir deyişle sorunlara cevap verebilecek nitelikte, özgün ve ideal sonuçlar elde etmek demektir. Hayal gücünü gerektiren yaratıcı düşünme, insanı pek çok olası çözümlere yöneltmektedir (Kaya, 2008; Üstündağ, 2011).

Yaratıcı düşünme yaratıcılıkla iç içedir ve birbiri içine geçen bu unsurlar süreç, deneyim ve kararlar kendini göstermektedir. Yaratıcı düşünme, çözüm önerisi getirme aşamasında sadece çocukluk çağlarında etkisini gösteren ve tek başına büyümenin etkisiyle azalan bir süreç değildir. Çocukluk yıllarında daha yoğun olarak karşımıza çıkmasına rağmen zaman içerisinde azalabilir ya da arttırılabilir. Bu bakımdan incelendiğinde geliştirilebilir bir beceri olan yaratıcı düşünme, var olan olay, durum ve nesnelere arasında alışılmadık bağlantılar kurmaktır (San, 2004; Üstündağ, 2011).

Yaratıcılık, etkiye yol açarak bir şeyleri değiştirip dönüştürme ve yeniden var etme anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla da bu değiştirme, dönüştürme ve var etme için harcanan enerji ise yaratıcı düşünmedir (Önder, 2011). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme; sanat, düşünme, oyun, dil, müzik ya da hareketlerde ortaya çıkmak suretiyle çocuğun gelişiminde hem fiziksel, hem sosyal hem duygusal ve bilişsel alanları içeren bir bütündür (Fox ve Schirmacher, 2018). Yaratıcılık, değişimin ve gelişimin en önemli unsurudur. Özellikle gelişme aşamasındaki çocuğun yaratıcılığını da geliştirmesi için elinde olan araçları özgürce kullanabilmesi gerekmektedir. Bu özgürlük alanı, çocukta kendini tanımasına ve kendi başına bireysel kararlar vermesine ve plan yapmasına da olanak sağlamaktadır. Engellenen çocukların kendilerine karşı güvenlerinin de azalmasıyla birlikte bu durum onlarda ilgi kaybı, korku ve endişe de yaratabilmektedir (Sevinç, 2004). Yaratıcı düşünme sonucu ortaya çıkan yaratıcı ifade bireyde özgürlüğün göstergesi olurken aynı zamanda bireyin duygusal ve ruh sağlığını da olumlu yönde etkilemektedir (Fox ve Schirmacher, 2018).

2.1.5. Çocukta Yaratıcılığın Gelişimi

Sürekliliği, gelişim seviyesi ve ortaya çıkış şekli itibariyle kişiden kişiye farklılık gösteren yaratıcılık doğuştan getirilen bir özellik olup her bireyde bulunmaktadır (Aral, Akyol& Sığırtmaç, 2006).Yaratıcı düşünmenin görüldüğü ilk yıllar bebeklik çağlarıdır. Öncesinde gözlemler yoluyla çevreyi inceleyen bebekler daha sonra farklı deneyimlerle dünyayı keşfetmek için atılımlarda bulunmaktadırlar. Bu keşif anında bebeklerin gösterdiği hareketli girişimlerin, yaratıcı düşünmenin ilk yansımaları olduğu düşünülmektedir (San, 2004). Bir çocuk başkalarının davranış ve tutumları ile kendi davranış ve tutumlarını birlikte ele almaktadır. Bu birliktelik onda çelişkili duygular yaratsa da onda oyununu özgürce sergileyeceği bir tavır oluşturmaktadır. Somut işlem öncesi dönemin gereği olarak sistemli ve sıralı düşünmeye yönelik bir baskı hissetmedikleri için olayları istedikleri şekilde farklı parçalara bölüp elde ettikleri düşüncelerle yeni sentezler yaratabilirler ve bu süreçte kontrolü ellerinde bulundururlar (Sevinç, 2004).

Yaratıcılığın yaşlara göre dağılımını gösteren Torrance, ilk 4 yaşa kadar zirve yapan yaratıcılık ilkokul yıllarında düşüşe geçmektedir. Bir yetişkinde yaratıcılığın tekrar zirve noktasına ulaşması nadiren rastlanan bir durumdur. Bu durumu ilkokuldaki yakınsak düşünme ve akademik çevre koşullarındaki baskı sebep olabilir. Çünkü çevresel koşullar ve deneyim yaratıcılığın güncel kalmasının ön koşulunu oluşturmaktadır (Fox ve Schirmacher, 2018). Fakat yakınsak düşünme yerine iraksak düşünmeye yönlendirilen çocuklar güdülenmenin

yanı sıra anlamlı öğrenmeler için de istek duymaktadırlar. Böylece de çocuklara kendi yetenekleri doğrultusunda yeni ve yaratıcı fikirler kazandırılabilir. Çocuklardaki söz konusu bu düşünme tarzı, çatışma durumlarında kendilerine özgü ve yaratıcı çözümler bulma becerisi de kazandırmaktadır. İraksak düşünme tarzı, çocuklarda eski düşünce yerine yeni bir düşünme sistemi sayesinde yeni bağlantılar kurarak bilginin sınırlarını genişletmekte ve olağan düşüncenin ötesinde yaratıcı düşüncelere sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra bu düşünme tarzı, çocuğun, çevresindeki nesnelere yönelik yeni fikirler, yeni düşünceler ve bu düşüncelere bağlı olarak da nesnelere arasında yeni bağlantılar kurarak, alışılmışın dışında bir kullanım alanı yaratmak için yeni gereçler ve etkinlikler oluşturabilir (Üstündağ, 2011).

Çocukları iraksak düşünmeye sevk edebilecek bir sürü yöntem kullanılabilir. Üstündağ (2011)'a göre; durum ve yaşantı ile ilgi veya ilgisiz sorular sormak çocukta özgün düşünceler geliştirmek için bir adım niteliğindedir. Bu sorular için gerekli ortamı sağlamak ise oyun, güldürü ve daha çok uyaranları kapsayan bir yaratım süreci izlenmelidir. Fox ve Schirmacher (2018) ise çocukların sorunlara çözüm yolları üretirken daha yüksek zihinsel süreçler geçirmelerine sebep olan açık uçlu soruların, iraksak ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini de destekleyeceğini belirtmektedirler.

İnsanda yeni ufukların açılmasına sebep olan ve gerek toplumsal gerekse mesleki anlamda kişinin olduğu durumdan daha ileri düzeylere taşınmasına neden olan bireysel yaratıcılık, kişinin başarılı işler ortaya çıkarması noktasında büyük önem taşımaktadır (Çelebi Öncü, 2010). Çocukların oyun etkinliklerinin gelişimini sağlamanın yolu ise onlara oyun süreci hakkında fikirlerimizi söylemek, oyun hakkında yorum yapmak, destek vermek, sorunlara ilişkin çözüme yönelik sorular sormaktır (Fox ve Schirmacher, 2018). Çözümlere yönelik sorulan sorular çocukların iraksak düşünme becerilerini dolayısıyla yaratıcılıklarını destekleyecektir.

Yaratıcılık ve yaratıcı ifade kendisini sanat, düşünme, oyun, dil, müzik ya da hareketle göstermiş olsa da çocuk açısından hem fiziksel hem de bilişsel bir bütündür (Fox ve Schirmacher, 2018). Çocuklar kendi gerçeklerini inşa ederken deneyimleri aracılığıyla, özellikle oyun ortamında, birçok imge ve senaryoya başvururlar. Yaratma eğilimi özellikle çizgi, boya, el işleri, tasarım, müzik, dans, drama gibi etkinliklerde görülmektedir. 4 yaşındaki bir çocuk gerçek hayatta gördüklerini somut olarak temsil ederken, 6 yaşlarında bir çocuk için ifade etmek daha çok imge ve senaryo aracılığıyla kendini gösterir (Sevinç, 2004).

Bireylerin çevresel uyarıcılarla bir araya gelme ve bu uyarılara tepki verme sıklığı sinir sisteminin gelişimini doğrudan etkileyen bir faktördür. Yeni bir uyarıcıyla bir araya gelindiğinde bellek kullanılmaya başlanır ve geçmiş uyarılarla ilişki kurmaya çalışılır. Çocuklarda ifade zenginliğinin gelişimini sağlayan şey bu deneyimlerinin çeşitliliğidir. Koku, ses gibi duyu verileri bu farklılaşmaya sebep olan etmenler arasındadır. Değişik düşünme yolları ve davranış biçimlerini öğrenmek insanı daha yaratıcı kılmaktadır. Bu sürecin en zorlayıcı yanı bu zamana kadar oluşmuş düşünce kalıplarını yıkarak yeni düşünceler oluşturabilmektir. Söz konusu yaratıcılığın gelişim sürecinde öğretmen ve yetişkinlerin rolü; gözlem ve teşvik ile çocukların katılımını sağlamaktır. Bunun yanı sıra farklı materyalleri çocuklara sunarak, yaptıkları yeni bir şey hakkında onları dinlemek gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir (Sevinç, 2004; Üstündağ, 2011).

2.1.6. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri

Merak, imgelem, buluş ve özgünlük gibi unsurları barındıran yaratıcı kimse, karşılaştığı problemlere yeni bir bakış açısıyla yeni çözümler üretebilen ve farklı sentezler yapabilen kişidir (San, 1979). Alışılmışın dışında düşünceler üretme, daha açık ve kısa açıklamalarda bulunma, yeni bakış açıları ve yargılar, özgün yollar ve yazılar ortaya çıkarma gibi özellikleri bulunan yaratıcı kişiler, aynı zamanda bu beceriler sayesinde kültürü de değiştirirler (Üstündağ, 2011). Yaratıcı kişiliklerin arka planında merak ve sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci imgelerle düşünme, araştırmadan ve deneyimden kaçmayarak sentezci yaklaşım gösteren bir tavır yatmaktadır (San, 2004). Yaratıcılık çocuklarda farklı seviyelerde görülse de genel olarak yaratıcı bireyler; ihtiyaç durumlarında yaratıcılık yetisini kullanabilen ve yaratıcılıklarını ortaya koyma durumunda dikkat süreleri uzun olan, organize yetisi çok gelişmiş, günlük rutin etkinliklerinde farklı yollar açabilen, mizah ile çözüm yolları üretebilen, öyküleştirme tekniği ile her şeyi anlatabilen, sözcüklerle ilişkisi kuvvetli olan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Darıca, 2011).

Gardner'in yaratıcı birey tanımı incelendiğinde; ilk anda ilginç görünen fakat zaman içinde belli bir kültürel toplumda kabul edilen, problem çözme becerisi gelişmiş, yeni ürünler ortaya çıkarabilen ve yeni sorular ortaya atan kişi olarak nitelendirdiği görülmektedir (Fox ve Schirmacher, 2018). Yaratıcılık konusunda yetenekli olan bir kimsenin, sorunlara yönelik farklı ve etkili çözümler üretmesi beklenir. Sorunun çözümünden sonra sonucun değerlendirilmesi de yine yaratıcı bireyden beklenen tavidir (Önder, 2011).

2.1.7. Yaratıcılığı Etkileyen Etmenler

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisinin eğitimle geliştirilebilen bir süreç olmasından kaynaklı olarak bu becerilerin gelişimi ülkemizde eğitimin genel amaçları arasında yer almaktadır. Çevre, öğretmen tutumu, okul, öğretim programları gibi etmenlerden etkilenen yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde temel olarak aile faktörü yatmaktadır (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcılığın gelişiminin etkileyen etmenler arasında; kalıtım ve çevre, eğitim programı, cinsiyet, kültür ve gelenek, toplum yer almaktadır (Artut, 2004).

2.1.7.1. Kalıtım ve Çevre

Çevre, beyindeki hücre ve bağlantı sayısını etkilediği gibi bu bağlantıların kurulma şeklini etkilemektedir. Bu sayede beyin çevresi ile etkileşime geçip iletişim kurma yönünde gelişim göstermektedir. Böylece de çevrenin zenginliği gelişimi birçok yönden aynı zaman içinde etkilemektedir (Fox ve Schirmacher, 2018). Doğuştan gelen yaratıcılık, yalnızca sanatçılara özgün bir yetenek olmayıp uygun ortam ve çevre koşullarında ortaya çıkmakta ve gelişmektedir (Aral, 1999). Canlı, renkli ve zengin bir imgelem kurmanın koşulu çocukların çevresi ile olan etkileşimine bağlıdır (Önder, 2011). Uyarıcı çevre zenginliğine sahip çocukların bu gereksinimleri daha büyük oranda karşılanacağı için yaratıcılıkları da olumlu yönde etkilenecektir.

Yapılan araştırmalar sonucu; çevresel uyarıcıların yaratıcılığın ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahip olduğu ve bu uyarıcıların sayısının yaratıcılığın gelişimini etkilediği ortaya koyulmuştur. Uyanırların azlığı ise olumsuz bir etki göstermektedir (Üstündağ, 2011). Çocuğun en yakınında bulunan aile üyelerinin, çocuğun zengin çevresel uyarıcılarla bir araya gelmesini sağlamaları gerekmektedir (San, 2004). Çocuğun mekân, nesne ve insandan oluşan çevre ile etkileşime geçme oranı yaratıcılığın gelişimini belirler niteliktedir. Çünkü çocuklar yaratıcı etkinlikleri bir ilham kaynağı ya da geçmiş yaşantılarının etkisi ile ortaya çıkarmaktadırlar (Fox ve Schirmacher, 2018). Uyarıcı bir çevre, yaratıcı bir öğretmenin benimsediği yöntem ve strateji kadar önemlidir. Çünkü böyle bir çevre yaratıcılığı desteklerken çocukların; seçenekleri araştırmalarını, ifade güçlerinin gelişimini ve böylece de araştırma ve inceleme heyecanı ile dolarak çevresi ile etkileşime girmelerini sağlamaktadır. Çocuk bu sayede kendi sınırlılık ya da yeterliliğini ölçerek tanımakta ve dış dünyanın işleyişinin farkına varmaktadır (Darıca, 2011).

2.1.7.2. Yaratıcılık ve Zekâ

Zekâ da yaratıcılık da doğuştan gelmenin yanı sıra çevre koşulları ve eğitim ile keşfedilebilir (Tekin, 2008). Kazanılmış ve öğrenilmiş bilgilerin farklı koşullara uyum sağlaması anlamına gelen zekânın, ıraksak ve yakınsak olmak üzere iki biçimi bulunmaktadır. ıraksak düşünme de ilk akla gelen fikrin dışına çıkma isteği vardır ve bireyler sıradan kalıp yöntem ya da fikirleri kullanmak yerine farklı düşünce yapısı geliştirirler. Yakınsak düşünme sürecinde ise; geleneksel ve alışılmış düşünceler hâkimdir. Yakınsak düşünen bireyler daha önceden denenmiş problem çözme becerileri ile sonuca gitme eğilimi göstermektedirler (Artut, 2004).

Yaratıcı zekâ, ıraksak düşünme tarzını kullanmaktadır. Bunun sebebi ise yaratıcılığın geçmiş yaşantı ve tecrübeler ile bilgiler arasında yeni bağlantılar kurarak problemlere yeni çözümler getirmesidir. Var olan bilgileri farklı durumlarda kullanabilme, farklı ortamlara uyum sağlayabilme yetisi olarak nitelendirilen zekâ bir yandan öğrenilmiş bilgileri ve hafızayı kapsar. Bu bilgileri işleme sürecinde iki tür düşünme süreci vardır. Bunlardan biri var olan yanıtlara yönelik olan yakınsak düşünce iken diğeri önceden çizilmiş sınırlara sahip olmayan bağımsız bir düşünce biçimi olan ıraksak düşüncedir (San, 2004). Yaratıcılık ve zekâ kavramları karıştırılmasına rağmen bu kavramlar birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Yaratıcı insanların birçoğu zeki olsa da bu, her zeki insanın yaratıcı olacağı anlamına gelmemektedir (Harmanlı, 2002). Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki üzerinde sıkça durulan bir mesele olup, araştırmaların birçoğunun sonucunda ikisi arasında bir ilişki olsa da bu ilişkinin mutlak olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara göre yaratıcılık için ön koşul olarak belli bir zekâ düzeyine sahip olmak gerekirken yaratıcılığı çok gelişmiş bireylerin hepsinin yüksek zekâ düzeylerine sahip olduğunu söylemek mümkün değildir (Özerbaş, 2011).

