

**T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN OKULA  
HAZIRBULUNUŞLUK VE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN  
Şehnaz YILMAZ**

**GAZİANTEP –2021**

**T.C.**  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN OKULA  
HAZIRBULUNUŞLUK VE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Şehnaz YILMAZ**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Doç. Dr. Şermin METİN**  
**Dr.Öğr.Üyesi Neşe UYGUN**

**GAZİANTEP –2021**



**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU**

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şehnaz Yılmaz tarafından hazırlanan “Covid-19 Pandemi Sürecinde 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluk ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez 26/08/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

**Görevi**

**Unvanı, Adı ve Soyadı**

**İmzası:**

**Kurumu/Üniversitesi**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Şermin METİN**

**Hasan Kalyoncu Üniversitesi**

**Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN**

**Hasan Kalyoncu Üniversitesi**

**Jüri Başkanı**

**Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER**

**Hasan Kalyoncu Üniversitesi**

**Jüri Üyesi**

**Doç. Dr. Halil UZUN**

**Kilis 7 Aralık Üniversitesi**

**Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.**

**Prof. Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY  
Enstitü Müdür Vekili**

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Covid-19 Pandemi Sürecinde 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluğu ve Öz-düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım  
26/08/2021



[İmza]  
Şehnaz YILMAZ

## ÖNSÖZ

Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde tez hazırlama süresince bilgi, fikir ve tecrübelerinden faydalandığım, sevgi ve samimiyetini esirgemeyen, bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan, çalışmamı destekleyen çok değerli danışman hocalarım Doç. Dr. Şermin METİN'e ve Dr.Öğr.Üyesi Neşe UYGUN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde alandaki gelişimime çok değerli katkılarda bulunan Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, Prof. Dr. Nilüfer DARICA'ya, Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'e, Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a, Doç. Dr. Ebru TANJU ASLIŞEN'e ve Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ'a teşekkür ederim.

Bu süreçte desteğini esirgemeyen eşim Umut YILMAZ'a ve kızlarım Derin ve Ada'ya, kariyerimde ilk adımı atmamı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi H. Fatma DEMİR ŞENER'e ve Prof. Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY'e, tez yazarken tecrübe ve bilgilerinden yararlandığım değerli hocalarım ve arkadaşlarım Doç. Dr. Fadime YALÇIN ARSLAN'a, Doç. Dr. Halil UZUN'a, Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT'a, Öğr. Gör. Dr. Nilüfer EVİŞEN'e, Uzm. Muzaffer ÇAĞRICI'ya, Dr. Necati ÖZTÜRK'e ve Öğr. Türkan YERAL'a, çalışmamda beni yüreklendiren sevgili arkadaşlarım Öğr. Gör. Pınar GÖKPINAR'a ve Öğr. Gör. Gökçe TAMAMOĞLU'na teşekkür ederim.

Gaziantep, 2021

Şehnaz YILMAZ

## ÖZET

Covid-19 pandemi sürecinde çocukların okula hazırbulunuşluğu ile öz-düzenleme becerilerini belirlemek ve okula hazırbulunuşluk ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yönteminde yürütülmüştür. Araştırma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında 2021-2022 eğitim öğretim yılında 1.sınıfa başlayacak hâlihazırda okul öncesi eğitimine devam eden ve etmeyen 60-72 ay arası çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen, 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitime devam etmekte olan alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde olduğu belirtilen 2 bağımsız anaokulu ve 3 ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarına devam etmekte olan veya olmayan 140 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler çocukların okul olgunluğunu hazırbulunuşluğunu belirlemek amacıyla Hildreth, Griffiths ve McGauvran (1949) tarafından geliştirilmiş, Oktay (1980) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Metropolitan Okul Olgunluğu Testi", çocukların özdüzenleme becerilerini belirlemek için Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)" çocuklara ve aileye ait bilgilerin elde edilmesi için 13 sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizleri SPSS 24.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde değerleri gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra veriler normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ayrıca Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ile Öz-düzenleme Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Covid-19 pandemi sürecinde çocukların okul olgunluğu test puanları ile anne görüşlerine dayalı öz-düzenleme becerileri toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ( $r = .270$ ;  $p < .01$ ).

**Anahtar kelimeler:** Pandemi dönemi, okul olgunluğu, öz-düzenleme becerileri, okul öncesi eğitimi

## ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the school readiness and self-regulation skills of children during the covid-19 pandemic and to find out the relationship between school readiness and self-regulation skills. The research context consists of 60-72-month-old non-kindergartners and active kindergartners from independent kindergartens and state-school kindergartens in the districts of Şahinbey and Şehitkamil throughout the academic year 2020-2021 who will start first grade in 2021-2022 and the mothers of these children. The research sample consists of 140 non-kindergartners and active kindergartners from 2 independent and 3 state-school kindergartens selected by the maximum diversity sampling method, who are reported to be at the lower, middle and upper socio-economic level, and the mothers of these children. In order to determine the school readiness of the children in this study, the “Metropolitan School Readiness Test” developed by Hildreth, Griffiths and McGauvran (1949), to find out the self-regulation skills of the children, the “Metropolitan School Readiness Test,” which was adapted to Turkish by Oktay (1980) and the “Self-Regulation Skills Scale (Mother Form)” developed by Erol and İvrendi (2018), and so as to obtain information about children and their families, a 13-question "Personal Information Form" created by the researcher were benefitted from. The data obtained from the application were analyzed through the SPSS 24.0 program. During the analysis of the data, non-parametric tests such as Kruskal Wallis H-Test and Mann Whitney U Test were used besides descriptive statistics such as arithmetic mean and percentage values, as the data did not show a normal distribution. In addition, the Spearman Rank Correlation Coefficient analysis was used when examining the relationships between the Metropolitan School Readiness Test and the Self-Regulation Scale. As a result of the research; it was determined that during Covid-19 pandemic there was a low level of positive correlation between the school readiness test scores of the children and the total scores of self-regulation skills based on their mothers' opinions ( $r = .270$ ;  $p < .01$ ).

**Keywords:** Pandemic period, school readiness, self-regulation skills, pre-school education

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
<b>ÖNSÖZ</b> .....	i
<b>ÖZET</b> .....	ii
<b>ABSTRACT</b> .....	iii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	iv
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	ix
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xii
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	xiii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>GİRİŞ</b> ..... 1	
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> ..... 7	
2.1. COVID-19 Pandemisi .....	7
2.1.1. Pandeminin Çıkışı .....	7
2.1.2. Pandemi Sürecinin Çocuklara Etkisi .....	8
2.1.2.1. Pandemi Sürecinin Bilişsel Gelişime Etkisi .....	9
2.1.2.2. Pandemi Sürecinin Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi.....	9
2.1.2.3. Pandemi Sürecinin Dil Gelişimine Etkisi .....	11
2.1.2.4. Pandemi Sürecinin Fiziksel Gelişime Etkisi.....	12
2.1.3. Pandemi Sürecinin Çocukların Eğitim-Öğretim Sürecine Etkisi.....	14
2.2. Okula Hazırbulunuşluk (Okul Olgunluğu).....	17
2.2.1. Okula Hazırbulunuşluk İle İlgili Kavramlar .....	19
2.2.2. Okula Hazırbulunuşluk ve İlkokula Hazırlık .....	26

2.2.3. İlköğretime Başlayacak Çocuklarda Okul Olgunluğu Açısından Hazır Olup Olmadığını Belirten Özellikler.....	31
2.2.4. Okula Hazır Olmanın Önemi.....	31
2.2.5. Okula Hazır Olmayı Etkileyen Etmenler.....	32
2.2.5.1. Fiziksel Etmenler.....	32
2.2.5.2. Zihinsel Etmenler.....	32
2.2.5.3. Sosyal ve Duygusal Etmenler.....	33
2.2.5.4. Çevresel Etmenler.....	34
2.2.6. Okula Hazırbulunuşluğun Gelişim Kuramları ile İlişkisi.....	35
2.3. Öz-Düzenleme Becerileri.....	36
2.3.1. Öz-düzenlemenin Tanımı.....	37
2.3.2. Öz-düzenleme Becerilerinin Boyutları.....	37
2.3.3. Öz-düzenleme Becerilerinin Önemi.....	46
2.3.4. Öz-düzenleme Becerilerinin Gelişimi.....	48
2.3.5. Öz-düzenleme İle İlgili Yaklaşımlar.....	50
2.3.5.1. Davranışçı Yaklaşım.....	50
2.3.5.2. Bilişsel Yaklaşım.....	51
2.3.5.3. Psikoanalitik Yaklaşım.....	52
2.3.5.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	52
2.4. Okula Hazırbulunuşluk ve Öz-düzenleme Becerileri İlişkisi.....	53
2.5. İlgili Araştırmalar.....	55
2.5.1. Okula Hazırbulunuşluk İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	55
2.5.2. Okula Hazırbulunuşluk İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	61
2.5.3. Öz-düzenleme İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	62
2.5.4. Öz-düzenleme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	65
2.5.5. Okula Hazırbulunuşluk ve Öz Düzenleme ile ilgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	66
2.5.6. Okula Hazırbulunuşluk ve Öz düzenleme ile ilgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	68

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

<b>YÖNTEM</b> .....	70
3.1. Araştırmanın Modeli.....	70
3.2. Evren ve Örneklem.....	70

3.3. Veri Toplama Araçları .....	72
3.3.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (MOT) .....	72
3.3.2. Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) (ÖDBÖ-AF) .....	74
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu .....	75
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması .....	76
3.5. Verilerin Analizi .....	76

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>BULGULAR VE YORUM</b> .....	79
4.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Alt Test ve Genel Hazırlık Puanları .....	79
4.2. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	80
4.3. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Babanın Yaşı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	80
4.4. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	81
4.5. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	81
4.6. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri Cinsiyete Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	82
4.7. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	83
4.8. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	83
4.9. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitme Durumu Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	84
4.10. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Çocuğun Ne Kadar Süre Okul Öncesi Eğitimi Aldığı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	85
4.11. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri Pandemi Sürecinde Okula Gitmediği Zamanlarda Eğitim Alıp Almadığı Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	86

4.12. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Çocuğun Bu Süreçte Ortalama Bir Günde Ekran Maruz Kalma Süresi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	86
4.13. Öz-Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına ait Betimsel Analiz Değerleri .....	87
4.14. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	88
4.15. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	88
4.16. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	89
4.17. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Annenin Yaşı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	90
4.18. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Babanın Yaşı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	90
4.19. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	91
4.20. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	92
4.21. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitme Durumu Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	93
4.22. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	93
4.23. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Pandemi Sürecinde Okula Gitmediği Zamanlarda Eğitim Alıp Almadığı Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	94
4.24. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Bu Süreçte Ortalama Bir Günde Ekran Maruz Kalma Süresi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	95
4.25. Çocukların Okul Olgunluğu ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Düzeyde İlişki Var Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	96

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER** ..... 97

5.1. Sonuçlar ve Tartışma..... 97

5.2. Öneriler..... 107

**KAYNAKÇA** ..... 108

**EKLER**..... 133

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu ..... 133

Ek 2. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ..... 135

Ek 3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (A Formu) ..... 142

Ek 4. Veli Onam Formu..... 143

Ek 5. Uygulama İzin Yazısı ..... 144

## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No.
<b>Tablo 1.</b> Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Yüzdelerik Dağılımları.....	71
<b>Tablo 2.</b> Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Alt Test Madde Sayıları ve Uygulama Süreleri.....	73
<b>Tablo 3.</b> Metropolitan Olgunluk Testi Puan Tablosu.....	74
<b>Tablo 4.</b> ÖDBÖ-AF ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlilik Analizi Değerleri .....	75
<b>Tablo 5.</b> Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ile Öz-Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin “Kolmogorov-Smirnov Testi” Sonuçları.....	77
<b>Tablo 6.</b> Öz-Düzenleme Ölçeği ile Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Alt Boyutlarına ve Genel Toplam Boyutlarına Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	78
<b>Tablo 7.</b> Çalışma Grubunun Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Alt Test ve Genel Hazırlık Puanları .....	79
<b>Tablo 8.</b> Annenin Yaşı Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	80
<b>Tablo 9.</b> Babanın Yaşı Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80
<b>Tablo 10.</b> Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	81
<b>Tablo 11.</b> Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	82
<b>Tablo 12.</b> Cinsiyete Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	82
<b>Tablo 13.</b> Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Testi Wallis H-Testi Sonuçları .....	83
<b>Tablo 14.</b> Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	84
<b>Tablo 15.</b> Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitme Durumuna Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84

<b>Tablo 16.</b> Çocuğun Ne Kadar Süre Okul Öncesi Eğitimi Aldığı Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	85
<b>Tablo 17.</b> Pandemi Sürecinde Okula Gitmediği Zamanlarda Eğitim Alıp Almadığı Durumuna Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	86
<b>Tablo 18.</b> Çocuğun Bu Süreçte Ortalama Bir Günde Ekranı Maruz Kalma Süresi Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	87
<b>Tablo 19.</b> Öz-Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına ait Betimsel Analiz Değerleri .....	87
<b>Tablo 20.</b> Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	88
<b>Tablo 21.</b> Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	89
<b>Tablo 22.</b> Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Kruskal Testi Wallis H Test Sonuçları .....	89
<b>Tablo 23.</b> Annenin Yaşı Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	90
<b>Tablo 24.</b> Babanın Yaşı Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	91
<b>Tablo 25.</b> Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	91
<b>Tablo 26.</b> Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	92
<b>Tablo 27.</b> Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitme Durumuna Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	93
<b>Tablo 28.</b> Çocuğun Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Test Sonuçları.....	94
<b>Tablo 29.</b> Çocukların Pandemi Sürecinde Okula Gitmediği Zamanlarda Eğitim Alıp Almadığı Durumuna Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	95
<b>Tablo 30.</b> Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitmediği Zamanlarda Nasıl Bir Eğitim Aldığına Dair Veli Görüşleri .....	95

<b>Tablo 31.</b> Çocuğun Bu Süreçte Ortalama Bir Günde Ekranı Maruz Kalma Süresi Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Test Sonuçları .....	95
<b>Tablo 32.</b> Okul Olgunluğu ve Öz-düzenleme Beceri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizleri (N= 140) .....	96



## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No.</b>
<b>Şekil 1.</b> Okula Hazırlık Çerçevesi.....	26
<b>Şekil 2.</b> Öz-Düzenlemenin Boyutları .....	39



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>COVID-19</b>	:	Koronavirüs Hastalığı
<b>MOT</b>	:	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi
<b>MEB</b>	:	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>MERS</b>	:	Middle East Respiratory Syndrome (Orta Doğu Solunum Sendromu)
<b>SARS</b>	:	Severe Acute Respiratory Syndrome (Şiddetli Akut Solunum Sendromu)
<b>TDK</b>	:	Türk Dil Kurumu
<b>UNESCO</b>	:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
<b>WHO</b>	:	World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Covid-19 pandemi süreci tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'yi de çeşitli açılardan etkilediği görülmüştür. Son zamanlarda yaşanan dünyayı etkileyen Covid 19 salgını başta sağlık, daha sonra eğitim, ekonomi gibi birçok konularda hayatımızı etkisi altına almıştır. Bu durumdan en çok etkilenen gruplardan biri de çocuklar olmuştur. Çocuklar bu süreçte evde aileleri ile daha uzun zaman geçirmek durumunda kalmıştır. Virüsün yayılma durumunun önlenmesi için ülkelerin çoğunda kişiler aralarında sosyal mesafe kuralı getirilerek ve kişilerin evde olduğu zamanlarda da bireysel izolasyon gibi yaşamların alışkanlık haline getirilmesi amaçlanmıştır. Bu tedbirler kapsamında okullar bir süreliğine kapanmış ve belirli yaş aralığındaki bireylerin sosyal izolasyonuna dikkat çekilmiştir. Türkiye'de bu önlemlere yer vermiştir. En başta eğitimin her kademesinde bulunan özel ve resmi okullar eğitim-öğretime ara vermiş ve online eğitime geçilmiştir. Daha sonraki süreçte 20 yaş altı çocuklara sosyal izolasyon uygulanmaya başlanmıştır. Salgının bir anda ortaya çıkması ve yayılmasıyla bireylerin sosyal hayatında, eğitim hayatında önemli değişikliklere neden olmuştur. Çocuğun gelişimini düşündüğümüzde çevreden gelebilecek olumlu ya da olumsuz değişimler, gelişimde önemli problemlere neden olabilmektedir. Çocuğun hayatının önemli bir dönüm noktası olan birinci sınıfa başlama da çocuğun okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri açısından önemlidir. Bu becerilere sahip olmak çocukların okul sürecine önemli katkı sağladığı bilinmektedir. Bu nedenle Covid-19 sürecinde eğitimin kesintiye uğraması, karantina ve beraberinde getirdiği izolasyonlar çocukların okula hazırbulunuşluk ve öz düzenleme becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırma da pandemi sürecinin bu açıdan etkisini ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Bir çocuğun okula başlaması hem çocuk için hem de anne babası için yaşamın heyecanlı, güzel ama kimi zaman da karmaşık duyguları içeren dönüm noktalarından biridir. Özellikle aileden ilk kez ayrılan çocuk ve ailesi için bu süreç daha da önemli olabilmektedir. Zira ilkokula başlama sürecinde çocuklar ve hatta zaman zaman aileleri merak, sevinç, şaşkınlık, heyecan, korku ve kaygı gibi farklı duyguları yaşamaktadırlar. Duyguları inişli-çıkışlı olabilmektedir. Çocuk hayatında yeni bir döneme geçiş yapmaktadır ve daha önceki

dönemlerde gerçekleştirmediği yeni karşılaşacağı görevleri yerine getirme sorumlulukları doğmaktadır. Çocuk hayatında ilk defa planlı-programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, kuralların net olduğu durumlara uymak, verilen yönergelere uygun şekilde hareket etmek, çevresindeki diğer çocuklarla iletişime geçmek, arkadaşlık kurmak, önemli bir beceri olan okuma yazma ve matematik alanında kendini geliştirmek gibi sorumluluklarla karşılaşmaktadır. Çocuğun bu tür gelişim görevlerini yerine getirmesinin sanıldığı kadar kolay olmadığının bilinmesi gerekmektedir. Bu süreçte çocuğun zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gibi farklı gelişim alanlarında sahip olacağı yeterli, önceki deneyimleri ve yakın çevresinden alacağı destek önem arz etmektedir (Taşkın, 2015).

Çocuğun içinde bulunduğu çevrenin bilişsel gelişimini destekleyecek nitelikli uyarıcıların olduğu, dil gelişimini arttıracak etkileşimler açısından zengin, sosyal ve duygusal açıdan olumlu yaşantılar sağlayaması sağlıklı büyüüp gelişmesi ve öğrenme isteğinin artmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda çocuğun bağımsız hareket edebilmesini desteklediği bir çevrenin varlığına ihtiyaç duymaktadır. Bu durumda ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkün olabilmektedir (MEB, 2013). Kaliteli bir öğrenme ortamı çocukların eğitim ve gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkiye sahiptir (Akt. Arnas, 2019; Evans,2006). Okul öncesi eğitim kurumları çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin sağlıklı bir biçimde ilerlemesini amaçlamakta ve onların kişilik gelişimlerine katkı sağlayarak onları hayata hazırlamaktadır (Akt. Arnas, 2019; Kandır, 2001). Çocuğun okul ortamına uyum sağlaması için kendi başına ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, olumlu benlik duygusu gelişmiş olması, aldığı sorumlulukları yerine getirebilmesi ve kararlarını kendi kendine verebilmesi gerekmektedir (Yavuzer, 2018). Hayatın en önemli yılları olan okul öncesi dönemde çocuğun kendini düzenleme becerileri olan duygu, düşünce, dikkat ve davranışlarını kontrol edebilme becerileri geliştirebilmesi önemlidir (Eke, 2017). Öz-düzenleme becerileri çocuğun okula hazır oluşunda sosyalleşmesi ve akademik başarıyı sağlamasında oldukça önemli olan becerilerdir (Gündüz, 2020).

Covid-19 sürecinin aile üyelerinin sağlık, psikolojik ve eğitim konularında yaşadığı olumsuz yaşantılara neden olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin karşısına çıkan psikolojik sorunlar, Covid-19 sürecinde en çokta annelerin streslerinin artmasına çocuk sağlığı açısından neden olmuştur. Çocuklarda her geçen gün daha da artan teknoloji bağımlılığı ve olumsuz davranışlarda bulunma, çok çabuk sinirlenme, sürekli ağlama gibi davranışlardır. Sağlık sorunları alanında bu süreçte çocuklarda uyku düzeni ve yemek alışkanlıkları ile ilgili durumların değişmesi sonucu problemler olduğu belirtilmiştir. Eğitim alanındaki sorunlar

açısından ise ebeveynlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili olarak çocuklarını takip etme sürecinde sorun yaşadıkları bulunmuştur (Başaran ve Aksoy, 2020)

Covid-19 pandemi sürecinde ebeveynler için ev hayatı ve iş yaşantısı arasındaki bağların tamamen ya da kısmen değişime uğraması, bunun yanı sıra planlı programlı eğitim yüzyüze eğitim alan çocukların uzaktan eğitim aracılığıyla ev ortamında öğrenimlerine devam etmek zorunda kalmaları aile ortamında yeni düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmıştır. Anne babalar ve çocukları açısından yaşam dengeleri ve bozulan düzeni sürdürmek oldukça güç hale gelmektedir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020).