2.1.7.3. Yaratıcılık ve Aile

Bireyin yaratıcılığının ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesindeki temel faktörleri ailenin sağladığı ortam, doğuştan gelen kişilik yapısı, ülkedeki eğitim sistemi, kültürel yapı vb. şeklinde sıralamak mümkündür. Bu tür faktörler bireyde doğuştan bulunan yetenek üzerinde kartopu etkisi gibi gelişmesine katkı sağlarken aynı zamanda körelerek yok olmasına da sebep olabilir (Şahin ve Danışman, 2017). Aile ortamında özgür bir alan yaratılarak yaratıcılık becerileri geliştirilebilir. Ailenin bu türden destekleyici tutumu çocukta doğuştan var olan yeteneğin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çünkü çocuklar ilk deneylerini

evde ve ebeveynlerini model olarak gerçekleştirirler. Bu yüzden çocukların yaratıcı bakış açılarında ebeveynlerin rolü oldukça büyüktür (Sungur, 1997).

Aile, yaratıcılık eğitiminin ilk başladığı yerdir. Çocuklar için gerek ebeveynler gerek öğretmenler gerekse aynı ortamda bulunduğu diğer aile üyelerinin çocuklara rol-model olması, çocuğun düzeyine ve yaşına göre sorumluluklar verilmesi, çocuğun yaratıcılığının gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Bir çocukta yaratıcılığın gelişmesi eleştirilip reddedilmemesine ve çevreye uyuma zorlanmamasına bağlı olduğu gibi bağımsız hareket edebilmesine verilen destek ile bağlantılıdır (Fox ve Schirmacher, 2018).

Çocuğun gelişimindeki ifade ve davranış özgürlüğü, doğal ve anlık gelişen tepkilerle davranabilme sevgi ve şefkat doyumunu, sosyo-ekonomik koşulların yeterliliği yaratıcılığın gelişimi ile de bağlantılıdır (Çelebi Öncü, 2010). Aile içinde kendini ortaya koymaya çalışan çocuğun destek görmemesi çocukta güven problemine yol açarak çocuğun bireysel soru ve görüşlerini ortaya koymasını dolayısıyla yaratıcılığını engeller. Çocukların konuşma ve meydana getirdiği eserini gösterme gibi istekleri gerekli desteği görmediği takdirde yaratıcılığı engellenmektedir. Özellikle düzen ve simetriye aşırı bağlılık yaratıcılığın önündeki en büyük engellerdendir (Önder, 2011). Çocukların yaratıcılığını desteklemek için ortamdaki hareket eden nesnelere yer değiştirilmesine izin verilmelidir. Çünkü yaratıcılık sabitliği, kaygıyı değil sürekli hareketi ve devamlı bir heyecanı gerektirir (Fox ve Schirmacher, 2018).

Ebeveynlerin bazı özellikleri ile çocukların yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili yapılan bir araştırmanın sonucuna göre öğretim düzeyi yüksek ebeveynler ile öğretim düzeyi düşük ebeveynler arasında çocukların yaratıcılığını engelleyen durumlara etki etmeleri hususunda anlamlı bir fark vardır. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin bu konuda daha bilinçli oldukları söylenebilir (Dursun & Ünüvar, 2011).

2.1.7.4. Yaratıcılık ve Eğitim

Birçok ülkedeki eğitim sistemini kapsayan ve aynı zamanda bir amaç haline gelen yaratıcı eğitim, önemi ve işlevleri göz önüne alındığında eğitimdeki amaçlar hiyerarşisinde de birinci sırada yerini korumaktadır (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcılığın ortaya çıkması noktasında yeterli zaman oldukça önemlidir. Sentezlerini ortaya koymak için çocukların acele ettirilmemesi gerekmektedir. Yapabileceklerini en iyi şekilde ortaya çıkarabilmeleri için çocukların geniş bir zamana gereksinimleri vardır (Önder, 2011). Çeşitli planlar yapma,

seçenekleri deneme gibi yeterince zaman tanınmalıdır. Çocukların acele ettirilmesi, düşünmesi gereken zamandan yoksun kalmasına ve yaratıcılığın engellenmesine sebep olmaktadır (Fox ve Schirmacher, 2018).

Yaratıcılık sürecinde zaman olduğu kadar ortam da önemlidir. Uyarıcıların eksik olduğu ya da uyarıcının olmadığı, kasvetli bir ortamda yaratıcılığın ifadesi imkânsızdır. Doğal ışıklandırmaya sahip çocukların boyutlarına uygun eşyaların, kendisinin ve diğer çocukların çalışmalarının bulunduğu bir ortam yaratıcılık için uygun bir ortam olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin seçkin ve yetişkin sanatçıların eserlerini de birer örnek uyarıcı olarak bulundurmaları faydalı olacaktır (Önder, 2011). Çocuklar için materyalleri yaymak ve organize bir şeyler yaparak fikirlerini geliştirmek için uygun bir mekâna ihtiyaç duymaktadırlar. Mekân gibi zaman da esnek ve geniş olmalıdır (Fox ve Schirmacher, 2018).

Sürekli olarak aynı ortamda sıkılan çocuklar için ortamda çeşitli değişiklikler ve etkinlikler yapılabilir. Bu değişkenlere örnek olarak; ışık, müzik, görsel ve işitsel araç gereçler gösterilebilir. Fakat ortamdaki bu değişiklikler ve etkinlikler çocuklarda kabul edilmez davranışlara sebep olmaması için ölçülü olmalıdır. Bu değişkenlerin aşırı zengin olması durumunda çocukların ruh haline göre azaltmaya gidilebilir. Ortam uyaran yönünden yoksullaştırılabilir (Üstündağ, 2011). Ortamda iklimin uygun olmaması da yine yaratıcılığı engelleyen önemli bir faktördür. Ortamdaki atmosfer, yani cesaretlendirme, hataları kabul etme, risk alma, keşiflerde bulunma ve özgünlük gibi unsurlar da yaratıcılığı önemli ölçüde etkilemektedir. Hatta ölçülü bir şekilde karışıklığa, gürültüye de göz yumulabilir (Önder, 2011).

Yakınsak düşünmenin kendini göstermesi ve yaratıcılığın körelmesinin ana sebeplerinden biri geleneksel eğitim sistemleridir (San, 2004). Öğretim programlarında öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde ve yaratıcılık eğitiminde amaca ulaşma sürecinde önemli olan faktör kullanılan eğitim-öğretim modeli, yöntemi ve teknikleridir (Yeşilyurt, 2019). Okul öncesi dönemde çocukların yaratıcı bireyler olarak yetişmesi için bu yönde etkinlikler, yöntem ve tekniklere eğilim gösterilmelidir (Can Yaşar ve Aral, 2010). Yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve geliştirmek için hazırlanması gereken programlar aynı zamanda çocukların ilgi ve yeteneklerine yönelik olmalıdır (Çağatay ve Aral, 1990).

Yaratıcılık eğitimi sürecinde önemli olan çocukların sıradan düşüncelerden uzaklaşarak alışılmadık fikirlerle yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyebilmektir (Yeşilyurt,

2020). Çocukların yaratıcılığını beslemek; onların gelişim ve ilgilerini merkeze alan, araştırmacı ve problem çözme yetisine odaklanan, ilerlemeci bir felsefeye sahip olan, çocuğun ilgi, ihtiyaç ve kararlarına saygı gösteren bir öğretim programı ile mümkündür (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Aşırı otoriter olmayan ve yapılandırılmamış olarak da düzenlenebilen okul ortamı yaratıcı bir eğitim ortamıdır (Çağatay ve Aral, 1990). Okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi gereken yaratıcılık, gerekli eğitim yöntemleri kullanmak suretiyle ortaya çıkarılabilir (Can Yaşar, 2009).

Çocukların yaratıcılıklarını arttırabilmek adına ailelerden destek alınabilir. Bu bağlamda; ailelere konu ile ilgili bilgi aktarılabilir, sınıf içerisinde gerçekleşen yaratıcı etkinlikler kayıt altında tutularak aileler ile paylaşılabilir, aile katılımı etkinlikleri düzenlenebilir (Can Yaşar & Aral, 2010). Çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi adına ebeveyn ve öğretmen iletişim halinde olmalıdır. Sınıf etkinliklerinin bazıları kaydedilerek aile eğitimi için düzenlenen toplantılarda paylaşılabilir ve aile katılımı etkinlikleri düzenlenebilir (Can Yaşar, 2009).

Sanatsal etkinlikler, dans, drama gibi etkinlikler daha küçük yaşta çocuklarda yaratıcılığın gelişimi için uygun etkinliklerdir. Bu yüzden sanat eğitimine programların içerisinde yer verilmelidir (San, 2004). Yaratma ve imgelerle düşünme farklı sorular sorup, bu sorulara çözüm yolları aramakla gelişebilir (Üstündağ, 2011). Çocukların eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini sağlama üzerinde rolü, katkısı oldukça çok olan öğretmen ilk olarak eğitimsel amaç ve kazanımları belirlemeli, kendi tecrübe ve donanımlarının çocuklara yararlı olacağı inancı ile hareket etmelidir (Üstündağ, 2011).

Öğretmenler çocuklar için düşünce ve özgür düşüncelerini, yaratıcılıklarını güncel tutmalıdırlar (Üstündağ, 2011). Yaratıcılığın okulda köreldiğine dair görüşlerin olması yanı sıra eğitim düzeyi ile yaratıcılığın da bir yere kadar doğru orantılı olduğu görülmektedir (Çelebi Öncü, 2010). Öğretmenler çocuklara yönelik öncelikle yaratıcılığın ne olduğu ve bu yeteneğin gelişimi için neler yapılması gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarının gelişimlerinde ve var olan yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmelerinde önemli role sahiptirler (Darıca, 2011).

Bazı çocuklar kendisinden uyum ve yakınsak düşünme bekleyen ortamların etkisi altında kalmaya zorlanmaktadır. Çocukluk döneminde odak noktanın akademik bilgi olması onun yaratıcı etkinliklere ayıracağı zamanı kısıtlamakta ya da yok etmektedir. Böylece

de çocuklar yaratıcı olmayan ortamlarda, bu özelliklerini koruma güdüsüyle bir kafesteymiş gibi isyankâr tavırlar sergileyebilirler. Yaratıcı etkinliklerin öneminin anlaşılması ve yaratıcılığın teşvik edilmesi konusunda öğretmenlerin etkisi çok büyüktür. Yetişkin onayı ve ödül beklentisi çocukların ürün ortaya çıkarmalarına sebep olurken yaratıcılık sürecini gelişimini de sağlayabilir (Fox ve Schirmacher, 2018).

Yaratıcılığın çözümlerin üretilmesi ve bu çözümlerin denenmesi olarak iki kısımdan oluşması eğitimcilerin yaratıcılığı nasıl desteklemesi gerektiğini görmesi için kolaylık sağlamaktadır. Üretim kısmında çocukların yeni düşüncelerinin ve hayal güçlerinin desteklenmesi gerekirken denenme kısmında çocukların analiz ve değerlendirme yetilerinin desteklenmesi gerekir. Yaratıcı öğretmenlerin yaratıcı öğrencileri olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü yaratıcılığı açığa çıkarmaya yönelik her yöntem ve model davranış yaratıcılık potansiyelini de ortaya çıkarmaktadır. Çocukların ilgi ve isteklerine yönelik, gelişim seviyelerine uygun ortamın, materyalin ve zamanın öğretmenler aracılığıyla sağlanması çocukların duyu ve düşüncelerinin gelişimi yönünde büyük öneme sahiptir (Darıca, 2011). Çocukların yaratıcılık yeteneklerini destekleyici etkinliklere yer verme ve belirli bir düzenin dışında düşünebilen çocuklar yetiştirme eğitimin önemli işlevleri arasında olmalıdır. Böylece yaratıcı ürünler ortaya çıkaran, gelişmiş ve özgürlükçü bir toplum ortaya çıkarmak doğru eğitim politikaları ve öğrenci merkezilikle mümkündür (Çelebi Öncü, 2010).

Çocukta yaratıcılığın gelişiminde en önemli unsurlardan biri de bütünsellik kurmaktır. Zıt şeylerin birlikte var olduğunu anlatmak ve her şeyin bütünsel olduğunu kavramasını sağlamak yaratıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmenin tutumu mutlaka bir tutum değil göreceli bir tutum olmalıdır. Çocuğun duygularını yaşamaması ise yaratıcılığı olumsuz yönde etkiler. Bu anlamda öğretmen, öğrencilerin duygularını bastırmamalı, onları olduğu gibi kabul etmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenin de duygularını açıkça ifade etmesi öğrencilere rol model olması bakımından örnek oluşturmaktadır (Önder, 2011).

2.1.7.5. Yaratıcılık ve Yaş

Erken çocukluk dönemi, çocuğun zihinsel, bilişsel, sosyal, dil gibi birçok alandaki gelişiminin hızlandığı dönemdir. Bir çocukta yaratıcılık yaş ve hayal gücü arasında gelişim göstermektedir. Yaş ilerledikçe hayal gücü genişlemekte ve buna bağlı olarak da yaratıcılık gelişim göstermektedir (Argun, 2004).

Ülkemizde yaratıcılık oranının 2-5 yaşlarında %90 iken bu oranın 6-7 yaşları arasında %20'ye düşmesi yaratıcılık eğitiminin temel sorununu oluşturmaktadır (Kara ve Şençiçek, 2015). Okula yeni başlayan ve kendini yeni bir ortamın içinde bulan çocuklar kural ve otoriteleri tanımamakta ve böylece yaratıcılıkta bir duraksama, hatta olumsuz bir ortam ise, gerileme yaşamaktadır (Toygar, 2015). Yaratıcılığı herhangi bir dönem veya yaş aralığına indirmek yanlıştır. Bunun aksini, yani yaş ile yaratıcılık arasındaki kesin bir bağlantıyı, ispatlayan bir çalışma henüz söz konusu değildir. İlk yaratıcılık tohumlarının atıldığı okul öncesi dönem kadar bu tohumların filizleneceği ileriki yaşlar da o kadar önem arz etmektedir (Yeşilyurt, 2020).

2.1.7.6. Yaratıcılık ve Cinsiyet

Yaratıcılık ve toplumsal cinsiyet rolleri arasında da önemli bir bağlantı görülmektedir. Çocuklara basmakalıp öğretilen cinsiyet rolleri kişisel gelişimi ve böylece de yaratıcı düşünmeyi engellemektedir. Sözgelimi, erkek çocukların aktif ve daha bağımsız yetiştirilmesi, diğer yanda ise kız çocuklarının daha pasif ve bağımlı yetiştirilmesi bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir. Erkek çocukları sakın ve makul bir şekilde kendilerini ifade edemezken, kız çocukları da sesli bir şekilde kendilerini ifade edememektedirler. İki süreçte de çocuklar olumsuz etkilenmektedir. Dolayısıyla bu durum yaratıcı düşünmeyi de olumsuz olarak etkilemektedir (Yıldız Bıçakçı, 2014). Çağatay ve Aral (1990) tarafından yapılan araştırmada çocukların cinsiyet ve doğum sıralarının yaratıcılık düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Çocuklar ortaya çıkardıkları ürünlerde cinsel kimliklerine uygun özellikler sergilemelerine rağmen sonuçlar arasında niceliksel bir fark bulunamamıştır. Yaratıcı etkinliklerin cinsiyet rollerini aşması gerekmektedir. Eğer çocuklardan cinsiyet rollerine göre hareket etmeleri beklenirse kısıtlı sınırlar içinde kalacaklardır ve durum sağlıklı gelişimlerine engel olacaktır (Fox ve Schirmacher, 2018).

2.2. Öz Düzenleme

Bu çalışmanın iki temel konusundan bir diğeri olan öz düzenleme; öncelikle tanımı ve alt boyutları bakımından incelenmiştir. Ardından erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin gelişimi, bu gelişimin önemi ve okul öncesi eğitimin öz düzenleme becerilerine etkisi ile ilgili kuramsal görüşlere yer verilmiştir.

2.2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı

Öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacıların kendi alanlarına özgü bir perspektifle bakmalarından kaynaklı olarak farklı tanımlamalar meydana gelmiştir. Eski yıllara oranla daha uzlaşmalı tanımlamalar yapılmaya başlanan öz düzenleme uzun süredir çalışılan bir konudur (McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004). Araştırmalar arttıkça hem ortak noktalarda bir artış gözlenmiş hem de yeni bulgular ortaya çıkmıştır. Önceleri öz düzenlemenin kapsamı arasında sadece sosyal süreçler yer alırken yapılan araştırmalar sonucu zihinsel süreçlerin de yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Blair, 2002).

Zamansal süreçte değişiklik gösteren öz düzenleme tanımlarına bakıldığında; Bauer ve Baumeister (2011)'e göre öz düzenleme, kişilerin açığa çıkan davranışlarını, yönelimlerini ve taleplerini öteleyebilme ya da bastırabilme, toplumsal kurallara uyum sağlayabilme, duygularını düzenleyip kontrol edebilme, dikkatin devamlılığını sağlama ve hedefe yönelik odaklanabilme kapasitedir. Başka bir yaklaşımda öz düzenleme; kişinin öz farkındalığa sahip olması, çevreyi tanınması ve kişisel amaçlarına ulaşma durumunda çevre ile ne şekilde iletişim kuracağını bilmesi olarak tanımlanmaktadır (Campbell, 2002). Sameroof (2008)'a göre de bireyler çevrelerindeki fiziksel, zihinsel ve sosyal ortamlar ile karşılıklı etkileşimleri ve tercihleri kapsayan ilişkiler kurarlar. Öz düzenleme ise bu iletişim kurma sürecinde etken olan bir araçtır.

Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi zekâdan bağımsız hayatı idare edebilme yetisi olarak görürken bu yetinin de başarıyı etkilendiğini düşünmektedir. Israel (2007) ise öz düzenlemeyi kişinin kendi öğrenmesinin bilincinde olması, öğrenme şekli üzerine planlama yapabilmesi ve buna hâkim olabilmesi olarak tanımlamıştır.

Thompson (1994) tarafından bireylerin hedeflerini gerçekleştirebilmesinde duygusal tepkileri gözlemlemek, değerlendirmeye varmak ve düzenlemekle yükümlü yapı olarak tanımlanan öz düzenleme, Pintrich (2000) tarafından bireylerin kendi öğrenme amaçlarını, isteklendirmelerini, davranışlarını ve bilişlerini; çevrelerindeki özellikler tarafından yönlendirip düzenlemeye çalıştıkları etken bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

2.2.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Literatür incelendiğinde çoğunlukla biliş, duygu ve davranışa yer veren bir kavram olarak ifade edilen öz düzenlemenin disiplinler arası birçok şekilde kavramsallaştırıldığı da görülmektedir (McClelland vd., 2019). Eisenberg ve Spinrad (2004) bu durumu; son

zamanlarda yapılan araştırmaların öz dzenleme konusunda farklı tanımlamalar ortaya koyduğunu ifade ederek dile getirmişlerdir. Bunun sebebinin ise yapılan araştırma sonuçlarının öğrenmeyle ilgili becerileri, yürütme kontrolünü, duygu dzenlemeyi, davranış dzenlemeyi ve yürütücü işlevleri kapsamından kaynaklı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların öz dzenleme becerilerini; kendi çalışma alanları ve temel aldığı yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirdikleri gözlenmiştir. Bu sebeple yapılan araştırmalarda farklı öz dzenleme alt boyutlarına yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin kuramsal çerçeveleri incelendiğinde ise alt boyutların üç ayrı grupta yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sebeple öz dzenleme kavramı ölçeklerin kuramsal çerçevesine bağlı kalmak adına bu araştırmada bilişsel beceriler, duygu dzenleme ve davranış dzenleme olarak üç alt boyutta ele alınacaktır. Ayrıca çocukların öğrenme ortamlarındaki akademik ve sosyal başarısını ölçmeye yönelik yapılan öz dzenleme becerileri çalışmalarında da benzer üç boyuta yer verildiği görülmektedir (Ertürk Kara vd., 2018). Benzer şekilde başka bir araştırmada da öz dzenleme becerileri; dürtülerin fiziksel olarak kontrolünü içeren davranışsal dzenleme ve yürütücü işlevlerin de dâhil olduğu bilişsel dzenleme şeklinde açıklanmaktadır (Smith Donald vd., 2007).

2.2.2.1. Yürütücü İşlevler

Öz dzenleme becerilerinin oluşmasında bilişsel becerilerin bir araya gelmesi başlıca etmenlerden biridir. Bu beceriler çoğunlukla yürütücü işlevler ve üst bilişsel beceriler olarak nitelendirilmektedir. Söz konusu becerilerin birlikteliği de hedefe yönelik beceri, davranış ve düşünceler aracılığıyla gerçekleşmektedir (Blair, 2002).

Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison (2009) gibi alanında uzman kişilerin çalışmalarına göre, söz konusu yürütücü işlevler, kişilerin güdülerini kontrol etmeleri ile birlikte plan yapma, organize etme ve çözüm üretme noktasında önemli katkı sağlamaktadır. Bu yapı dikkat ve bilişsel esnekliğin yanı sıra çalışma belleği ve engelleyici kontrolü de içinde barındıran bir yapıdır. Çünkü davranışın dzenlenebilmesi için sıralama, planlama ve organize etmeyi içeren bilişsel süreçler aynı zamanda dikkatin dzenlenmesini, güdülerin kontrol altına alınabilmesi, hazzın ertelenebilmesi, çalışma belleğindeki bilgilerin konumlandırılmasını da kapsamaktadır (Blair, 2002). Bu kapasitenin bir belirteci olarak öz dzenleme araştırmalarında bilişsel süreç ile bağdaştırılan temelde üç yürütücü işlev (dikkat,

engelleyici kontrol ve çalışma belleği) mekanizmasından söz edilebilir (McClelland vd., 2019). Mekanizmalardan ilki olan dikkat, farklı etkinlik, işlem ve zihinsel etkinlik arasında geçişi mümkün kılmak olarak tanımlamak mümkündür. Gerekli olan ilgi ile dikkati ilgili duruma odaklamak olarak tanımlanabilen dikkat transferine örnek olarak çocuğun öğretmenini dinlerken resim yapabilmesi olarak örneklendirilebilir (Ponitz vd., 2009). Yetişkinlerin yanı sıra özellikle henüz çocukluk döneminde dikkat, öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Gerek çocuğun gerekse yetişkinin hayatı boyunca öğrenmesinde, uygulamasında ve verimli sonuç alabilmesinde dikkat ana unsurlardan birini oluşturmaktadır. Dikkat, pratik yaşamlarımızda ve her yaşta hemen her eylemin gerçekleşmesi için elzem olan ve bilişsel bir takım etkinliklerle ilişkili olan bir yapıdır. Ayrıca dikkat, kişiye, amaca yönelik yapması gereken eyleme yönelik bilgiyi seçme şansı sağlamak suretiyle kişiyi, amaca en uygun olan eylemi yapmaya yönlendiren ve bu yönlendirmeyi yaparken de kişinin duygu, davranış ve düşüncelerini düzene koyan bir yapı olarak tanımlanabilir (Conejero ve Rueda, 2017).

Öz düzenlemenin temel eksenini oluşturan dikkat, çocuğun bilişsel gelişiminde etkin rol oynamaktadır. Çocuğun isteğini, hazzını, erteleyebilmesi onun öz düzenleme beceri seviyesinin olumlu yönde olduğunun bir göstergesidir. Diğer taraftan çocuklarda hazzı ertelemeye yönelik araştırmalara baktığımızda beklenen süre içerisinde çocuğun dikkati, hazzı erteleme becerisi noktasında da gelişme göstermektedir. Henüz 1890'ların başında William James de dikkat ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi ortaya koymakta ve dahası dikkatin öz düzenlemenin dayanağı olduğunu ifade etmektedir (Mischel vd., 1989).

Çocuklar, çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Aynı yöntem farklı koşullarda farklı sonuçların doğmasına sebep olabilir. Bu farklılığın çocukta yaratacağı çatışma, dikkat düzenleme becerisiyle duruma uygunluk gösterme, farklılığın sebebini öğrenme ve olası farklılıklarda bu öğrenmeyi sürdürmeye dönüştürülebilir. Böylece çocuğa oyun esnasında bir şey yapması için seslenildiğinde, dikkat yönünü değiştirerek çocuk, söylenen göreve kolayca odaklanabilir. Bu durum da çocuğun hazzını bırakmasına ve dolayısıyla da dürtülerini ve arzularını kontrol etmesine yardımcı olmaktadır (McClelland & Cameron, 2018). Dikkat sayesinde çocuk, çevreden kendisine yönelen olumsuz durumları içinde bulunduğu duruma göre düzenleyebilmektedir. Yani çevresinden gelen ve o an dikkatini bozacak ya da öğrenmesine zarar verebilecek bir durumu dikkat düzenleme becerisi sayesinde kontrollü bir şekilde görmezden gelebilir. Böylece de diğer yürütücü işlev mekanizması olan engelleyici kontrolü devreye sokmuş olur (McClelland ve Tominey, 2015).

Bu kontrol mekanizması Sektnana vd.,(2010)'e göre, baskın olan tepkide otomatik ya da etkin bir şekilde engellenmesi olarak tanımlanabilirken, çocuğun olan yapmasına rağmen gerektiği durumlarda eylemlerini engelleyebilmesidir. Çocuk böylece doğru olan eylemin hangisi olduğunu bulur ve o eylemde bulunur ve tepkisini en uygun şekilde sergilemiş olur (Diamond, Kirkham ve Amso, 2002). Otomatik olması yanı sıra planlı bir tepki de olan bu davranış şekli çocuktaki kontrol seviyesinin veya öz düzenlemenin en belirgin göstergelerinden birini oluşturmaktadır. Dikkat mekanizması ile birbirini destekleyen engelleyici kontrol mekanizması, hem yetişkin olarak kişinin hem de çocuğun öğrenmesinde, çevresel faktörleri kendine göre dönüştürmesinde ve sosyal yaşantısını düzenlemesinde önemli bir yer edinmektedir. Çünkü engelleyici kontrol güdülerin durdurulabilmesi, düzenlenebilmesi ve güdü yerine o güdüye uygun cevap üretebilme yetisidir. Çocuğun sınıfta konuşmak için öğretmenine seslenmesi yerine parmak kaldırarak konuşma talebinde bulunması buna örnek olarak gösterilebilir (McClelland ve Tominey, 2015).

Engelleyici kontrol mekanizması, çocuğun bilişsel gelişimi ve fiziksel gelişimini birbirlerine bağlantılı bir şekilde geliştirmektedir. Söz gelimi çocuğun çevresindeki yabancı unsurlara rağmen dikkatini toparlaması, akranlarını ve çevresini rahatsız etmemesi, istemeden de olsa görevini nihayete erdirmesi ve bunları yapması için gerekli ortamda gerektiği kadar kalabilmesi çaba gerektiren kontrol yetisi aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Söz konusu yetiler gerek çocukların gerekse ilerleyen zamanlarda yetişkinlerin öz düzenleme becerilerinin ortaya çıkıp gelişmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Eisenberg, 2005). Bu yapı taşı ve dikkat mekanizması sayesinde çocuk, çevresel faktörü, diğer sosyal faktörleri de büyük oranda kendine göre, hem fiziksel hem de bilişsel bir şekilde yapılandırmaktadır. Diğer bir deyimle sınıftaki akranlarının gürültü baskılarına rağmen görevine odaklanıp tamamlayan veya oyunu her şeye rağmen sürdürebilen çocuk engelleyici kontrol becerisine hâkim bir çocuğa örnek olarak gösterilebilir (Russell, 2015). Söz konusu kontrol mekanizması gerek bilişsel bakımdan gerekse fiziksel, yani dürtüsel, bakımdan kolay gibi görülse de hem ebeveyn hem eğitici hem de çocuk tarafından bir çaba ile mümkün görülmektedir. Özellikle çocukluk döneminde dürtüsel pratiklerin çokluğu bu kontrol mekanizmasını daha da zorlaştırmaktadır. Kontrol becerisi yeterince gelişmemiş çocuklarda, ya da genelde dürtüsel eylemlerde bulunan çocuklarda, duygusal olarak öfke, endişe gibi sorunlarla karşılaşılırken; fiziksel olarak ise agresiflik, saldırganlık gibi problemler gözlemlenebilmektedir. Diğer taraftan çocuk söz konusu beceriye sahipse ve bu becerisini geliştirmişse dürtüsel eylem ve arzularını düzenleyebildiği için eylemleri amaca yönelik gerçekleşecektir. Bu açıdan çocuğun beceriye

sahip olması gerek sosyal gerek akran ilişkileri konusunda dışlanma, çekimserlik gibi sorunları yaşamaması konusunda da önemlidir (Eisenberg vd., 2004).

Dikkat düzenleme becerisi ile paralel gelişen engelleyici kontrol mekanizması çocuğun ve sonrada yetişkin olarak bireyin, yaşamında öğrenme süreci sayesinde oluşmaktadır. İlki sayesinde çocuk, dikkatini bilgi nesnesine vermek suretiyle kendisi ve öğrenilen şey arasında bir köprü kurmaktadır. İkincisi sayesinde ise hem dürtüsel hem de çevresel problemleri engelleyerek dikkatini yine odaklanması gereken şeye yöneltmektedir. Çocuk, bu iki önemli mekanizma sayesinde bilgi nesnesi ile doğrudan ve saf bir ilişki kurmaktadır ve yine bu mekanizmalar sayesinde üçüncü ve tamamlayıcı olan çalışma belleği mekanizmasını oluşturup geliştirmektedir (Pointz vd., 2009).

Finley, 2014). Akılda tutma olarak da tanımlanan çalışma belleği, öğretmenin gösterdiği yöntemi hatırlayıp görevleri o yöntemle yerine getirmek olarak örneklendirilebilir (Ponitz vd., 2009). Özellikle erken çocukluk dönemi çocuklardan çalışma belleğinin, kuralları hatırlamanın ve verilen yönergeleri en uygun şekilde takip edilmesinin istendiği yoğun bir dönemdir. Söz konusu yönergeler basit yönergeler olurken zaman zaman karmaşık ve zor da olabilirler. Sözgelimi okuldan evine dönen bir çocuk yemeğe oturmadan önce ellerinin yıkması, üzerini değiştirmesi gerektiğini hatırlayabilir veya bunu yönergeler yoluyla da yapabilir. Eve geldiğinde ayakkabılarını çıkarması, montunu asması, suyu açması, ellerini yıkaması gerektiğini ve sonrasında yemeğini yiyebileceği ve bu sayede de arkadaşlarıyla vakit geçirebileceği gibi yönergeleri uygulayabilir (McClelland ve Tominey, 2015). Böylece çocuk gün boyunca öğrendiği bilgileri, geliştirdiği becerileri, yani yönergeleri, hatırlar ve öğrenme sürecini tamamlamış olur. Çocuğun gün içinde gerek ailesinden gerekse okuldaki hem öğretmen hem de akranlarından edindiği yönergelerin çeşitliliği çocuğun gelişimi noktasında başrol oynamaktadır. Bu anlamda dikkat eksiliği, engelleyici kontrol ve çalışma belleğinden oluşan yürütücü işlevler, genel psikolojik süreçleri ifade etmektedir. Söz konusu işlevler hem çocukların hem de yetişkinlerin amaçlarını gerçekleştirebilme noktasında bir temel oluşturmaktadır (Blair, 2016). Çalışmalar çalışma belleği, dikkat ve engelleyici kontrol mekanizmalarının okul öncesi dönemde akademik ve sosyal gelişime fayda sağladığını ortaya çıkarmıştır. Genel olarak bütün yürütücü işlev becerilerinin de akademik becerilere büyük oranda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2.2. Duygu Düzenleme

Erken dönem duygu düzenleme yöntemlerinden biri de duyguyu ifade etme becerisidir. Bir duyguyu ifade edebilmek, duygunun ne olduğunu ve bu duygu hakkında ne yapılması gerektiği hakkında atılan bir adımdır. Bu süreç duygusal farkındalık, duyguların anlaşılması ve duygu sosyalleşmesi gibi önemli süreçlere zemin hazırlamaktadır (Southam-Gerow, 2014). Bu zemin insanlara kendileri, çevreleri ve çevresiyle olan ilişkileri bağlamında önemli bilgiler sağlarken, sosyal ve bireysel amaçları doğrultusunda çocuğun da davranışlarını yönetmekte ve aynı zamanda duygusal durumu tanımlama, belirleme, anlama ve bütünleştirme becerisi ve duygu düzenlemenin de özünü meydana getirmektedir (Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006). Çok yönlü olan duygular ve duygusal düzenleme duygusal davranışları kontrol altına almak ve ayarlamak yerine bunun ötesine geçtiğini görmektedir. Zira onlara göre duyguları düzenlemek duyguyu kesmek ya da azaltmaktan çok fazlasıdır (Cole vd., 1994). Bu noktada literatürde kullanılan bir başka yaygın tanım incelendiğinde, duygu düzenleme, bireyin amaçlarına yönelik eylemlerinde gösterdiği yoğun ve geçici duygusal tepkilerin, izlenmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesidir (Thompson, 1994).

Tanım olarak çok çeşitlilik gösteren duygusal düzenlemede bir diğer tanım ise, farkında olunan duygular, bilişsel ve daha etkili durumlardan duyguların düzenlenmesi, uyarınlara karşılaşıldığı durumlarda duyguların davranışlar aracılığıyla yansıtılmasıdır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Çocuğun gelişiminde bütünsel bir perspektif sunan duygusal düzenleme konusu, çevresel değerkenlerin yanında, çocuğun mizacı, bakım verenlerin karakterleri ve davranışlarını da dikkate almaktadır. Dolayısıyla da duygusal düzenleme ocuk ve ebeveyn arasındaki ilişki çerçevesinde değerim göstermektedir (Calkins, 1994).