Pandemi sürecinde okul öncesi eğitim sürecinin uzaktan eğitim yolu ile sürdürülmesi ve pandemi sürecinin ev içi ilişkilerinin niteliğini etkilemesi ilkokula başlayacak olan okul öncesi çocukların okula hazırbulunuşluğunu ve öz-düzenleme becerilerini de etkilediği düşünülmektedir. İlköğretime hazır olmanın anlamı sadece okuma yazma becerilerini öğrenmek demek değildir. Hazır olmada önemli olan gerekli tüm alanlarda ön bilgi ve becerilerin oluşması ve çocuğun okul olgunluğunu kazanmasıdır. Okula hazırbulunuşluk yeterliliğini kazanmış bir çocuk, okulun beklentilerini olması gereken bir zaman süreci içerisinde zamanla başarılı bir şekilde gerçekleştirecektir (Gökçen, 2004).

Brostrom'a (2000) göre ilkokulun gereklerini yerine getirmeye sahip düzeyde bir çocuğun öz bakım becerilerini kazanmış olması, anlatılan hikâyeleri dinleyerek daha sonra kendisinin hikâyeyi başkalarına anlatabilmesi veya hikâyelere içeriği hakkında yorum katabilmesi, sosyal birtakım becerileri kazanmış olması, hangi renk olduğunu bilmesi, geometrik şekilleri tanınması ve ince ve kaba kas motor becerilerini gerektiği gibi kullanabilmesi gerekmektedir. Einon (2000) ise ilk okula hazır olma konusunda çocukların ailesinden bir süreliğine ayrı kalabilmesi, arkadaşlıklar kurabilmesi, kendi öz denetimini sağlayabilmesi ve iletişim kurarken dilini kullanabilmesini sağladığında sorun yaşamadıklarını belirtmiştir (Sak ve Yorgun, 2020).

Öz-düzenleme; bilinçli, amaçlı, planlı ve düşünceli davranışlarımızın altında yatan içsel bir mekanizmadır (Bodrova ve Leong, 2005). Öz-düzenleme sayesinde; bireyler karşılaştığı bir durum karşısında dürtüsel, otomatik bir tepki vermek yerine amaca yönelik olarak planlı, mantıklı, istemli tepkiler verebilmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar öz-düzenleme becerisinin düzeyi ile okul başarısı ve okula uyum arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir (Saraç ve Güleç, 2019). Okul öncesi dönemde öz-düzenleme, okula hazırbulunuşlukla da yakından ilişkilidir. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme problemi

yaşayan çocuklar, ilkokulda öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve akademik işlerle ilgili sorunlar yaşama olasılıkları yüksektir (Rimm-Kaufman ve diğ., 2009). Öz-düzenleme problemi olan çocuklar bir yerde uzun süre oturma, dikkatini bir etkinliğe ya da öğretmene yoğunlaştırma ve öğrenme etkinliklerini devam ettirme gibi okulun gerektirdiği beceriler konusunda sorun yaşayabilmektedir. Öz-düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar ise hem arkadaşları ile hem de yetişkinler ile daha iyi geçinebilmekte, daha az problem davranışlar sergilemekte ve akademik performansları daha yüksek olmaktadır (Saraç ve Güleç, 2019). Bu nedenle bu araştırmada pandemi sürecini yaşayan okul öncesi çocukların okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerisinin bu süreçten nasıl etkilendiğini ortaya koymak önemli görülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

İlköğretime hazırlanmadaki bilgi okuma-yazma öğrenimi değildir. Okulun gerektirdiği birçok davranışa karşı hazır duruma gelmektir. Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş olan çocuklar anneden ayrılma gibi okulun gerekliliklerine hazırlık yapmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitim çocukları zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal açıdan ilkokula hazırlayan bir süreçtir. Öz-düzenleme becerileri ve okul olgunluğu çocuğun ilkokula başlamasında önemli kriterlerdir. Aile ve okul öncesi kurum çocuğun kendi başına işlerini yapabilecek yeterliliğe sahip olmasında destekler. Çocuğun bağımsız hareket edebilmesini sağlamak, duygu, düşünce ve davranışlarında çocuğun kendini kontrol etmesini gerektirir. Kimsenin müdahalesi olmadan toplum kurallarına uymayı öğrenmesi ilkokula hazır olmada gereklidir. Çünkü çocuk okulda tek başına kurallara uyacak, ihtiyaçlarını giderecek, kendine yetecek, verilen sorumluluğu yerine getirecek, öğretmenini dinleyecek, başaracak gibi çok fazla sorumluluğu vardır. Bu sorumluluk bilinciyle çocuğun ilkokula başlaması ya da başlamaması ilerideki hayatını da etkileyecektir.

Bu kapsamda araştırmanın beş temel amacı vardır.

- Pandemi sürecinde çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyi okuma hazırlığı ve sayı hazırlığı ile genel okula hazırbulunuşluğu ne düzeydedir?
- Pandemi sürecinde çocukların okula hazırbulunuşluğu bazı değişkenlere göre değişmekte midir?
- Pandemi sürecinde çocukların öz-düzenleme becerileri; dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol davranış boyutu ne düzeydedir?

- Pandemi sürecinde çocukların öz-düzenleme becerileri bazı değişkenlere göre değişmekte midir?
- Pandemi sürecinde okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuğun okula hazırbulunuşluğuna gelişim potansiyeli açısından yüksek olan okul öncesi çağda eğitim kurumundan yararlanması katkı sağlayacaktır. Çocuk ilkokula başlaması ile; programlı öğretim, disiplin, kurallara uyma, okuma-yazma becerilerini yerine getirme durumlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş sürecinin yumuşak olması çocuğun başarısı için önemli bir süreçtir (Taşkın, 2017). İlkokula yeni başlayan çocuğun aklında birçok sorular vardır. Bu sorular çocuğun merakını, korku ve kaygılarını içermektedir. Eğer çocuk aklındaki sorulara uygun yanıtlar bulamazsa korku ve kaygıları artar. Bu kritik süreçteki geçişin sağlıklı olması durumunda okul yılları başarılı olacaktır (Özen Altınkaynak ve Akman, 2017).