Duygu düzenlemenin özel bir takım çaba gerektiren ve kontrol becerisini de içeren bir yapısı bulunmaktadır. Söz konusu ifadeye göre bir kimse güdüsel bazı eylemler yerine duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini kendi isteği ile kontrol edebilmektedir. Bu düzenleme becerisi gelecekteki bir amaca göre oluşan düşünceler ve eylemlerin kontrol edilmesi gibi yaşla da doğru orantılı olarak gelişmektedir. Çocuklarda okul öncesinde görülen sırasını bekleme, akranlara yönelik şiddet ya da kriz anlarıyla mücadele gibi durumların üstesinden gelebilmek için düzenleme becerilerini geliştirmeleri gerekir (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

2.2.2.3. Davranışı Düzenleme

Öz düzenlemenin üçüncü alt boyutu olan davranış düzenlemede çocukların uygulamaya geçmeden önce davranışlarını düşünüp, dürtüsel olmaması ve söz konusu davranışlarını planlayarak yapması önemlidir. Dürtüsel tepkilerin kontrol edilebilmesi, sırasını beklemek ve hayal kırıklıklarının üstesinden gelmesi gibi düzenleme becerileri davranış düzenlemenin başında gelmektedir (Smith Donald vd., 2007). Dolayısıyla daha önce söz konusu edilen ve öz düzenleme söz konusu olduğunda sıkça rastladığımız yürütücü işlevler, dikkat, engelleyici kontrol, çalışma belleği, öz düzenleme becerilerinin bilişsel boyutlarını oluşturmaktadır.

Çocuğun pratik yaşamındaki davranışlarında yürütücü işlev süreçleri davranışsal öz düzenlemenin dışı vurumu olarak ifade edilebilir (McClelland ve Cameron, 2012). Buna bağlı olarak da çocukların eğitim ortamında gözlemlenen davranışsal öz düzenleme becerileri, kendi davranışlarının bağımsız bir şekilde planladıkları ve harekete geçtiklerini göstermektedir. Akranlarıyla etkileşim içinde olan çocukların amaçsız oluşu, özgürce hareket edebildiği ve oyununu kurabildiği ortamlar davranış düzenlemenin yüksek olduğu ortamlardır (McClelland vd., 2007).

2.2.3. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişimi

İnsan yaşamında birçok şeyde olduğu gibi öz düzenlemenin de özellikle küçük yaşlarda geliştiğini gösteren çeşitli psikolojik çalışmalardan söz etmek mümkündür (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Örneğin Kopp (1982)'a göre 6-12 aylık çocuklar üzerinde istemli kontrol oluşmaya başlamaktadır. Bunun yanı sıra söz konusu dönemlerde çocuğun kendisine bakan kişinin isteklerine de uyum sağladığı görülmektedir. Kontrol dönemi olarak bilinen 12-18 aylar arasında çocuk, öz düzenleme becerilerine benzer davranışlar sergilemeye başlamaktadır. Bakıcısı tarafından belirtilen, gösterilen bir davranışı başlatmak, o davranışı sürdürmek, düzenlemek ve hareketlerle kontrol becerisi kazandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra 24 aylık bir çocuk onu kontrol etmeyen bir bakıcı olmasa dahi arzusunu geciktirmenin yanı sıra davranışını kontrol etmeye çalıştığı ve 36 aylık bir çocuğun da durumların değişikliğine paralel öz düzenleme yapmaya çalıştığı görülmektedir (Berk ve Meyers, 2015). Söz konusu verilere bağlı olarak ebeveynlerin ya da çocuğun bakımıyla ilgilenen kişilerin 2-3 yaşlarındaki çocuğun duygu ve davranış düzenlemeleri ile ilgili sorularına cevap vererek duygu ve davranış düzenleme gelişimlerini destekleyebilirler (Posner ve Rothbart, 2009).

Öz düzenleme seviyesi erken çocukluktan (4-5 yaş) orta çocukluğa (8-9 yaş) kadar artış göstermekte fakat orta çocukluktan erken ergenliğe (12-13 yaş) kadar artmamaktadır. İlköğretimin ilk yıllarına denk gelen erken çocuklukla orta çocukluk arasında öz düzenleme artışın akademik işler ve tanışmalar, problem çözmeye başlama, sosyal ortamda bulunma, öğretmenlerinden ve akranlarından alınan yardım ve saygı görme gibi birçok nedeni bulunmaktadır (Raffaelli vd. 2005).

Kopp (1982)'a göre erken çocukluk dönemindeki gelişim öz düzenlemenin gelişiminde büyük öneme sahiptir. Bunun yanı sıra duygusal öz düzenleme ile bilişsel öz düzenleme de aynı beyin sinir köklerin sahiptir. Artan yaşa bağlı olarak gelişen beyin duygu ve düşünceleri hızlı bir biçimde kontrol altına alabilmektedir (Kopp, 1982). Böylece öz düzenleme gelişimi özellikle küçük yaşlarda hızlı bir gelişim göstermekle birlikte ilköğretim çağları da öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında önemli gözükmektedir. Büyüyen ve gelişen çocuklar zamanla stratejileri planlı ve maksatlı kullanmayı öğrenirler (Eisenberg vd., 1998). Stratejileri planlı kullanmayı öğrenene kadar ise çevre tarafından desteklenmeleri gerekmektedir.

Çocukta sosyalleşme diğer bireyler aracılığıyla oluşurken sosyalleşme ile birlikte öz düzenleme kapasiteleri de oluşmaya başlar. Bu kapasiteye sahip olan çocuğun kontrol becerisi daha güçlüdür ve böylece de biliş üstü süreçler de devreye girer. Bu noktada bilişsel gelişimin bir parçası olan dil gelişimi de önemli role sahiptir. Çünkü dilin, öz düzenlemenin ortaya çıkmasında aktif bir görevi vardır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar öz düzenleme davranışları noktasında eksik kalırsa beyin gelişiminde ilgili alanların potansiyelini kaybetmesi olasıdır. Dolayısıyla söz konusu dönemde öz düzenleme becerileri gerek ebeveyn gerekse eğitimciler tarafından desteklenmelidir (Kopp, 1982).

Ebeveynlik hem duygu hem de davranış düzenlemede ciddi bir rol oynamaktadır (Jaramillo, Rendón, Munoz, Weis ve Trommsdorff, 2017). Çocuk üzerinde hemen her yaşta etkisi büyük olan ebeveynler, özellikle anne; çocuğun bağımsız ve kararlı olma arzusuna müsaade etmeli ve hatta bunların gelişimine yardımcı olarak çocuğun bağımsız bir birey olmasından korkmamasına sebep olmalıdır. Aksi halde çocuğun öğrenmesine de, sorumluluk olmasına da engel olmuş olur (Cloud ve Townsend, 1996). Çocuğun gelişiminde ailenin destekleyici olması duygu ve davranış düzenleme gelişimine olanak sağlar. Çünkü bu sayede çocuktaki olumsuz duygular azalır ve kontrolsüz eylemlerini düzenlemek suretiyle kendini ifade etmesi, cesaretlenmesi ve sosyal anlamda gelişerek duygularını düzenlemesini öğrenir

(Southam-Gerow, 2014). Diğer taraftan çocuk ve ebeveyn arasındaki duygu konuşmaları da ebeveynin çocuklarına duyguları ile ilgi sosyalleştirme için başka bir yoldur (Eisenberg vd., 1998). Dolayısıyla da öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunan bir ortamda büyüyen çocuk sosyal yaşamda diğer çocuklara göre çok daha avantajlı bir konumda olacaktır (Aras, 2015).

2.2.4. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişiminin Önemi

Toplumsal bakımdan son derece önemli olan öz düzenleme sosyal ilişkiler, gelişim, değişim gibi çeşitli toplumsal becerilere uyum sağlamakla sonuçlanmaktadır. Kişinin toplumsal uyumu ile birlikte aynı zamanda toplumların da medenileşmesi için önemli adımlardan birini de oluşturmaktadır. Bu beceriler kişinin başarılı veya başarısız olması ile doğru orantı göstermektedir (Baumeister ve Vohs, 2004). Öğrenme sürecinin temel yapı taşlarından olan bu becerileri tamamlayan, dolayısıyla da öz düzenlemesini gerçekleştirebilen çocuklar öğrenmeye hazır bulunmaktadır. Çocuk bu sayede amacına odaklanır, duygularını düzenler, dürtüsel kontrolü sağlar, durum değerlendirmesi yapar, empati becerisini geliştirerek başkalarının nasıl hissettiğini anlar (Aydın ve Karakelli, 2016).

Campbell (2002)'a göre de öz düzenleme farkındalığı çocuğun da yetişkinin de çevresini tanımasına ve bireysel amaçlarına yönelik çevre ile ne tür bir etkileşim kurması gerektiğini anlamasına olanak sağlamaktadır. Bu olanak sayesinde çocuk, gerek okulda gerekse günlük sosyal yaşamında zorluklarla nasıl başa çıkması gerektiği konusunda yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla öz düzenleme becerileri zayıf olan çocuklar eğitimlerindeki zorlu öğrenme faaliyetleri karşısında da uzak durmayı tercih ederek öğrenmenin gerçekleşmesi noktasında sıkıntı yaşamaktadırlar (Florez, 2011). Çünkü okula ve derslerine adapte bir çocuk akademik, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel beceriler gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu faktörleri tamamlayan öğrencilerin okul kurallarına uymaları gibi işbirliği kurmaları ve ortamdaki diğer standartlara uyum sağlamaları beklenmektedir (McIntyre, Blacher ve Baker, 2006).

Öğrenme süreçleri proaktif olan çocuklar hemen tümü öz düzenlemesi gelişmiş çocuklardır. Çünkü onlar, güçlü yanlarının da sınırlarının da farkındadırlar ve amaçlarına yönelik görev ve strateji planları ile kendilerini yönetirler (Zimmerman, 2002). Bu kendini yönetme becerisi ile dürtüsel kontrol becerisi yüksek olan çocuk karşısına çıkan farklı durumları yönetme konusunda diğer çocuklardan daha az zorlanır. Zira çocuklar, sadece dürtüsel eylemlerini bastırmak için değil yetişkinlerin koydukları kuralları

kabullenme/içselleştirme noktasında yoğun çaba harcamaları gerekmektedir (Mischel vd., 1989). Öz düzenleme becerisi sayesinde sınırlarını çizen çocuk, bu sayede uygun olan ve uygun olmayan davranışları ayırt edebilmektedir (Bodrova ve Leong, 2013). Sadece çocuklarda değil öz düzenleme becerisine sahip yetişkinler de yaşamlarında kontrolü/düzeni tesis edebildikleri için başarılı insanlardır (Aydın ve Yel, 2013). Okul ortamında kurallara uyan öğrenciler, sınıfta kurdukları işbirliği sayesinde kurum içinde de standartlara uyum sağlaması beklenir. Böylece okula adapte olma ve öz-düzenleme becerisi merkezi bir önkoşul olarak ele alınmaktadır (McIntyre vd., 2006).

2.2.5. Okul Öncesi Eğitimin Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi

Öz düzenleme becerisi sayesinde çocuk, öğrenme sürecindeki rolünü aktifleştirerek içsel süreçleri yönetebilen bir yönetici pozisyonuna girmektedir. Çocuk bu pozisyon sayesinde dikkatini toplayarak amaçlarını belirlemenin yanı sıra plan yapma, zamanı verimli ve etkili kullanma, duygusal ve davranışsal kontrolü sağlama noktasında eğilim gösterir (Kurt, 2020). Ayrıca erken yıllarda desteklenen öz-düzenleme çocuğun okul ve pratik yaşamında maruz kalacağı problemlerde başarılı bir çözüm gayreti göstermesini, çeşitli güçlüklerle mücadele ve stres yönetimini sağlayarak kendine güvenin de artmasına sebep olmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2001).

Öz düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde desteklenmesi gerektiğinin önemini vurgulanarak, bu dönemde kazanılan beceri, olumlu sosyal davranış, duygudaşlık becerisi ve özellikle de akademik hayata hazır bulunuş yetilerinin desteklendiği vurgulanmaktadır (McClelland ve Tominey, 2016). Özellikle okul öncesi dönemde desteklenen ve gelişen öz düzenleme becerisi, ilerleyen yıllardaki gelişim dönemlerine de temel oluşturarak gelişimi hızlandırır ve öz düzenlemenin nasıl desteklenmesi gerektiği anlaşılır (Bronson, 2000). Çocuk gününün çoğunu nerede geçirdiğine bağlı olarak bu gelişim desteklenmeli ve gelişimi izlenmelidir. Ebeveynler kadar eğitimciler de bu sürecin içinde bulunmasından dolayı okul öncesi eğitim sürecinde öz düzenleme becerilerine yer verilmesi büyük önem arz etmektedir. Çocuk, öz düzenleme beceri gelişiminde, çevresel faktörler açısından, aileden sonra en çok etkileşimde bulunduğu ortam okuldur. Dolayısıyla da okulda yaşanan olaylar çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde hayati önem taşımaktadır (McClelland ve Tominey, 2016). Okul öncesi eğitim, çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal ve öz bakım yetilerini desteklemek için, gelişim özelliklerine ve kişisel farklılıklarına uygun olarak içsel dinamiklerin ortaya çıkmasında oldukça önemli bir süreçtir

(Kuru Turaşlı, 2014). Bu anlamda çocuğun en üst seviyede gelişim gösterip, merak ve düşünme potansiyeliyle öğrenmeyi gerçekleştirdiği kritik bir dönem olan okul öncesi dönemi, çocuğun öğrenme ile deneyimlediği deneyimleri yetişkinlik dönemine taşımasını sağlamaktadır (Senemoğlu, 1994). Öyle ki bu dönemde kazanılan yetiler, düşünme biçimleri çocuğun ileride nasıl bir karaktere sahip olacağından ne tür bir sosyal çevrede bulunacağına kadar birçok soruya ışık tutmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuk, akranlarıyla çember zamanında, sıra beklerken, oyun sırasında ya da başka birçok etkinlik sırasında sosyalleşir. Söz konusu bu ve diğer süreçlerin hepsi çocukta plan ve iş birliği konusunda, odaklanma konusunda, dürtüsel kontrol konusunda ve yetişkinlerin verdiği yönergeler konusunda önemli yer edinir. Çünkü bu davranışlar çocuktaki öz düzenleme ile yakından ilişkilidir (McClelland ve Cameron, 2012).

Öğretmenler tarafından uygulanabilen öz düzenleme stratejileri farklı gelişimsel özellikler gösteren çocukları da desteklemek suretiyle onların okuma-yazma becerilerinin gelişmesi ve güçlenmesi yanı sıra onları ilkokula hazırlama noktasında da başarılarını artırmaktadır (Posner ve Rothbart, 2009). Bu stratejilerle gelişen başarı çocuğun ilerleyen dönemlerinde de başarılı olmasının başlıca sebeplerindedir. Böylece öz düzenleme becerilerini okul öncesi dönemde değerlendirip becerilerin gelişimi ve buna etki eden faktörlerin belirlenmesi, çocuğun hem akademik hem de sosyal yaşantısında başarılı olmasında büyük önem taşımaktadır (Kurt, 2020).

Çocukların beklediği, yapması gerekenleri sıraya koyduğu, konuşmadan önce parmak kaldırıp söz istediği, bağırarak yerine sakince konuşması gerekmesi gibi öncelikle dürtüsel tepkilerinin geliştiği bir ortam olan sınıf ortamı, çocukların dürtüsel davranışlarının kontrolü ve motor kontrolün sağlamaları gereken bir zaman dilimi olarak da görülmektedir. Bu bakımdan okul öncesi eğitim dönemi çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine katkı sağlayan yaşantıların yaşandığı önemli bir dönemdir (Doğruyol, Türküler Aka ve Enisoğlu Tilbe, 2017; Ertürk, 2013). Ayrıca Ekinci Vural (2012) okul öncesi döneminde eğitim alan çocuklarda öz düzenleme becerilerinin diğer çocuklara nazaran daha yüksek olduğunu da belirtmektedir. Çünkü çocukların çoğu okul öncesi dönemlerinde öz düzenlemenin temelini oluşturan ve genelleştirilmiş sınırlandırmalar, kurallar ortaya çıkarabilecek duruma gelirler (Bodrova ve Leong, 2013). Erken çocukluk yıllarından itibaren çocuklarda öz düzenlemeyi artırmak için bilinçli ebeveynlere, eğitim programlarına ve

öğretmen yaklaşım ve stratejilerine ihtiyaç giderek arttığı söylenebilir (Aydın ve Ulutaş, 2017).