Yapılan alanyazını araştırmalarında çocuğun okula başlamada okul olgunluğunun ilerideki okul başarısını etkilediğini, çocuğun okula başlama yaşının 6-7 yaş olmasının normal gelişim gösteren çocuklar için olduğunu aynı zamanda tek başına yaşın okul olgunluğu için yeterli olmadığını göstermektedir (Taşkın, 2015). Ancak çocuğun okula başlaması için bilişsel olarak da belli bir olgunluğa ulaşması gerekmektedir (Akt. Taşkın, 2015; Pianta, 2003). Çocukların akademik olarak başarılı olabilmesi için sosyal ve davranışsal fonksiyonlarının ve bütünsel olarak okul olgunluğu edinmiş olmaları gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının hedefleri arasında çocuğu okula hazırlama hedefi yer almaktadır (MEB, 2013). Aynı zamanda öz-düzenleme de okula hazır bulunuşluğu yakından etkilemektedir. Bu nedenle Pandemi sürecinde okul öncesi eğitimdeki değişiklikler çocuğun ev ve okul hayatını etkilediği, çocuğun pandemi döneminde okula hazır olmaya yönelik becerileri kazanıp kazanmadığı ve pandemi sürecinin öz-düzenleme becerilerine etkisini inceleyerek alana katkı sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Anneler ölçeği cevaplarırken yansız, samimi, gerçek düşüncelerini yansıtmışlardır.

- Çocuklar teste kendi istekleri doğrultusunda katılmışlardır.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

- Ölçekler yoluyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 140 çocuk ve anneleri ile sınırlıdır.
- Normal gelişim gösteren çocuklardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.



## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSALÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. COVID-19 Pandemisi

Dünya'yı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi bu bölümde, pandeminin çıkışı, pandemi sürecinin çocuklara etkisi, pandemi sürecinin çocuğun gelişim alanlarına (bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve fiziksel) etkisi, pandemi sürecinin çocuğun eğitim-öğretim sürecine etkisi başlıklarıyla ele alınmıştır.

##### 2.1.1. Pandeminin Çıkışı

COVID-19 Koronavirüs Hastalığı, ilk defa Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında bazı belirtiler göstererek öksürük, ateş, nefes darlığı gibi ortaya çıkmış ve yapıla araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüs olduğu belirtilmiştir. Salgın ortaya çıktığı bu bölgedeki deniz ürünleri ve hayvan pazarında bulunanlarda tespit edilmiştir. Daha sonra Vuhan başta olmak üzere Hubei eyaletinde bulunan insanlarda bulaşmaya başlamış ve diğer şehirlere yayılmıştır. Daha sonra da Çin Halk Cumhuriyeti'nin diğer eyaletlerinden dünya genelinde hızlı bir şekilde yayılmıştır. Koronavirüsler hayvan ve insanlarda ciddi hastalıklara sebep olacak çok büyük kökeni olan bir virüsdür. Bu virüs ailesinden olan Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS) ve Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) daha önce insan sağlığını tehdit etmiş solunum yolu enfeksiyonlarına neden olmuştur. SAR-CoV-2 virüsü neden olduğu yeni koronavirüs hastalığının belirtisiz olgular olabileceği bildirilmekle birlikte, ateş, öksürük ve nefes darlığı çok karşılaşılan belirtileridir. Şiddetli vakalarda zatürre, ağır solunum yetmezliği, böbrek yetmezliği ve ölüm gelişebilmektedir. Hastalık hasta bireylerin öksürükleri ile ortama saçılan damlacıklar yoluyla bulaşabilmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020).

Enfeksiyonun sınırlı bir alanda yayılması olarak tanımlanan salgının birden fazla ülkeyi etkisi altına almasına pandemi denilmektedir (TDK, 2021). Pandeminin (küresel salgının) ilan edilmesi 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından Covid-19 salgını olarak yapılmıştır (Morens vd., 2009; WHO, 2020). Önemli sağlık sorunlarının yaşanmasına ve ölümlere neden olan pandemi bireylerin yaşam biçimlerinde ciddi

değişikliklere neden olmuştur. Tüm toplumlar gibi Türkiye'deki bireyleri de doğrudan ya da dolaylı etkilemektedir. Bu etkiler sosyal yaşantıyı eğitim-öğretimi yakından ilgilendirmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerine ara verilmesi, online platforma taşınması bununla birlikte sokağa çıkma yasağı her yaşı olduğu gibi çocukların yaşamlarına da çok fazla değişiklik getirmiştir (WHO, 2020).

### **2.1.2. Pandemi Sürecinin Çocuklara Etkisi**

Çocuklar çevresel risklere karşı yetişkinlerden daha savunmasızlardır. Birçok afet durumunda olduğu gibi pandemi sürecinde de çocuklar rutinlerinden vazgeçmek durumunda kalma, yakınlarını kaybetme ve sosyal çevrelerinden uzaklaşmak gibi nedenlerle olumsuz etkilenmektedir. Çocukların özellikle sosyal mesafeyi koruma ve izolasyon uygulamaları durumunda psikososyal sağlık durumuna ilişkin etkileri görülmektedir. (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Pandemi süreci ile yaşanan en önemli değişikliklerin başında evin dışına çıkmama, sokağa çıkma yasağı uygulanmaya başlanması, sosyal hayatta kişilerin izolasyon kurallarına önem verilmesi, önemle ailede yaşı büyük bireylerle görüşmede mesafe kuralına önemle dikkat edilmesi, kişiler arası oluşabilecek yakın temaslardan kaçınılması ve sosyal ortamda en az 1 metre mesafe bırakılması getirilmiştir. Okula giden çocuklar, gençler için okulun uzaktan eğitim yoluyla eve taşınması ve eğitime entegre çabası, anne-babaların işe gitmeyip daha çok evde kalmalarıdır. Bu salgın hastalığın devam ettiği sürece bireylerin hayatında bilişsel, psikolojik, sosyal, fiziksel ve ekonomik açıdan çok fazla değişimin yaşanmasına neden olmuştur (Demirbaş ve Koçak, 2020). Di Giorgio, Di Riso, Mioni ve Cellini (2020) COVID-19 sürecindeki izolasyon nedeniyle çocukların okuldan akranları ile kurdukları veya okul dışındaki sosyal etkileşimlerden uzak kalmaları onların birçok alanda fiziksel, sosyal ve psikolojik sağlıkları üzerinde doğrudan olumsuz etki yaratabileceğini belirtmektedir.

Koronavirüs enfeksiyonunun bebek, çocuk ve ergenlerde görülme olasılığı aileleri ve çocuk doktorlarını endişelendirmenin yanı sıra doğru bir şekilde tanımlanması gereken zorlukları içermektedir. COVID-19 pandemisi nedeniyle çocuk sağlığını etkileyen doğrudan ve dolaylı nedenlerin belirlenmesi gerekmektedir. COVID-19 nedeniyle çocuklarda ortaya çıkan acil çözümlere gerek duyulan kısa zamanda ortaya çıkmış olumsuz etkilere ve ileride ortaya çıkma olasılığı bulunan etkilere karşı tedbirler alınmalıdır. Önlemler yalnız tıbbi açıdan değil, çocuğun sağlığını tehdit edecek sosyal, psikolojik, ekonomik ve eğitimsel açıdan ele alınarak dolaylı etkilerden korunmalıdır (El-Shabrawi ve Hassanin, 2020).