2.3 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaratıcılık ve öz düzenleme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmalar tarih sıralamasında sunulurken, önce yapılan çalışmalardan günümüze doğru ilerlenmiştir.

2.3.1. Yaratıcılıkla İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar

Sezgin (2004) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubundaki çocukların yaratıcı düşüncelerine etkisi olan değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelinde olup Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan toplam 80 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmada verileri toplamak amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDY) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, çocukların yaşları, cinsiyetleri, sınıf mevcutları, babanın eğitim durumu ve ailelerin maddi durumlarının yaratıcılıkları ile ilişkisi olmadığı görülmüştür. Ancak kardeş sayısı ve kardeş sayısı değişkenlerinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Çelebi Öncü ve Ünlüer (2010) tarafından yapılan araştırmada çocukların oyunlarındaki yaratıcılığı ve tercihleri incelenmiştir. Çalışma Kocaeli’nde dört anaokulundan 40 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda çocukların oyunlarında farklı türden oyun malzemeleri ile yaratıcı ifadeler gösteremediği sonucuna varılmıştır. Çocukların kaliteli ve özgür oyun için daha çok zaman harcamasının gerekliliği ve okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerini yapılandırılmamış materyallerle özgürce, farklı oyunlar oynamaya teşvik etmelerinin gerekliliği ortaya konulmuştur.

Gönen vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, M.E.B.’e bağlı anaokullarına devam eden 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden toplam 165 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmada “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, devlet okullarına devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerinin özel okullara devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerinden düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmada anne-babaların eğitim seviyelerinin yüksek olması ile çocukların yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı fark elde edilirken, çocukların cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yıldız Çiçekler (2016) tarafından yapılan çalışmada “Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)”nin Türkçe’ye uyarlanırken geçerlik-güvenirlilik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Çalışma Konya ilinde ikamet eden farklı yaş gruplarından ve farklı sınıf seviyelerinden rastgele seçilen 219 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma genel tarama modelindedir. Çocukların yaratıcılık seviyelerini belirlemek için Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin farklı alanlardaki yaratıcılıkları ölçmeyi yarayan dört adet alt boyutu mevcuttur. Çalışmalar sonucunda Yaratıcı Beceriler Ölçeği (Profile of Creative Abilities)’nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökmen ve Sözer Çapan (2019) tarafından yapılan çalışmada 60-84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ili sınırları içinde yer alan Avrupa ve Anadolu yakasından rastgele seçilen ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden 60-84 aylık 76 çocuk oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 60-84 ay arasındaki çocukların yaratıcı problem çözme seviyelerini belirlemek için geliştirilen “Yaratıcı Problem Çözme Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcı problem çözme beceri düzeylerini “orta” düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özer ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirmeye ilişkin deneyimlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş ve iki alt, iki orta ve iki üst sosyoekonomik düzeyde altı ebeveyn ile görüşmeler yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda ebeveynlerin öğrenim düzeyi fark etmeksizin çocuklarıyla yaratıcılığı geliştirmede benzer etkinlikler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir sonuç ise düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin olan imkânlarını kullanarak daha yaratıcı davrandıkları, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin ise çocuğu ile üretmek yerine hazır almaya daha meyilli oldukları üzerinedir.

Yeşilyurt (2020) tarafından yapılan çalışmada yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyle ilgili alan yazında bulunan bilgilerin derlenerek sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle eğitimin öneminden bahsedilmiş ardından ise yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları ile ilgili kısa açıklamalar yer verilmiştir. Yaratıcılığın tarih boyunca kazandığı anlamlardan bahsedildikten sonra eğitim ve yaratıcılık ilişkisi incelenmiştir. Giriş kısmından sonra

çalışmanın derleme niteliği taşıdığını ifade eden yöntem kısmına yer verilmiştir. Konunun özüne inildiğinde ise yaratıcılık hakkında tanımlara ve yaratıcılık yaklaşımlarına yer verilmiştir. Ardından yaratıcı bireyin özelliklerine, yaratıcılıkla ilgili yanlış anlaşılmalara, yaratıcılığın boyutları ve aşamalarına değinilmiştir. Yaratıcılıkla ilişkisi olan faktörlerden olan zeka, yaş, beyin, ıraksak düşünme ve hayal gücünü yaratıcılık bağlamında değerlendirilmiştir. Yaratıcılığı engelleyen faktörlerden bahsederken geliştirme yöntemlerine de değinilmiştir.

Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından yapılan araştırmada “Early Childhood Creativity Scale (ECCS)” (Erken Çocukluk Yaratıcılığı Ölçeği)’in Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, NUTS 1 sınıflandırmasına göre belirlenmiş, 12 ilden rastgele seçilen 60-83 aylık 1750 çocuk oluşturmuştur. Çocuklarla ilgili demografik bilgileri edinme amaçlı “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Türkiye’de standardize edilecek olan ECCS ile yaratıcılık düzeyleri ölçülmüştür. Sonuçta ECCS’nin Türk çocuklarında kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

2.3.2. Yaratıcılıkla İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar

Dababneh, Ihmeideh ve Al-Omari (2010) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sınıf ortamlarındaki yaratıcılık düzeylerinin hangi faktörlerden etkilendiğinin ve hangi uygulamaların yaratıcılığı artırdığının saptanması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda fiziksel çevrenin ve eğitim ortamında kullanılan araç-gereçlerin, yaratıcılığı geliştirici uygulamaların çocukların yaratıcılıklarını geliştirmesi yönünde etkili olduğu saptanmıştır.

Kwaśniewska, Gralewski, Witkowska, Kostrzevska ve Lebuda (2018) tarafından yapılan araştırmada ebeveyn-çocuk ilişkisinde yaratıcılık ortamını oluşturan dört faktörden bahsedilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan Polonya’daki annelere orijinal olarak tasarlanmış bir anket uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde bazı faktörlerin ev ortamında geliştirilebilecek olan yaratıcılığa katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; yaratıcı denemelerde azmin desteklenmesi, hayal kurmaya ve yeniliği deneyimlemeye teşvik etme, uyumsuzluğun teşvik edilmesi olarak sıralanabilir. Ek olarak annelerin kişilik özellikleri ve ortam boyutları arasındaki bağlantı araştırılmıştır. Sonuçlar deneyime açık olma durumunun anne çocuk iletişimde yaratıcılığı desteklediği yönünde olmuştur.

Kim, Choe ve Kaufman (2019) tarafından yapılan araştırmada çocuklarda yaratıcılığı geliştirmeye yönelik yaratıcı bir problem çözme programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Program, var olan programların ve yaratıcılık ile ilgili alan yazının taranması sonucu planlanmıştır. Program revize edilmeden önce yaratıcı eğitim uzmanları tarafından kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmiştir. Ardından Kore’deki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam eden 5 yaşındaki 42 çocuğa uygulanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarına yer verilmiştir. Çalışma sonucunda ise ön test- son test sonuçları uygulanan eğitim programının işlevselliğini ve olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

Fryer ve Fryer-Bolingbroke (2020) tarafından yapılan araştırmada yaratıcılık konusunda kültürler arası karşılaştırmalar yapıldığında ortaya çıkan zorlukların nedenlerinin ele alınması amaçlanmıştır. Bu araştırmada 10 farklı ülkeden seçilen araştırmacıların görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler her araştırmacının kendi ülkesindeki yaratıcılığa dair destekleyici ve engelleyici faktörler hakkındaki fikirlerini içermektedir. Araştırmada yaratıcılıkla ilgili temel konular tartışılırken yaratıcılığın farklı kültürlerdeki tanımlarına da yer verilmiştir. Araştırma kapsamında Batı ve Doğu olarak gruplandırmanın kültürleri anlamaya katkısının olup olmayacağı incelenmiştir.

2.3.3. z Düzenleme ile İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar

Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu (2010)’nun sosyal beceriler ve çaba gerektiren kontrol becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı araştırmada; okul öncesi dönemdeki çocukların, çeşitli araştırmacıların kendini denetleme becerisi olarak da adlandırdığı, çaba gerektiren kontrol beceri düzeyi belirlenerek, çocuklardaki sosyal beceri seviyeleri öğretmenleri tarafından değerlendirilmektedir. aba gerektiren kontrol yetenekleri yüksek olan çocuklarda sosyal yetkinliğin yüksek olduğu ve sosyal ilişkilerde öfke ve saldırganlık kontrollerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul ncesi dönemindeki çocukların matematik etkinliklerindeki üst biliş ve öz düzenleme yetilerinin araştırıldığı Adagideli (2013)’nin çalışmasına ise 4 yaş grubundaki 16 çocukla birlikte 5 yaş grubundan 17 ocuk katılmıştır. rnt oluşturmayı içeren tren rayları oluşturma, sınıflama becerileri gerektiren oyuncak hayvan ve taşıtları sınıflama ve lme becerileri gerektiren zürafaya ev inşa etme olmak üzere üç etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinliklerle birlikte literatürden oluşturulan gözlem şeması aracılığıyla çocukların hangi öz düzenleme yetilerini gösterdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak okul öncesinde eğitim alan

çocuklarda matematik yeti ile öz düzenleme ve üst bilişsel yetisi arasında ilişki olduğu saptanmaktadır.

Güler Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014)'in okul öncesi eğitim döneminde öz düzenleme becerisinin öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim kalitesi açısından ne derece önemli olduğunu bulmak amacıyla yaptığı çalışma Ankara İlinde bulunan 30 okul öncesi eğitim sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen ve çocuk etkileşiminin, öz düzenleme becerilerinde önemli bir yere sahip olan yürütücü işlevler üzerinde anlamlı bir değişkene sebep olduğu ortaya konmuştur. Okul Öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ile değerlendirilen, öğretmen-çocuk iletişiminin kalitesi yüksek olan ve düşük olan 2'şer sınıf seçilerek öz düzenleme becerileri ölçülmüştür. Öğretmen-öğrenci iletişim kalitesinin yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı farklılık yarattığı, kaliteli iletişimin çocuklar üzerinde olumlu etkide bulunduğu fakat çocukların sosyal beceriler ve öz kontrol becerileri ile bir ilişkisi bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak uygulaması yapılan Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) geçerliliği ve güvenilirliği de gerçekleştirilmiştir. 48-72 aylık çocuklarla yapılan araştırmada 233 çocuk kullanılmış olup analizler nihayetinde ölçeğin çift faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin korelasyon katsayısı 0.86 olarak belirlenen söz konusu çalışmada Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Türkiye'de söz konusu yaş aralığındaki çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların duygu düzenleme becerilerindeki değişkenlerin incelenmesi amacıyla Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından yapılan 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 tercih edilmiştir. Ölçme aracı olarak Duygu Düzenleme Ölçeği yanı sıra Genel Bilgi Formu da kullanılan bu araştırmada çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ebeveyn ve aile gibi faktörlerden etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların öz-düzenleme ile davranış sorunları ilişkisini incelemek amacıyla Beyazıt (2019)'ın yaptığı çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim bahar yarıyılında ve Antalya'nın merkez ilçesinde MEB'e bağlı farklı iki okul öncesi eğitim-öğretim kurumundaki 4 ile 6 yaş gruplarında 66 kız çocuk ve 84 erkek çocuk olmak üzere 150

çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Söz konusu çalışmada Öğretmen Bilgi Formu ve Anne Bilgi Formu nüfus bilgisiyle ilgili bilgi edinmek üzere kullanılmıştır. Çalışmada 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) çocuklardaki öz düzenleme becerisini ölçmek için kullanılmışken yine, çalışmaya katılan hem çocukların hem de öğretmenlerin davranış problemlerini ölçmek için de Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak bakıldığında ise iki ölçekte de alt boyut ve puanların toplamı arasında istatistiksel bakımdan ileri derecede anlamlı ve negatif yönde ilişki ortaya konulmuştur.

2.3.4.Öz Düzenleme ile İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar

Mischel vd. (1989) tarafından Lokum testi olarak da bilinen boylamsal araştırmada hazzını erteleyebilen 4 yaşındaki çocukların bilişsel ve sosyal yeterliliğe, akademik başarıya sahip ve hayal kırıklığı ya da stres gibi duygusal zorluklarla daha iyi başa çıkabilen yetişkinlere dönüştükleri saptanmaktadır. Bu çalışma ile birlikte çocukların erken yaşlarda öz düzenlemeye katkısı olan bilişsel süreçleri ile hayatının geriye kalanında da bilişsel ve sosyal yeterliliğe ulaşmak için gerekli olan erteleme becerisi de incelenmiştir.

Turner ve Johnson (2003)'ün hedef noktası olarak akademik açıdan riskli olan öğrencileri belirlediği çalışmada ise ebeveynlerin öz yeterliliği, ebeveynlik inançları, ebeveyn-çocuk iletişim kalitesi, çocuklardaki isteklendirme düzeyleri ve başarıları incelenmektedir. Öz yeterlilikleri yüksek olan ebeveynlerin ebeveynlikle ilgili inançlarının ve çocuklarla olan iletişimlerinin de çocuklara yönelik yakınlık, teşvik gibi yönlerden olumlu olduğu sonucuna varılan söz konusu çalışmada bu ebeveynlerin çocuklarının öz yönetim becerilerinin yüksel olduğu ve akademik başarı noktasında da başarıya doğru yordandığı tespit edilmiştir.

Afrika, Amerika ve Latin kökenli sosyoekonomik olarak düşük olan 439 çocukla yapılan araştırmada Li-Grining (2007), boylamsal bir çalışma ile sosyoekonomik olarak düşüklüğün çocuklarda çaba gerektiren kontrol becerileri üzerinde ne tür bir etkisi olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. 2-4 yaş arasındaki çocuklarla yapılan değerlendirmeler 16 ay sonra tekrarlanarak hazzı erteleme becerisi zamanla orta seviyede kalıcılık ve gelişim göstermiştir. Ayrıca doğum kilosuna göre doğru orantılı olarak hazzı erteleme ve yürütücü işlevlerin gelişimi de düşmektedir. Sosyo-demografik ve sosyal ortam ile ilgili risk koşullarına maruz kalma, çocuğun yürütücü işlev becerilerinin gelişimini tehlikeye soktuğu ama diğer taraftan bu durumun hazzın ertelenmesi ile ilgili olmadığı ortaya konulmaktadır.

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008)'in sosyoekonomik anlamda düşük düzeyde olan çocuğun, yürütücü işlev becerileri ile sosyal-duygusal ve bilişsel olarak okula hazırlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 4 yaşındaki 356 çocuk olarak seçilmiştir. Yürütücü bellek boyutu, çocuklara gösterilen kelime listesi ile ölçülerek, yürütücü işlevlerin, önleyici kontrol ve bellek boyutlarının ölçülmesi için kalem tıklatma görevi kullanılmıştır. DCCS (Dimensional Change Card Sort) çocuklarda işleyen bellek, önleyici kontrol ve değişimi fark etme becerilerine yönelik kullanılmıştır. Verilen kartları renklerine ya da şekillerine göre eşleştirilmesi istenen bu görevde, aynı zamanda davranış performansını belirlemek için de çizgi üzerinde yürüme yönergesi kullanılmıştır. Çocuklardaki davranış düzenlemelerine yönelik olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Proscool Self Regulation Assessment-PSDRA) kullanılmıştır. Sonuç olarak çocuklarda öz düzenleme becerilerinin, okuma yazmaya hazırlık, sosyal açıdan olumlu davranış ve saldırganlık kontrolü anlamında pozitif yönde etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Head Start programının da çocuklarda yürütücü işlev becerisi gelişiminde yine pozitif yönde etkili olduğu saptanmıştır.

Ebeveyn-çocuk iletişim kalitesinin yürütücü işlev becerisi ile ilişkisi üzerine yapılan araştırmada Bernier, Carlson ve Whipple (2010) 12-15 aylık çocuklar üzerinde anne duyarlılığı, akıl yürütme, özerlik desteği ölçümleri yapılmıştır. Yürütücü işlevler ise 15 ve 26 aylıkken ölçülmüştür. Söz konusu üç ebeveyn davranışının da çocuklardaki yürütücü işlevler ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Özerlik desteğinin, anne eğitimi yanı sıra genel bilişsel becerilerden bağımsız bir şekilde tüm yürütücü işlevlerin yordayıcısı olarak bulunmuştur. 12 aylık çocuklarına duyarlı olan annelerin çocuklarının, 26 aylık çocuklarda da yürütücü işlev bakımından daha iyi performans sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Söz konusu çocuklar 18 aylıkken işler bellek konusunda daha pozitif bir görünüm sergilemişlerdir. 15 aylık çocukların özerkliğini destekleyen anneler çocukların işler bellek ve kategorileme becerilerini 26 aylıkken daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Choe, Show, Brennon, Dishion ve Wilson (2014), mizaca dayalı bir öz düzenleme becerisi olarak gördükleri çocuğun öz kontrolü, anne depresyonu ve çocuktaki karşı çıkma davranışları arasındaki aracı rolü açıklamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Risk altında olan 731 çocuk ve anneleri katılmış olup, çocuklar 2 ile 5 yaş aralığındayken her yıl olmak üzere yıllık değerlendirme yapılmıştır. Sonuçlar ise anne depresiflik düzeyi ve çocuğun arşı çıkma davranışı arasında pozitif ve karşılıklı bir değişim olduğunu göstermiştir. Bu ilişki

5. yaşı doğru zayıfladığı saptanmaktadır. Araştırmadaki tüm modeller 3 yaşındaki düşük öz kontrol becerisi 4 yaşta yüksek düzeyde karşı çıkma davranışlarını yordamıştır. Çocuğun 3 yaşındaki öz kontrolünün, 2 yaşında değerlendirilen anne depresyonu ve 4 yaşında gösterdiği karşı çıkma arasında aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın amacı, çalışmanın modeli, çalışma evreni ve örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıkları ile öz düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelinde sayıca çok olan elemandan oluşan bir evrende, evren konusunda genel bir karara varmak için evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir grup örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını saptamayı hedefleyen tarama modeline ise ilişkisel tarama modeli denir. Bu tarama modelinde değişkenler arasında bir bağlantı olup olmadığına; var ise nasıl bir bağlantı olduğu incelenmektedir (Karasar, 2011).



Şekil 3.1. Çalışmanın Akış Şeması

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Eskişehir ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylar arasında bulunan ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylar arasında bulunan ve normal gelişim gösteren 241 çocuğun ebeveynine ve öğretmenlerine değerlendirme araçları uygulanmıştır. Çalışmada ilk olarak uç verilerin ayıklanması işlemi gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta 241 olan veri sayısı “Mahanalobis” uzaklık değerinin hesaplaması ile uç veri ayıklanarak (Kannan ve Manoj, 2015) 217 olarak belirlenmiştir. 217 veri üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde *basit tesadüfi örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Bu yöntem bütün örnekleme birimlerine eşit seçilme ihtimalinin verildiği ve bu sebeple örnekleme seçilen birimlerin birbirlerini etkileme durumlarının olmadığı bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012).

Tablo 1: Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların; Doğum Yılı, Cinsiyet, Doğum Sırası, Aile Türü, Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi, Anne ve Babanın; Mesleği, Yaşı ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Kategori	n	Yüzde (%)
Çocuğun Doğum Yılı	2016 yılı	184	% 84.8
	2017 yılı	33	% 15.2
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	109	% 50.2
	Erkek	108	%49.8
Çocuğun Doğum Sırası	İlk çocuk	163	% 75.1
	Ortanca veya ortancalardan biri	28	% 12.9
	Son çocuk	26	% 12.0
Aile Türü	Çekirdek aile	207	%95.4
	Geniş aile	10	% 4.6
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	0-12 ay	106	% 48.4
	13ay ve üzeri	111	% 51.2
Annenin Yaşı	29 yaş ve altı	59	% 27.2
	30- 39 yaş arası	147	% 67.7
	40- 49 yaş arası	11	% 5.1
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	27	% 12.4
	Ortaokul	8	% 3.7
	Lise	59	% 27.2
	Lisans	115	% 53
	Lisansüstü	8	% 3.7
Annenin Mesleği	İşçi	22	% 10.1
	Memur	65	% 30.0
	Serbest	20	% 9.2
	Diğer	20	% 9.2
	Çalışmıyor	90	% 41.5
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	127	% 58.5
	Çalışmıyor	90	% 41.5
Babanın Yaşı	29 yaş ve altı	32	% 14.7

	30- 39 yaş arası	163	% 75.1
	40- 49 yaş arası	22	% 10.1
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	18	% 8.3
	Ortaokul	8	% 3.7
	Lise	64	% 29.5
	Lisans	119	% 54.8
	Lisansüstü	8	% 3.7
Babanın Mesleği	İşçi	62	% 28.6
	Memur	58	% 26.7
	Serbest	66	% 30.4
	Diğer	31	% 14.3

Çocukların doğum yılları dağılımına göre incelendiğinde; 60-72 ay arasındaki 217 çocuğun % 84'nün 2016 yılında %15'nin ise 2017 yılında doğduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımlarına göre incelendiğinde % 50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu görülmektedir. Doğum sırası bakımından bir inceleme yapıldığında ise 60-72 ay arasındaki 217 çocuğun % 75'inin ilk çocuk olduğu, % 13'ünün ortanca veya ortancalardan biri olduğu ve % 12'sinin son çocuk olduğu görülmektedir. Aile dağılımlarına göre incelendiğinde 60-72 ay arasındaki 217 çocuğun % 95'inin çekirdek ailede, % 5'inin geniş ailede yaşadığı görülmektedir. Kreşe başlamadan önce % 58'nin annesi, % 21'inin anneannesi, % 11'inin babaannesi, % 6'sının babası ve % 4'ünün ise bakıcısının bakımını sağladığı görülmektedir. Okul öncesi eğitime devam etme süreleri bakımından incelendiğinde 60-72 ay arasındaki 217 çocuğun % 28'inin 0-6 aydır, % 21'inin 7-12 aydır, % 11'inin 13-18 ay, % 21'inin 19-24 ay ve % 19'unun 2 yıldan fazla süredir okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve çocukların demografik bilgilerine ilişkin soruları içeren “Genel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla “Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ)” kullanılmıştır. Çocukların öz düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme düzeylerini değerlendirmek amacıyla ise “Öz düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”, “Duygu Ayarlama Ölçeği” ve “Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği” olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan genel bilgi formunda araştırma kapsamında örnekleme dâhil edilerek çocukların, cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süreleri ile anne-babaların meslekleri, öğrenim durumları ve yaşlarına ait bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ):Çalışmada çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla Eason, Giannangelo ve Franceschini (2009) tarafından geliştirilen Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir ve Aral (2020) tarafından uyarlanan Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ) kullanılmıştır. Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (EÇYÖ) “Nerdeyse hiçbir zaman (1)”, “Çok nadir (2)”, “Nadir (3)”, “Bazen (4)”, “Sık (5)”, “Çok sık (6)” ve “Neredeyse her zaman (7)” şeklinde yedili likert tipi bir ölçektir. Ölçek 12 soru maddesinden oluşmakta ve toplam puan üzerinden analizler gerçekleştirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 84 iken, alınabilecek en düşük puan 12’dir. Bu ölçme aracı çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin madde analizleri incelendiğinde; ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.96 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur.

3.3.3. Duygu Ayarlama Ölçeği: Çalışmada çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer (2009) tarafından uyarlanan Duygu Ayarlama Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek “*duygu ayarlama ve değişkenlik/olumsuzluk*” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Duygu Ayarlama Ölçeği; 1-Hiçbir zaman, 2-Bazen, 3-Sık sık, 4-Hemen her zaman şeklinde puanlanarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında iki faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin ölçüt ve ayırt edici geçerliğe sahip olduğu, test-tekrar test kararlılığının ($r=.90$), Cronbach alfa değerinin ise ($\alpha=.84$) olduğu belirtilmiştir.

3.3.4. Öz Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği: Çalışmada çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen Öz düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek açımlayıcı faktör analizi sonucunda 20 madde ve 4 faktörden oluştuğu ve toplam varyansın % 61’ni açıkladığı görülmüştür. Ölçek “*dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış*” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Öz Düzenleme Becerilerini Değerlendirme ölçeği; 1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla/Çoğunlukla, 5-Her zaman şeklinde puanlanarak değerlendirilmektedir. DFA sonucunda ($\chi^2/sd=1.91$, RMSEA=.07, SRMR=.07) uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam madde korelasyonları .36 ile .70 arasında değişmekte, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının $\alpha:.90$, eş zaman geçerliğinin .84 ve test tekrar test güvenilirliğinin .77’dir.

3.3.5. Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği: Çalışmada çocukların davranışlarını düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Bronson, Goodson, Layzer ve Love (1990) tarafından geliştirilen Sezgin ve Demiriz (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek “*davranış düzenleme ve sosyal beceri*” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuk davranışını değerlendirme ölçeği 1- Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla/Çoğunlukla, 5-Her zaman şeklinde puanlanarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ($\chi^2=1160.67$, $\chi^2/sd=4.88$, RMSEA=0,09, CFI=0.97, NFI=0.97, NNFI=0.96 ve IFI=0.97) sonucunda 17 madde ve 2 faktörden oluştuğu ve modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları 0,56 ile 0,87 arasında, %27’lik alt-üst değerler arasındaki farklara ilişkin t değerleri 11.8 ile 43.9 arasındadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları, .84-.96 aralığında elde edilmiştir (Sezgin ve Demiriz, 2016).

3.4 Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan (7.09.2021 tarih ve E.86412 sayılı) gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmanın yapılacağı Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (03.01.2022 tarih ve 40395902 sayılı) gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Eskişehir ilinde uygulama yapılacak kurum müdürlerine çalışma hakkında bilgi verilerek, okullardaki okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bu görüşmelerde tez hakkında bilgi verilmiş olup süreç aktarılmıştır. Bu ölçeklerden “*Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği*”, “*Duygu Ayarlama Ölçeği*” ve “*Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği*” öğretmenler tarafından doldurmuştur. Ardından öğretmenler tarafından “*Öz Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği*” çocukların annelerine ulaştırılmıştır. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve düzenleme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla değerlendirme araçları, çevrimiçi ortamda okul öncesi öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı cevaplanmıştır. Çalışma grubundaki her bir anne “*Öz Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği*”ni çevrimiçi olarak çocukları için bireysel doldurmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilmiş verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocukların ve ailelerin demografik özellikleri için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve öz

düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi ile analiz edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin, yaratıcılık düzeylerini yordamasına ilişkin analizlerde Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların ve ebeveynlere ait demografik özellikler ile çocukların yaratıcılık düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki farklılaşma Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018).

Tablo 2. Ölçekler ile Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Ölçek	Alt Boyut	N	\bar{X}	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	α
Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	Davranış Düzenleme	217	9.33	.00	-.701	-.008	.93
	Sosyal Beceri	217	9.38	.03	-.751	.234	.84
Duygu Ayarlama Ölçeği	Değişkenlik/Olumsuzluk	217	4.20	.58	.719	.201	.81
	Duygu Ayarlama	217	7.83	.41	.398	-.032	.77
Öz Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Öz Düzenleme Toplam Puan	217	7.00	.73	-.599	.446	.89
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	Yaratıcılık Toplam Puan	217	7.93	2.53	-.360	-.486	.91

Çalışmada ilk olarak uç verilerin ayıklanması işlemi gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta 241 olan veri sayısı “Mahalanobis” uzaklık değerinin hesaplaması ile uç veri ayıklanarak (Kannan ve Manoj, 2015) 217 olarak belirlenmiştir. 217 veri üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ± 1.0 aralığın da yer alması gerekmektedir (George ve Mallery, 2019). Tablo incelendiğinde ölçek puanlarının Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ± 1.0 aralığın da yer aldığı görülmektedir. Değişkenlerin normal dağılım özelliği gösterdiği elde edilmiştir.

Cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısı değerlerine bakıldığında ise ölçek puanlarının Cronbach's alfa (α) değerlerinin .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Cronbach alfa (α).70'in üzerinde olduğu için güvenilirlik katsayısı puanları kabul edilebilir düzeydedir (Büyüköztürk, 2018).

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılık ve öz düzenleme beceri düzeylerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri

	1.Davranış Düzenleme	2.Sosyal Beceri	3.Değişkenlik/ Olumsuzluk	4.Duygu Ayarlama	5.Öz Düzenleme Toplam Puan	6.Yaratıcılık Toplam Puan
1.Davranış Düzenleme	1					
2.Sosyal Beceri	.643**	1				
3.Değişkenlik/ Olumsuzluk	-.570**	-.728**	1			
4.Duygu Ayarlama	-.373**	-.254**	.265**	1		
5.Öz Düzenleme Toplam Puan	-.092	-.142**	.072	-.008	1	
6.Yaratıcılık Toplam Puan	.277**	.007	-.042	-.700**	-.039	1

*p<.05, **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutu davranış düzenleme ile sosyal beceri alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.643$, $p<.01$), duygu ayarlama ölçeği alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk ile negatif yönde orta düzeye ($r=-.570$, $p<.01$), duygu ayarlama alt boyutu ile negatif yönde orta düzeyde ($r=-.373$, $p<.01$), yaratıcılık ölçeği puanları ile pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.277$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutu davranış düzenleme ile öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanı ($p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

Çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutu sosyal beceri ile duygu ayarlama ölçeği alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk arasında negatif yönde yüksek düzeyde ($r=-.728$, $p<.01$), duygu ayarlama alt boyutu ile negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.254$, $p<.01$), öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanı ile negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.142$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Sosyal beceri alt boyutu ile erken çocukluk yaratıcılık ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir ($p>.05$).

Duygu ayarlama ölçeği alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk ile duygu ayarlama alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($r=.265$, $p<.01$). Duygu ayarlama ölçeği alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk ile öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanı ($p>.05$) ve erken çocukluk yaratıcılık ölçeği toplam puanı ($p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

Duygu ayarlama ölçeği alt boyutlarından duygu ayarlama ile erken çocukluk yaratıcılık ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($r=-.700$, $p<.01$). Duygu ayarlama alt boyutu ile öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir ($p>.05$). Öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanı ile erken çocukluk yaratıcılık ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 4. Yaratıcılık Ölçeği Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Yaratıcılık	Sabit	103.938	11.726		8.864	.000*
	Davranış Düzenleme	.405	.115	.226	3.517	.001*
	Sosyal Beceri	-.820	.233	-.264	-3.520	.001*
	Değişkenlik/Olumsuzluk	.197	.157	.087	1.250	.213
	Duygu Ayarlama	-2.015	.144	-.706	-13.997	.000*
	Öz Düzenleme Toplam Puan	-.087	.061	-.067	-1.429	.154

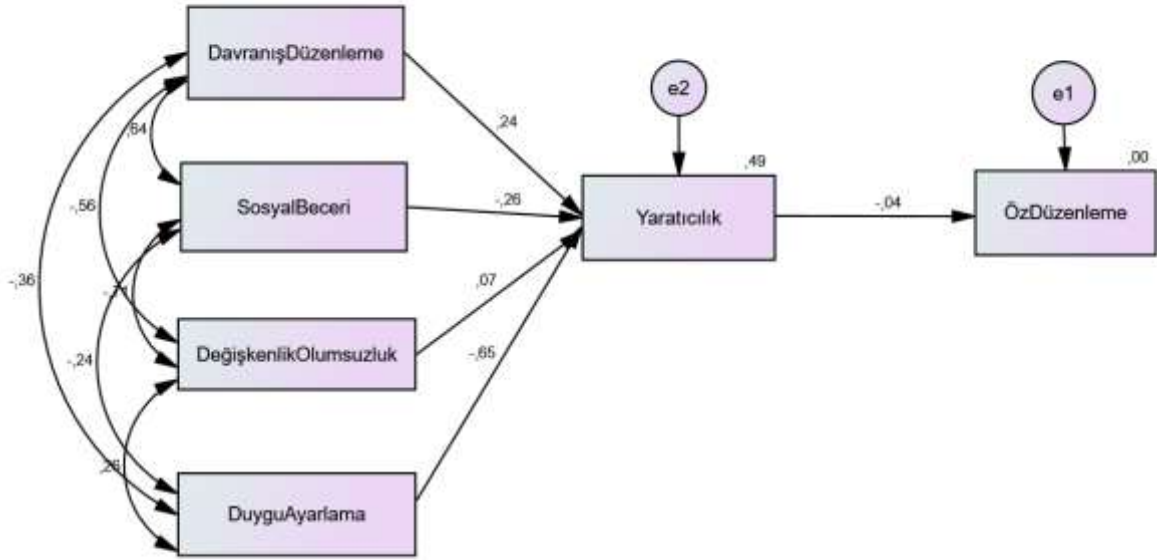
* $p<.05$, $R=.74$, $R^2=.55$, $Adj R^2=.54$, $F_{(5-205)}=50.922$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutları, duygu ayarlama ölçeği alt boyutları ve öz düzenleme becerilerini değerlendirme ölçeği toplam puanları yaratıcılık ölçeği puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(5-205)}=50.922$, $p<.05$). Çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutları, duygu ayarlama ölçeği alt boyutları ve öz düzenleme ölçeği toplam puanları yaratıcılık ölçeği puanları erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları üzerindeki toplam varyansın % 55'ini açıklamaktadır ($R^2=.55$).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise çocuk davranış değerlendirme ölçeği davranış düzenleme alt boyutu ($\beta=.405$, $t=3.517$, $p<.05$), sosyal beceri alt boyutu ($\beta=-.820$, $t=-3.520$, $p<.05$) ve duygu ayarlama ölçeği duygu ayarlama alt boyutu ($\beta=-2.015$, $t=13.997$, $p<.05$) erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Duygu ayarlama ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ($\beta=.197$, $t=1.250$, $p>.05$) ve öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanları ($\beta=-.087$,

t=-1.429, p>.05) erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir.