### **2.1.2.1. Pandemi Sürecinin Bilişsel Gelişime Etkisi**

Piaget'e göre bebekler hayata bilişsel varlıklar olarak gelmektedir. Bebek çevresindeki dünya ile hiçbir deneyime sahip değilken, bebeğin davranışlarını refleksler sağlamaktadır. Refleksler sayesinde bebek çevreye uyum sağlamaktadır. Bilişsel büyüme ve gelişme için gerekli temel gücü kazanmaktadırlar. Bebek zamanla biyolojik olarak olgunlaştıkça ve çevresi ile etkileşime geçtikçe refleksler bilinçli hareketlere dönüşmektedir (Angın, 2015). Piaget çocukları dünyanın pasif alıcısı değil aktif öğrenenler olarak görmekte ve çocukların aktif deneyimlerle öğrendiğini ve bilişsel gelişimlerinin bu aktif deneyimlere bağlı olduğunu belirtmektedir (Piaget, 1960).

Çocukların COVID-19 sürecinde okulların kapanması ile sosyal ilişkilerin azalması, sosyal medya ya da kitle iletişim araçlarındaki kriz ve netlik kazanmamış bilgilere maruz kalması zihinsel sıkıntıyı arttırmıştır (Dalton, Rapa ve Stein, 2020). COVID-19 salgınının stresi, okul öncesi çocukların zihinsel sağlığı üzerinde önemli bir etki yaratmıştır. Glynn, Davis, Luby, Baram ve Sandman (2021) COVID-19 salgınının çıkışıyla birlikte çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerine online platformlar aracılığıyla katılması bu zorlu sürecin etki durumunu arttırmaktadır. COVID-19 salgınının öncesinde çocuklara evde yapmaları için verilen öğrenmeler sadece okul öğrenmelerini destekleyecek özellikte iken salgın sonrası tek başına çocukların öğrenmesini amaçlayan özellikte olmuştur (Çaykuş ve Çaykuş, 2020). Karantinada eğitim süreci TV ve internet aracılığıyla verilmeye başlanmıştır. Ailelerin çocukları için eğitim kaygılarını çevrimiçi destekle azaltılmaya çalışılmaktadır. Ebeveynlerin bu süreçte eğitici rolü daha ön plana çıkmıştır. Ebeveynlerin çabalarına rağmen okulların uzun süre kapanması, çocukların akran ilişkilerinde uzak kalmaları, açık havada yeterli fiziksel hareket ihtiyaçlarını giderememelerinden kaynaklı çocuğun fiziksel ve zihinsel sağlığı olumsuz etkilenmektedir. Covid-19 salgınının çocuklar ve ergenlerin fiziksel ve zihinsel olumsuz etkilerini en aza indirmek için ebeveynlerden hükümete kadar tüm toplumun sorumluluğudur (Wang, 2020).

### **2.1.2.2. Pandemi Sürecinin Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi**

Pandemi sürecinde sosyal ve duygusal anlamda etkileri bulunan önemli nokta da karantina sürecidir. Türkiye'de ilk karantina önlemleri 65 yaş üstü ve 20 yaş altı için uygulanmaya başlanmıştır. Yaşlıların ve daha büyük çocukların kişisel hijyen, karantina, sosyal izolasyon ve fiziksel mesafe gibi terimleri anlamaları ve yeni yaşam düzenine uyum

sağlamalarının daha kolay olmasına karşın; okul öncesi dönem çocuklarının yaşları ve zihinsel gelişimleri itibarı ile bunlara nasıl anlamlar yükledikleri merak konusudur (Tarkoçin vd., 2020). Sosyal medyada sıklıkla yer alan, çoğu zaman korku, karmaşık bir ortamı hatırlatan verilerin aktarıldığı haber yayınlarını veya internet kaynaklı bilgileri izleyen çocuklarda birtakım sorunlar oluşabilmektedir (Sarman vd., 2020). Çocukların prososyal-ihyiyacıları arasında yakınlık ve temas önemli bir yere sahiptir. Annesi ve çevresi ile devamlı temas halinde olmak isteyen çocuklar için aile bireyleri ile yakın olmak ve temas halinde bulunmak önemli bir mutluluk kaynağıdır (Akyıldız, 2000). Karantina süreci kaygı, stres ve korkuları beraberinde getirmiştir (Uzun, Karaca ve Metin, 2021). Karantina ve izolasyon gibi hastalığı önlemek için alınan önlemler, çocuk ve ergenlerin çoğu için travmatik olabilmektedir (Sprang, 2013). Pandemi sürecinde görülen hastalıklar esnasında izole edilmek yada karantinaya alınmak durumunda olan çocukların %30'unda akut stres bozukluğu, uyum bozukluğu geliştiği görülmüştür (Liu ve ark., 2020). Ev ortamında hareketsiz kalmanın ve sosyal ortamdan uzaklaşmanın bireylerde ruhsal sorunlara neden olabileceği belirtilmektedir (Wang vd., 2020). Çocuklar ve ergenler üzerinde Covid-19 salgınının önemli derecede psikososyal etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu süreçte çocuklarda kaygı ve depresyon gibi önemli ruh sağlığı sorunları belirlenmiştir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Duan vd., 2020).

Çocuk ve ergenler üzerinde, enfeksiyonun bulaşma korkusu, yaşanan hayal kırıklığı ve evde kalmadan kaynaklı can sıkıntısı, hastalık hakkında yetersiz bilgi, arkadaşlar ve öğretmenlerle yüz yüze olamamak, yakınlarıyla temasta bulunamamak, evde kişisel alan eksikliği ve aile mali kaybı gibi stres faktörleri daha da sorunlu ve kalıcı etkilere sahip olabileceği ileri sürülmektedir (Wang, vd., 2020). Decosimo, vd., (2019) salgın nedeniyle yaşanan karantinaya alınan çocuklarda ortalama travma sonrası stres puanlarının karantinaya alınmamış çocuklara göre dört kat daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ev hapsinin neden olduğu yaşam tarzı değişiklikleri ve psikososyal stres arasındaki etkileşim, çocuğun fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerindeki zararlı etkileri daha da ağırlaştırılabilir ve bu da bir kısır döngüye neden olabileceği vurgulanmaktadır. Etkisi altında kalan tüm ülkelerde, COVID-19 ile ilgili kaygıların yanı sıra artan işsizlik seviyeleri ile insanların alım gücü azaldı. Bu durum çocuklar, ergenler ve aileleri üzerinde endişe ve diğer birçok duygu durum bozuklukları ile psikolojik sağlık sorunları ve aile içi şiddete maruz kalma sıklığını artırmıştır (Erol, 2020).

Pandemi sürecinde okul öncesi çocukları uzun bir süre okul öncesi eğitim kurumuna devam edemeyip sosyal açıdan da okul ortamından ve arkadaşlarından mahrum kalmıştır.