Tablo 5. Test Edilen Modelin Analiz Sonuçları



Davranış düzenleme ölçeği alt boyutları, duygu ayarlama ölçeği alt boyutları, öz düzenleme becerilerini değerlendirmeölçeği toplam puanları ve erken çocukluk yaratıcılık ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkinin incelendiği yol analizi modelinde değişkenler gözlenen değişkenleri oluşturmuştur. Model yukarıda belirtilen şekilde analiz edilmiştir. Modelin genel uyumunu değerlendirmek amacıyla yapılan ki-kare testi, elde edilen veri ile modelin uyumu ifade etmektedir. Ki-kare p değerinin anlamlı olmamalıdır. Bu model testinde ki-kare değeri anlamlı değildir (p>.05)ve veri ile model uyumludur (Schumacker ve Lomax, 2010). Test edilmiş modelin etki katsayıları incelendiğinde davranış düzenleme ($\beta=.24$, $t=3.648$ $p<.05$), sosyal beceri ($\beta=-.26$, $t=-3.361$, $p<.05$), duygu ayarlama ($\beta=-.65$, $t=-12.475$, $p<.05$) alt boyutları yaratıcılığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ise yaratıcılığı anlamlı düzeyde yordamamaktadır ($\beta=.07$, $t=1.015$, $p>.05$). Yaratıcılık puanları ise öz düzenleme puanlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır ($\beta=-.04$, $t=.566$, $p>.05$).

Tablo 6. Test Edilen Modele İlişkin Elde Edilen Uyum İndeksleri

Model Uyum İndeksleri	Modelin Uyum Değerleri	Uyum Değerleri		
		Kabul edilebilir	Çok iyi	Sonuç
χ^2/sd	1.511	$0 < \chi^2/sd < 5$	$0 < \chi^2/sd < 3$	Çok İyi
CFI	.995	$.90 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	Çok İyi
NFI	.987	$.90 \leq NFI \leq 1.00$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	Çok İyi
TLI	.983	$.90 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	Çok İyi
RFI	.951	$.90 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	Çok İyi
RMSEA	.049	$.00 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	Çok İyi
SRMR	.0387	$.00 \leq SRMR \leq .08$	$.00 \leq SRMR \leq .05$	Çok İyi

CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi, NFI: Normlaştırılmış uyum indeksi, TLI: Tucker-Lewis indeksi, RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü SRMR: Standartlaştırılmış kök artık kareler ortalaması

Test edilen modelde χ^2/sd , değerinin 3'den küçük olması, RMSEA ve SRMR değerlerinin .05'ten küçük olması; CFI, NFI, TLI ve RFI uyum değerlerinin .95'in üzerinde olması, test edilen hipotez modelin çok iyi uyuma sahip olduğunu anlamına gelmektedir. Test edilen modelde χ^2/sd , değerinin 3'den küçük olması, RMSEA ve SRMR değerlerinin .05'ten küçük olması; CFI, NFI, TLI ve RFI uyum değerlerinin .95'in üzerinde olması, test edilen hipotez modelin çok iyi uyuma sahip olduğunu anlamına gelmektedir (Şimşek, 2007). Test edilen modelde χ^2/sd değeri 3 den küçüktür ($\chi^2/sd=1.511$). χ^2/sd değeri 3 den küçük olması test edilen modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğu anlamına gelmektedir. CFI=.99, NFI=.98, TLI=.98, RFI=.95, RMSEA= .049 ve SRMR=.03 değerleri mükemmel değer aralıklarını sahiptir. Elde edilen değerler test edilen hipotezin model ile mükemmel bir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Davranış Düzenleme, Duygu Ayarlama, Öz Düzenleme ve Yaratıcılık Puanlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

	Ölçekler	Kategori	n	\bar{X}	Ss	t	p
Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	Davranış Düzenleme	Kız	109	39.02	7.04	-.641	.522
		Erkek	108	39.63	6.99		
	Sosyal Beceri	Kız	109	29.28	3.93	-.359	.720
		Erkek	108	29.48	4.14		
Duygu Ayarlama Ölçeği	Değişkenlik/Olumsuzluk	Kız	109	24.20	5.37	.020	.984
		Erkek	108	24.18	5.74		
	Duygu Ayarlama	Kız	109	17.72	4.64	.122	.756
		Erkek	108	17.91	4.14		
Öz Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Öz Düzenleme	Kız	109	79.74	10.54	4.324	.000*
	Toplam Puan	Erkek	108	74.25	7.98		*
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	Yaratıcılık Toplam Puan	Kız	109	56.62	12.16	-1.533	122
		Erkek	108	59.25	12.82		

*p<.05, **p<.01

60-72 ay arasındaki çocukların davranış düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi

sonucuna göre; davranış düzenleme ölçeği davranış düzenleme alt boyutu ($t=-.642$, $p>.05$) ve sosyal beceri alt boyutu ($t=-.359$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

60-72 ay arasındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre; değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ($t=.020$, $p>.05$) ve duygu ayarlama alt boyutu ($t=.122$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

60-72 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre; çocukların öz düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t=4.324$, $p<.01$). Kız çocuklarının puanı erkek çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. 60-72 ay arasındaki çocukların erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t=-1.533$, $p>.05$).

Tablo 8. Davranış Düzenleme, Duygu Düzenleme, Öz Düzenleme, Yaratıcılık Puanlarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Ölçekler	Kategori	n	\bar{X}	Ss	t	p
Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	Davranış Düzenleme	Çalışıyor	127	38.91	7.20	-1.045	.297
		Çalışmıyor	90	39.92	6.72		
	Sosyal Beceri	Çalışıyor	127	29.22	4.14	-1.045	.505
		Çalışmıyor	90	29.60	3.89		
Duygu Ayarlama Ölçeği	Değişkenlik/Olumsuzluk	Çalışıyor	127	24.40	5.71	.661	.509
		Çalışmıyor	90	23.89	5.32		
	Duygu Ayarlama	Çalışıyor	127	17.73	4.54	-.345	.730
		Çalışmıyor	90	17.94	4.20		
Öz Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Öz Düzenleme Toplam Puan	Çalışıyor	127	78.94	10.21	3.574	.000**
		Çalışmıyor	90	74.27	8.32		
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	Yaratıcılık Toplam Puan	Çalışıyor	127	57.14	12.36	-1.097	.277
		Çalışmıyor	90	59.04	12.76		

* $p<.05$, ** $p<.01$

60-72 ay arasındaki çocukların davranış düzenleme becerilerinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; davranış düzenleme alt boyutu ($t=-1.045$, $p>.05$) ve sosyal beceri alt boyutu ($t=-1.045$, $p>.05$) annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

60-72 ay arasındaki çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ($t=.661$, $p>.05$) ve duygu ayarlama alt boyutu ($t=-.345$, $p>.05$) annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

60-72 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanları annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t=3.574$, $p<.01$). Annesi çalışan çocukların puanları annesi çalışmayan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. 60-72 ay arasındaki çocukların yaratıcılık becerileri annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t=-1.097$, $p>.05$).

Tablo 9. Davranış Düzenleme Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, Öz Düzenleme Ölçeği, Yaratıcılık Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresine Göre t-Testi Sonuçları

	Ölçekler	Kategori	n	\bar{X}	Ss	t	p
Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	Davranış Düzenleme	0-12 ay	106	39.07	7.65	-.525	.600
		13 ay ve fazlası	111	39.57	6.35		
	Sosyal Beceri	0-12 ay	106	29.61	3.86	.823	.412
		13 ay ve fazlası	111	29.16	4.17		
Duygu Ayarlama Ölçeği	Değişkenlik/ Olumsuzluk	0-12 ay	106	23.74	5.25	-.791	.430
		13 ay ve fazlası	111	24.35	5.98		
	Duygu Ayarlama	0-12 ay	106	17.84	4.76	.476	.634
		13 ay ve fazlası	111	17.55	4.21		
Öz Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Öz Düzenleme Toplam Puan	0-12 ay	106	77.55	9.04	.809	.419
		13 ay ve fazlası	111	76.48	10.36		
Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği	Yaratıcılık Toplam Puan	0-12 ay	106	58.14	12.78	.384	.814
		13 ay ve fazlası	111	57.73	12.34		

60-72 ay arasındaki çocukların davranış düzenleme becerilerinin çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; davranış düzenleme alt boyutu ($t=-.525$, $p>.05$) ve sosyal beceri alt boyutu ($t=.823$, $p>.05$) çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. 60-72 ay arasındaki çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenlik/ olumsuzluk alt boyutu ($t=-.791$, $p>.05$) ve duygu ayarlama alt boyutu ($t=.476$, $p>.05$) çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. 60-72 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanları çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t=.809$, $p>.05$). 60-72 ay arasındaki çocukların yaratıcılık becerileri çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t=.384$, $p>.05$).

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaratıcılık ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda elde edilen analizler sırasıyla açıklanmaktadır.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada 60-72 ay aralığında bulunan çocuklar için; öz düzenleme becerilerini değerlendirme ölçeği, duygu ayarlama ölçeği ve davranış düzenleme becerilerini değerlendirme ölçeği ile erken çocukluk yaratıcılık ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda;

Çocuk davranış değerlendirme ölçeği davranış düzenleme alt boyutu ile yaratıcılık ölçeği puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutu sosyal beceri alt boyutu ile yaratıcılık ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Duygu ayarlama ölçeği alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk ile yaratıcılık ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Duygu ayarlama ölçeği alt boyutlarından duygu ayarlama ile yaratıcılık ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanı ile yaratıcılık ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Çalışmada çocukların yaratıcılık düzeyleri ile duygu ayarlama ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmezken, çocukların davranış düzenlemelerinde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı çocuklar temelde hayal gücü yüksek, duyarlı, yeni fikirlere açık, sezgileri güçlü, var olan durumlara yeni ve farklı açılardan bakabilen, meraklı ve girişimci, maceracı düşünen, gelişim seviyeleri yüksek, hafızaları güçlü, kelime hazinesi zengin, mizah anlayışları yüksek, neden sorusunu sorarak olayları ve durumları sorgulayan, fikir ve planlarında ısrarcı, toplumdaki kalıp düşünceleri olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulayan ve değiştirmeye çalışan, rutin ve günlük işlerden kolaylıkla sıkılabilen bireyler olarak görülmektedir (Fox ve Schirrmacher, 2018). Çocuklardaki bu özelliklerin yanı sıra içinde bulunduğu çevre, yaşam koşulları, eğitim koşulları ve hatta eğitici koşulları kişideki dikkat mekanizmasının belirleyici unsurlarıdır. Bu unsurlar sayesinde bireyler dikkatini toplama, odaklanma, sorun çözme gibi yeteneklerini geliştirmektedirler. Bu anlamda dikkatin

düzenlenmesi, dikkati sürdürmek, odaklanmak, dikkat dağıtıcı ve yabancı durumları görmezden gelmek, amaca yönelik eyleme devam etmek ve eylem boyunca da dikkati kontrol ve koordine edebilmek, kişinin gerektiğinde dikkatini nesnelere veya olaylar arasında yönetebilmek kapasitesini içermektedir (Harris, Robinson, Chang ve Burns, 2007). Bu beceriler aynı zamanda çocuktaki çatışma durumlarını kontrollü bir şekilde yönetmesine ve sonraki eylemini planlayabilmesi için gerekli olan uyarana odaklanmasına veya gerektiğinde dikkatinin yönünü değiştirebilmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Smith-Donald vd. 2007). Çalışmada çocukların yaratıcılık düzeyleri ile davranış düzenlemelerinde düşük düzeyde bir ilişki olması, çocukların yaratıcılıkları ile ilgili durumlarda probleme odaklanmaları, farklı açılardan durumu ele almaları ve davranışlarını bu durumu çözümlenebilmek amacıyla düzenleyebilmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmada çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutları, duygu ayarlama ölçeği alt boyutları ve öz düzenleme becerilerini değerlendirme ölçeği toplam puanları yaratıcılık ölçeği puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta, toplam varyansın % 55'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise çocuk davranış değerlendirme ölçeği davranış düzenleme alt boyutu, sosyal beceri alt boyutu ve duygu ayarlama ölçeği duygu ayarlama alt boyutu yaratıcılık ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Duygu ayarlama ölçeği değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ve öz düzenleme becerilerini değerlendirme ölçeği toplam puanları yaratıcılık ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Doğumdan ilkökula başlama sürecine kadar olan bütün yılların dâhil olduğu, çocukların bütün hayatlarına etki edecek olan, bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve motor beceri gelişimlerinin bütüncül olarak tamamlanmasının önemli olduğu eğitim süreci okul öncesi eğitim olarak adlandırılmaktadır (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2002). Bu sebeple okul öncesi eğitim kapsamında sadece akademik beceriler ya da öz bakım becerileri gibi konular üzerine eğilmek yerine daha bütüncül bir yaklaşımla plan oluşturmak çocukların hem yaratıcılıklarının hem de düzenleme becerilerinin gelişmesi açısından daha faydalı olacaktır. Benzer şekilde sınıf kurallarının belirlenmiş olması da çocukların bu becerilerinin olumlu yönde gelişmesini destekleyecektir. Sınıf düzeninin daha iyi sağlanmasında etkili olan kurallar bütünü öğretmenlerin tarafsızlığını da sağlamaktadır. Çocuklar kendilerinden ne istenildiğini bildikleri takdirde daha kolay uyum sağlayabilirler (Atıcı, 2014). Sınırları daha önceden belirlenmiş olan sınıf kurallarının var olması çocuklarda kafa karışıklığını engelleyecek, duygu ve davranışlarını var olan düzene göre düzenleyebileceklerdir.

60-72 ay arasındaki çocukların yaratıcılık becerileri, duygu ayarlama becerileri ve davranış düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Fakat 60-72 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kız çocuklarının puanı erkek çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yaratıcılık ve cinsiyet bağlantısını inceleyen araştırmalarda büyük oranda kültürel farklılıklara bağlı olan cinsiyet konusu üzerindeki tartışmaların devam etmesine rağmen yaratıcılığı yüksek olan kişilerin karşı cins rollerini kolaylıkla kabul edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Sungur, 1997). Çocuklara verilen eğitimin cinsiyetlerine uygun rolleri kapsamaması ve bu cinsiyet rollerinin dengeli olarak verilmesi önemli bir husustur. Çünkü cinsiyet rollerinin yanlış bir şekilde verilmesinin çocukların yaratıcılığını büyük ölçüde etkilediği düşünülmektedir (Öncü, 2003; Yenilmez & Çalışkan, 2011). Ponitz, McClelland Matthews ve Morrison (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öz düzenleme becerileri üzerindeki cinsiyet farklılıkları incelenmiştir. Bu çalışmada hem öğretmen hem de araştırmacı tarafından inceleme gerçekleştirilmiştir. İncelemelerin sonucunda ise öz düzenleme becerileri konusunda kızların puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyete göre farklı düzenleme kalıplarının olduğunu kanıtlayan başka bir araştırmada kız çocuklarının duygu ve davranışları üzerinde erkek çocuklarına göre daha fazla kontrol mekanizmasına sahip olduğunu göstermiştir (Cole, Zahn-Waxler ve Smith, 1994).

60-72 ay arasındaki çocukların davranış düzenleme becerilerinin, duygu düzenleme becerilerinin ve yaratıcılık becerilerinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülürken, öz düzenleme becerileri toplam puanlarının annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Çalışmada öz düzenleme becerilerini değerlendirme ölçeği sonucuna göre annesi çalışan çocukların puanları annesi çalışmayan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de önceki yıllara oranla daha fazla sayıda kadının iş hayatına katıldığını ve yapılan çalışmalara göre bu oranın, kadınların eğitim düzeyleri ile paralel düzeyde artış gösterdiği bilinmektedir (Özyürek ve Şahin, 2005). Annelerin eğitim düzeylerinde artış olması sonucunda annelerin aşırı koruyucu yaklaşımlarının ve geleneksel çocuk yetiştirme tutumlarının azaldığı gözlemlenmiştir (Şanlı ve Öztürk, 2012). Yine başka bir çalışmada eğitim düzeyi düşük olan annelerin yüksek olanlara göre çocuk yetiştirirken özgürlük tanımaya çok fırsat vermedikleri çocukların kendilerini yönlendirmelerine çok fazla olanak tanımadıkları ortaya konmuştur (Tudge vd., 2000). Çalışan annelerin çocuklarının

günlük aktivitelerde daha aktif role sahip olduğu, organize etme ve planlama becerilerinin daha çok gelişim gösterdiği ve bu sebeplerden kaynaklı olarak birçok konuda daha bağımsız hareket edebildikleri ve başarılı olabildiklerinden bahsedilmiştir (Aktaş, 1997). Araştırmalar çalışmayan annelerin çocuklarını çalışan annelere göre daha az bağımsızlığa teşvik ettiğini göstermiştir. Bunun sebebinin aşırı çocuk merkezli yaşama sahip olan çalışmayan annelerin, çocuklarının ayrı bir birey olmasına tahammülünün çok fazla olmayışdır. Çocukların bireyselleşmesi bu tarz anneleri korkutabilir ve anneler çocuğun bireyselleşmesini kendi anneliği üzerinde tehdit olarak görmekteyler (Ersöz, 1999). Yapılan araştırmalara göre annelerin çalıştığı ailelerde babaların çocuk ile ilgilenme konusunda daha aktif rol aldığı gözlenmiş, daha çok iletişim içerisinde bulunduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu tür ailelerde çocuklara karşı daha sevecen bir yaklaşım içinde olduğu, çocukların evde daha çok sorumluluk aldığı ve bu tür durumların da çocukların özgüvenlerini büyük oranda desteklediği görülmektedir (Çiftçi, 2004). Demiriz ve Dinçer (2000) tarafından yapılan bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerindeki gelişim düzeylerini annelerinin çalışma durumlarına göre incelenmiştir. Çalışmada yemek yeme, temizlik, tuvalet alışkanlığı giyinme-soyunma, tertip-düzen, tehlikelerden korunma gibi altı alt beceriye yer verilmiştir. Çalışma sonucunda temel iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annesi çalışan çocukların öz bakım puanlarının annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gesell (1978) tarafından annelerin, çocuklarının beceri gelişimleri konusunda önemli bir yere sahip olduğunu vurgulanmıştır. Giyinme-soyunma gibi davranışların çocuk tarafından kazanılmasında; annenin bu davranış için çocuğuna yeterli zaman vermesinin ve çocuğunu desteklemesinin etkili olduğunu dile getirmiştir. Ertuğrul (2002) çalışan annenin çocuğuyla kısa sürede daha nitelikli bir ilişki kurması gerektiği ifade edilmiştir. Yavuzer (1999) ise çalışan annelerin çocuklarıyla yeterince zaman geçiremediği için suçluluk duygusuna kapıldıklarını dile getirirken önemli olanın çocukla uzun zaman geçirmek değil daha doyurucu ve kaliteli zaman geçirmek olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada annesi çalışan çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olması, çalışan annelerin iş yükü fazlalığından kaynaklanan zamanı verimli kullanmaları, çocuklara karşı tutumlarını şekillendirmeleri ve çocukların öz düzenleme becerilerini destekliyor olmaları ile açıklanabilir.

60-72 ay arasındaki çocukların yaratıcılık becerileri, öz düzenleme becerileri, duygu ayarlama becerilerin ve davranış düzenleme becerileri çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna

devam etme süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgının artış yaşandığı dönemlerde ülkemizde yüz yüze eğitime bir süre ara verilmiştir. Bu süreçte çocukların aileleriyle geçirdiği zaman dilimi çok büyük oranda artış göstermiştir. Szabo, Richling, Embry, Biglan ve Wilson, (2020) tarafından yapılan çalışmada, Covid-19 salgını sürecinde tüm aile üyelerinin bir arada kalmalarının aile içi ilişkiyi olumlu düzeyde etkilediği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Başaran ve Aksoy (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, salgın süresince evde birlikte kalan ailelerin yaptıkları faaliyetlerin arttığı ve ebeveynlerin çocuklarla daha çok oyun oynandığı ortaya konulmuştur. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşim artarken aile içi iletişimde olumlu düzeyde farklılaşmanın yaşandığı sonucuna varılmıştır. Çocukların yaratıcılık becerilerinde ortam ve öğretmenin etkisi sınırlıdır. Bu unsurların yanı sıra kültürel çevre, sosyo-ekonomik koşullar ve özellikle aile yaratıcılığın ortaya çıkmasında ve gelişmesinde önemli unsurlardır (Yeşilyurt, 2020). Bilinçli ebeveynler çocuklara daha okul öncesi dönemdeyken yaratıcılıklarının gelişmelerine yönelik imkânı sağlamaktadırlar. Bu imkânlar çocukların içlerinde var olan gizil güçlerin açığa çıkmasına olanak sağlamaktadır (Çeliköz, 2017). Benzer şekilde çocuğun gelişiminde ailenin davranışlarının destekleyici olması çocukta duygu ve davranış düzenleme becerilerinin de gelişmesine olanak sağlamaktadır (Southam-Gerow, 2014). Bütün bunlar göz önüne alındığında çocukların Covid-19 salgını süresince aileleriyle uzun zaman geçirmiş olmalarının öz düzenleme ve yaratıcılık düzeylerini arttırdığını, bundan dolayı da okula devam etme süreleri ile yaratıcılık ve düzenleme becerileri arasında bir ilişki gözlemlenmediği söylenebilir.

5.2.Sonuç

Çalışmada çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutu davranış düzenleme ile öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Duygu ayarlama ölçeği alt boyutlarından duygu ayarlama ile yaratıcılık ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Duygu ayarlama alt boyutu ile öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanı ile yaratıcılık ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre çocuk davranış değerlendirme ölçeği alt boyutları, duygu ayarlama ölçeği alt boyutları ve öz düzenleme ölçeği toplam puanları yaratıcılık ölçeği puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

60-72 ay arasındaki çocukların davranış düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. 60-72 ay arasındaki çocuklarınduygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre incelendiğinde, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ve duygu ayarlama alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. 60-72 ay arasındaki çocuklarınöz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. 60-72 ay arasındaki çocukların yaratıcılık puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

60-72 ay arasındaki çocukların davranış düzenleme becerilerinin annenin çalışma durumuna göre davranış düzenleme alt boyutu ve sosyal beceri alt boyutunun annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ve duygu ayarlama alt boyutu annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. 60-72 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanları annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Annesi çalışan çocukların puanları annesi çalışmayan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.3. Öneriler

Bu bölümde elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda; araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

- Çalışmada M.E.B'e bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yaratıcılık ve öz düzenleme beceri düzeyleri incelenmiştir. Gerçekleştirilebilecek olan bir çalışmada özel anaokullarında eğitim gören çocuklar ve devlet anaokullarında eğitim gören çocukların ayrı ayrı değerlendirilebileceği bir çalışma yapılabilir.
- Hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerde yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici etkinlikler yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2013). *Investigation of young children's metacognitive and selfregulatory abilities in mathematics activities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Akduman, G. G. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aktaş, Y. (1997). Çalışan anne ve çocuğu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36, 7-11.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi- yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(11), 17.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. & Çimen, S. (2002). *Çocuk gelişimi I*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Akyol, A. & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(15), 1-9.
- Aral, N. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. N. Aral & G. Duman (Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aras, S. (2015). Promoting self-regulation in early years: Tools of the mind. *Journal of Education and Future*, (8), 15.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arioğlu, E. (1999). *Yaratıcı düşünce ve eğitim*. Erişim adresi: http://www.arioglu.net/bildiriler/yaratıcı_düşünceveegitim.pdf Erişim tarihi: 14.06.2022.
- Artut, K. (2004). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf kurallarının oluşturulmasında öğretmen ve öğrenci rolleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29, 475-484.
- Aydın, F. & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(2), 36-45.
- Aydın, S. & Yel, M. (2013). Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Turkish Studies-Sosyal Bilimler*, 8(12), 95-107.
- Aydın, M. Ş. & Karakelle, S. (2016). 3-4 Yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne*, 4(8), 205- 226.
- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strenght. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (2. Baskı) (pp. 64-82). New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Understanding self-regulation*. R. F. Baumeister, & K. D. Vohs içinde, *Handbook of self-regulation: Research, theory and application* (s. 1-9). New York: Guilford Press.
- Başaran, M. & Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 669-678.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2015). *Infants, children and adolescents*. USA:Pearson

- Bernier, A., Carlson, S.M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self regulation: Early parenting precursors of young children's executive functions, *Child Development*, 81(1), 326-339.
- Beyazıt, U. (2019). Mediterranean journal of educational research. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (30)13, 42-57.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821-843.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102-107.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Yay. Haz.). Anı Yayıncılık.
- Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. J. & Love, J. (1990). *Child behavior rating scale*. Cambridge, M. A.: Abt. Associates.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Bozkurt Yükcü, Ş. & 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., Kılıç Çakmak, E., Akgül, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations*, *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 59, Issue 2-3, Series 240). Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: The Guildford Pres.
- Can Yaşar, M. (2009). *Anasının devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Can Yaşar, M., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 201-209.
- Choe, D. E., Show, D. S., Brennon, L. M., Dishion, T. J. & Wilson, M. N. (2014). Inhibitory control as a mediator of bidirectional effects between early oppositional behavior and maternal depression. *Development and Psychopathology*, 26, 1129-1147.
- Cloud, H., & Townsend, J. (1996). *Anne faktörü*. (2. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of The Society For Research in Child Development*, 59(2- 3), 73-102.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30(6), 835-846.
- Conejero, A., & Rueda, M. R. (2017). Early development of executive attention. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 5(341).
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağatay-Aral, N. (1990). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörler üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çelebi Öncü, E. (2010). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelebi Öncü, E. & Ünlüer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 4457-446.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Çiftçi, B. (2004). *Türkiye'de sanayileşme sürecinde çalışan kadınlar ve aile içi yaşam, istihdam kadın işgücü ve yeni iş kanunu sempozyumu*, TİSK Yayını, Muğla.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Dababneh, K., M. Ihmeideh, F. & Al & Omari, A. A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1165-1184.
- Darıca, N. (2001). *Okulöncesi eğitimcileri için etkinlik örnekleri kılavuz kitabı*. Ankara: Bem-Koza Ltd. Şti.
- Demiriz, S. & Dinçer, Ç. (2000). Okul öncesi dönem çocukların öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 58-65.
- Denollet, J., Nykliček, I. & Vingerhoets, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation and health. J. Denollet, I. Nykliček & A. J. Vingerhoets (Ed.). *Emotion regulation*. (pp. 3-11). New York: Springer.
- Diamond, A., Kirkham, N. & Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental Psychology*, 38(3), 352-362.
- Doğruyol, B., Türküler Aka, B., & Enisoğlu Tilbe, E. (2017). Okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13).

- Dursun, M. A. & Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-113.
- Eason, R., Giannangelo, R. M., & Franceschini, L. A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4,130-137.
- Eisenberg N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). In: R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters, (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eker, A. & Sak, U. (2016). Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (yazıd) sosyal geçerliği, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erol, A. & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.
- Ersöz, A. G. (1999). *Cinsiyet rollerine ilişkin beklenti, tutum, davranışlar ve eşler arası sorumluluk paylaşımı: Kamuda çalışan yönetici kadınlar örneği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ertuğrul, H. (2002). *Çocuk eğitiminde yeni teknikler*. Ankara: Timaş Yayınları.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk Kara, H. G., Yıldız, T. G. & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *YC Young Children*, 66(4), 46-51.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Finley, S. K. (2014). *Assessing executive function as it relates to self-regulation in healthy young adults*. Unpublished Master Thesis, The University of Tennessee at Chattanooga, Chattanooga, TN.
- Fox, J. & Schirmacher, R. (2018). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fryer, M. & Fryer-Bolingbroke, C. (2020). Regional Creativity: Cross-cultural differences in creativity (3rd ed., ss. 409-418). *Encyclopedia of Creativity*. California: Academic Press.

- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F. & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25- 39.
- George. D. & Mallery. P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gesell, A. (1978). *The first five years of life. A guide to the study of the pre-school child*. Methuen & Co. Ltd. London. s.248-249.
- Gökmen, A. & Sözer Çapan, A. (2019). 60- 84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 3(1), 1-9.
- Gönen, M., Çiçekler, C. Y., Akyüz, E., Arslan, A. Ç. & Baydemir, G. (2011). 5 yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1185-1195.
- Güler-Yıldız, T., Ertürk-Kara, H. G., Fındık-Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child interaction quality, *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Harmanlı, Z. (2002). *Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan başlıca faktörler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Israel, E. (2007). Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik. (Yayınlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İvrendi, A. (2016). Choice driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895-906.
- Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M., & Trommsdorff, G. (2017). Children's self-regulation in cultural contexts: The role of parental socialization theories, goals, and practices. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 923.
- Kannan. K. S. & Manoj. K. (2015). Outlier detection in multivariate data. *Applied Mathematical Sciences*. 47. 2317-2324.
- Kapçı, E. G., Uslu, R.I., Akgün, E & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16, 13-20.
- Kara, Ş. & Şenççek, S.(2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 90-97.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kim, S., Choe, I. & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem-solving program on young children's creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, 33(3):100590.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.

- Kurt, Ş. H. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Çukurova Üniversitesi.
- Kuru Turaşlı, N. (2013). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kwaśniewska, J. M., Gralewski, J., Witkowska, E. M., Kostrzewska, M. & Lebuda, I. (2018). Mothers' personality traits and the climate for creativity they build with their children. *Thinking Skills and Creativity*, (27), 13-24.
- Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43, 208–221.
- McCabe, L. A., Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 340–356). The Guilford Press.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In: O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. (pp. 113-137). Charlotte, NC: Information Age.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2018). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142-151.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2015). *Stop, think, act: Integrating self-regulation in the early childhood classroom*. London: Routledge.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (Eds.). (2016). Introduction to special issue on self-regulation in early childhood. *Self-regulation and Early School Success*. Routledge.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019). Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10(2365), 1-15.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349–361.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). *Delay of gratification in children*. Science, New Series, 244(4907), 933-938.
- Morrison, F. J., Bachman, H. J., & Connor, C., M. (2005). *Improving literacy in America: Guidelines from research*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1) 221-237.
- Önder, A. (2011). *Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Ömeroğlu, E. & Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Özer, M. & Yıldırım, A. (2019). Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik ebeveyn deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1309-1327.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özyürek, A. & Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and selfregulation. *Physics of life Reviews*, 6(2), 103-120.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J. & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence, *Journal of Genetic Psychology*, 166, 1.
- Russell, B. M. (2015). Supporting play and executive function-It's how children learn. *Texas Child Quarterly*, 39(3).
- Sakız, G. & Özdemir, İ. E. (2014). *Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış*. G.. Sakız (ed), *Öz düzenleme: Öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (s. 1-26). Ankara: Nobel Yayın.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (2004). *Yaratıcılıkta temel kavramlar*. (Editör: Ali Öztürk). Çocukta yaratıcılık ve drama. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 3-11.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Sektnana, M., McClellanda, M., Acocka, A. & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464-479.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Sezgin, E. (2004). *Okul öncesi eğitime devam 5-6 yaş çocukların yaratıcı düşüncelerine çeşitli değişkenlerin etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği' nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 702-718.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.
- Smith-Donald, R., Raver, C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (Çev. M Şahin). Ankara: Nobel Yayın.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. Ankara: Evrim Yayınevi.
- Szabo, T. G., Richling, S., Embry, D. D., Biglan, A. & Wilson, K. G. (2020). From helpless to hero: Promoting values-based behavior and positive family interaction in the midst of covid19. *Behavior Analysis in Practice*, 1-9.
- Şahin, F. & Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 747-760.
- Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 31-48.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilke ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tekin, M. (2008). *Orta öğretimde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayanlar arasındaki yaratıcılık ve çoklu zekâ alanlarının araştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Thompson, R. A. (1994). Emotionregulation: A theme in search of definition. Fox, N. (ed.),The development of emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59 (2-3), 25-52.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tudge, J., Hogan, D., Snezhkova, I., Kulakova, N. & Etz, K. (2000). Parent's child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class. *Infant and Child Development*, 9, 105-121.
- Turner, L. A. & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 495-505.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk*: Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yenilmez, K., & Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. N. Aral ve G. Duman (Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yıldız Çiçekler, C. (2016). *Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yıldız Çiçekler, C., Alakoç Pirpir, D. & Aral, N. (2020). Turkish standardization of early childhood creativity scale. *Elementary Education Online*. 19(2), 817-830.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğretim durumları modeli: Kuramsal temelleri bağlamında kapsamlı bir derleme çalışması, *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2767-2785.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.
- Yontar, A. (1993). İnsanda yaratıcılığın gelişimi. (Editör: A. Ataman). *Yaratıcılık ve eğitim*. (15-37). Ankara: TED Yayınları.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. Handbook of Self Regulation.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.