Sosyal ortamından ayrılması oyunlarını da etkilemektedir. Oysaki eğitimciler ve araştırmacılar oyunun çocuğun gelişiminde, sağlıklı büyümesinde, okula hazırlanmasında ve öz-düzenleme becerileri geliştirmesinde oyunun önemini vurgulamaktadır (Lifter vd., 2011). Pandemi sürecinde çocukların yaş ve gelişim dönemi özelliklerine göre sürece karşı verdikleri tepkileri araştıran çalışmalar vardır. Okul öncesi çağlarda çocuklarda en çok görülen durumların başında oyunlara katılmakta isteksizlik, oyuna yeteri kadar odaklanamama, parmak emme, emzik biberon kullanma, tuvalet alışkanlıklarında problem gibi çocuğun yaş ve gelişim seviyesine uygun olmayan birtakım davranışlarla birlikte çocuğun bir süreliğinede olsa anne ve babadan ayrılmada güçlük yaşandığı belirtilmektedir (Imran vd., 2020).

COVID-19, salgınının insan sağlığı üzerinde olumsuz sonuçlara yol açtığı için birçok tedbirler alınmaktadır. Ancak karantina ve sosyal mesafe gibi alınan önlemler, çocuklar üzerinde de olumsuz sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Çocuğun dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklemek için arkadaş ve öğretmenleriyle belirli zaman aralıklarında telefonda ve ya bilgisayar gibi teknolojik araçlarla görüntülü konuşmalarına fırsat verilmesi, görüşme için ortak zaman belirlenmesi, çocukla pandemi süreci hakkında konuşup yaş ve gelişim seviyesine uyan bilgiler verilmesi, çocuğun yaşadığı olumsuz duyguları korku ve kaygı gibi ifade etmesine izin verilmesi gerekliliği belirtilmektedir (Kadan vd. 2020).

### **2.1.2.3. Pandemi Sürecinin Dil Gelişimine Etkisi**

Okul öncesi dönemde dil gelişimi hızlı bir şekilde gelişim göstermektedir. Çocuklar dili öğrenmeye daha anne karnındayken, annesinin sesini duyarak tanınmasıyla başlamaktadır. Alıcı ve ifade edici dil olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Dilin gelişiminde anlama temeldir ve anlama sayesinde gelişir. Çocuk sözcükleri kullanabilmesi için önce çevresinde duyduğu sesleri anlaması gerekmektedir. (Erbay, 2019). Vygotsky'ye göre çocuklar çevreleriyle etkileşime geçerek öğrenirler. Bu nedenle çevrelerindeki kişilerin çocukların öğrenmelerinde etkileri çok fazladır. Çocuğun dili fiziksel ve sosyal çevresini yansıtmaktadır (San Bayhan ve Artan, 2007).

Çocukların dili öğrenmeleri için deneyime ihtiyaçları vardır. Pandemi sürecinde okulların kapanması ile çocuklar daha çok bakıcılarla etkileşim içinde olmuşlardır. Ekran süresinin daha az olduğu ve bakıcıların çocuklara daha fazla kitap okuması durumlarında çocuklarda daha olumlu sonuçlara neden olmuştur. Karantina zamanlarında bu durumda olan

çocukların beklenenden fazla kelime dağarcıklarının geliştikleri görülmüştür (Kartushina, vd., 2021).

COVID-19 dünya çapında küçük çocukların öğrenme ortamlarında önemli değişikliklere neden olmuştur. Dil gelişimi de bu öğrenmelerden önemli bir kısmıdır. Pandemi sürecinde çocuğun öğrenme ortamı küçük çocuklar açısından çok fazla değişmemektedir. Çünkü Türkiye’ de olduğu gibi bazı ülkelerde de küçük çocuğun bakımı evde karşılanmaktadır. Karantinada ev ortamındaki değişim babanın evde olduğu zamanın artmasıdır. Pandemi sürecinde anne ve babaların çocuğun dil gelişimine katkılarını anlayabilmek için bir resim hakkında bir hikâye yazmaları istenmiştir. Anne ve babaların hikâye oluşturmadaki kelime hazineleri çocuklardaki kelime hazineleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Kanero ve Aktan-Erciyas, 2020). Kartushina, Mani, Aktan-Erciyas, Alaslani, Aldrich, Almohammadi, ... ve Mayor (2021) ise karantina sırasında daha az pasif ekrana maruz kalan çocukların kelime dağarcıklarında daha büyük kazanımlar gösterdikleri, karantina sırasında bakıcıları kendilerine daha fazla kitap okuyan çocukların ifade edici kelime dağarcığında daha büyük kazanımlar gösterdikleri ve çocukların alıcı ve ifade edici kelime dağarcığı, karantina öncesi, yaşları eşleştirilmiş akranlarına göre daha büyük artışlar gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

#### **2.1.2.4. Pandemi Sürecinin Fiziksel Gelişime Etkisi**

Karantinaların ve okulların kapanmasının en önemli sonuçlarından biri, bazı çocukların, özellikle de dışarıdaki alana erişimleri olmayan çocukların, açık havada fiziksel aktivitelere katılamayacak olmaları ve bu durumun da kilo problemlerini ve bunlarla ilişkili bozuklukları artırabilmesidir (Gupta ve Jawanda 2020). Çocukların gelişimi için önemli bir yere sahip olan düzenli fiziksel aktiviteyi sürdürmenin COVID-19 salgını sırasında gerekli olduğu ve hareketsizliğe ve hareketsiz bir yaşam tarzına yol açan davranışlardan kaçınmanın önemli olduğu belirtilmektedir (Chen, vd., 2020). İyi beslenme, çocukların bilişsel gelişiminde ve akademik performansında da kritik bir rol oynar ve bu, pandemi sırasında bir endişe kaynağı olmuştur. Kemikler ve dişler için gerekli olan D vitamini eksikliğini solunum yolu enfeksiyonu riskinde artışa yol açabileceği bilinmektedir. Öncelikle bir solunum yolu hastalığı olan COVID-19' un hastalık seyri göz önüne alındığında, D vitamini eksikliğinin çocukları daha savunmasız hale getirebileceği vurgulanmaktadır (Gupta ve Jawanda, 2020; Beard Bearden ve Striker, 2011).

Beslenme yetersizliğinin etkisi daha çok yoksul sosyoekonomik gruplarda görülmektedir ve okulların kapanması, milyonlarca çocuğun okulları tarafından sağlanan gıda programlarından yararlanamayacağı anlamına gelmektedir (Gupta ve Jawanda, 2020; Haeck, ve Lefebvre, P. 2020). Okulların sağladığı gıda yardımlarının sağlık üzerine etkilerini inceleyen Bitler ve Seifoddini (2019) bunların sağlık üzerinde olduğu kadar eğitim üzerinde de olumlu etkileri olabileceği sonucuna varmıştır. Okulların kapanması benzer şekilde çocukların hareketsiz kalmaları, bilgisayar başında sürekli olarak daha uzun süre oturmasına, bu durum ise çocuklarda sırt ağrısı, göz yorgunluğu ve uyku bozukluğu gibi sorunlara yol açabilmektedir (Gupta ve Jawanda 2020). Ayrıca Haeck ve Lefebvre (2020) evde karantinada kalan çocukların fiziksel sağlığını olumsuz etkileyebileceğini kardiyovasküler ve kas-iskelet sağlığına zarar verebileceği, ekran süresinde artış riskleri olabileceği belirtilmektedir. Okulların sadece çocuklara eğitim vermediğini, aynı zamanda öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kurma ve onlara danışmanlık sunmada kritik bir role sahip olduğunu, sağlık bilincine sahip bir program ile kişisel hijyeni, fiziksel aktiviteleri, uygun beslenmeyi ve iyi uyku alışkanlıklarını teşvik edebileceğini belirtmektedir. Pandemi süreci çocukların bu becerileri geliştirme fırsatını kaçırmalarına neden olmuştur.

Okullar, birçok çocuğun zevk aldığı ve farklı alanlardan çocuklarla etkileşime girdiği sosyal ve rekabetçi etkinlikleri sağlamakta, farklı ortamlara uyum sağlamalarına ve sosyal bağlantılar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Gupta ve Jawanda 2020). Viner, vd., (2020) pandemi sırasında 16 makalenin hızlı bir sistematik incelemesini gerçekleştirmiş ve okulların kapanması ve sosyal kopuklukların çocukların psikolojik ve kişisel gelişimlerini engelleyebileceği sonucuna varmıştır. Almanya'da yapılan bir çalışmada da çocukların ve ergenlerin izole olma, sosyal mesafe koyma ve evde eğitim önlemleri nedeniyle önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Akıl sağlığı sorunu, özellikle hiperaktivite ve ekran sorunları yaşadıkları belirtilmiştir. Küçük çocuklar büyük çocuklara göre pandemiden daha olumsuz etkilenirken, pandemi sırasında kızlarda yaşla birlikte duygusal sorunların arttığı görülmektedir. Ayrıca küçük çocuklar, streslerini, pandemi sürecinden önceki zamana göre artan psikosomatik şikâyetler yoluyla ifade ettikleri, bu psikolojik durumdan kaynaklı bedensel şikâyetler olduğunda ebeveynlerin ve doktorların, dikkate almaları gereken bir konu olduğu bilinmektedir (Ravens-Sieberer, Kaman, ve Erhart, 2021).

Çocukların okula gittiği yapılandırılmış zamanlarda fiziksel aktivite, uyku, beslenme gibi alışkanlıklarının yapılandırılmamış hafta sonu ya da yaz tatili gibi zamanlara göre daha düzenli ve sağlıklı olduğunu göstermektedir. Çocukların daha uzun süre ev ortamında

kalmasından kaynaklanan daha uzun süre hareketsiz kalma/ekrana maruz kalma ya da daha geç saatlere kadar uyanık olma gibi sağlığını olumsuz etkileyebilecek davranışların görüldüğünü ortaya koymaktadır (Brazendale, vd., 2017).

Bir hastalık salgını sırasında uzun süreli okul kapanması ve ev hapsi, çocukların fiziksel ve zihinsel sağlıkları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğinden daha önce yapılan çalışmaların okul dışı zamanlarda, fiziksel açıdan daha az hareket ettiklerini, ekran sürelerinde uzamaların olduğu, uyku düzenlerinde bozulmaların olması ve daha az elverişli diyetlere sahip olduklarını ve bunun da kilo alımına ve kardiyorespiratuar zindelik kaybına neden olduğunu gösteren çalışmaların bulunduğunu belirtmektedir. Sağlık üzerindeki bu tür olumsuz etkiler, salgın sırasında çocuklar açık hava etkinlikleri ve aynı yaştaki arkadaşlarla etkileşime girmeden evlerine kapatıldığında muhtemelen çok daha kötü olacağı ön görülmektedir (Wang vd., 2020).

### **2.1.3. Pandemi Sürecinin Çocukların Eğitim-Öğretim Sürecine Etkisi**

Covid-19 salgını sırasında okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki sonuçlarıyla ilgili endişelere yol açmıştır. Covid-19 pandemisi sürecinde okul kapanışlarının öğrencilerin öğrenmesi üzerine etkisini değerlendirmek için yapılmış araştırmada elverişli koşullara rağmen öğrencilerin evden öğrenirken çok az ilerleme kaydettikleri veya hiç ilerleme kaydetmedikleri görülmüştür. Öğrenme kaybı en çok dezavantajlı evlerden gelen öğrenciler arasında olduğu belirtilmiştir (Engzell vd., 2021).

Bazı çocukların internete erişmesinin tek yolu olan okulların ve kütüphane gibi tesislerin kapatılması, çocukların eğitimini çeşitli şekillerde etkileyecektir. Van Lancker ve Parolin, okul dışı faktörlerin eğitimdeki eşitsizliklerin birincil kaynağı olduğuna dikkat çekiyor. Okulların kapanması nedeniyle dijital eğitime odaklanmanın, düşük ve yüksek sosyoekonomik geçmişe sahip çocuklar arasındaki öğrenme farkını kesinlikle artıracığına belirtmektedir. Aslında, okulların kapanması ve çocuk yoksulluğunun birleşimini, gelişmekte olan bir sosyal kriz olarak tanımlamıştır. En kötü etkilerin en yoksul topluluklarda ve İnternet olanaklarının olmadığı veya İnternet hızlarının düşük olduğu kırsal alanlarda hissedileceğini vurgulamıştır (Van Lancker ve Parolin, 2020).

Dünya çapında birçok ülke kendi imkânları doğrultusunda uzaktan eğitime geçmiştir. Türkiye’de uzaktan eğitime geçişte yükseköğretim ve MEB’e bağlı okullardan toplam 20 milyon öğrenci derslerinde uzaktan eğitimle devam etmiştir. Çocuklar uzaktan eğitime geçişin

başlamasıyla okul ortamlarından uzaklaşmak evden derslere katılmak zorunda kalmışlardır (Erol ve Erol, 2020). Bilgisayar ve internet imkânına sahip olamayan çocuklar uzaktan eğitim imkânlarından yararlanamamıştır. Aynı zamanda anaokulları ve ilkokullar için uzaktan eğitimler yeterince etkili olamamaktadır (Öztürk vd., 2020). Günümüzde çevrimiçi araç kullanımında küçük çocukların sayıları artmaktadır. Pandemi sürecinde çocukların eğitiminde çevrimiçi araç kullanımını zorunlu hale getirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağlıklı ve güvenli kullanımı öğrenmeyi desteklemektedir. Öğretmenlerin bilgi iletişim ve teknolojilerini eğitim-öğretime entegre etmeleri çocukların eğitimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin BİT kullanımına ilişkin öz yeterliliğe sahip olması, teknolojiyi eğitime entegre etmesini sağlayabileceği öngörülmektedir (Uzun vd., 2021). COVID-19 yoksul sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklarda olumsuz etkilerin daha fazla olabileceği tahmin edilmektedir. Çocuğun eğitiminde uzaktan eğitim modeli erişebilen çocuklar için geleneksel eğitim modeline ilave yeni bir eğitim modeli ile tanışma fırsatı getirmiştir. (Gupta ve Jawanda, 2020).

UNESCO'ya (2020) göre, pandemi sürecinde okulların kapanmasının kesintili öğrenme, beslenme, dijital öğrenme portallarına ücretli erişim, sosyal yalıtım gibi olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Okul öğrenme sürecinde temel bir işlev görmektedir. Okulların kapatılması ya da kesintili öğrenme çocukların büyüme ve gelişme fırsatlarından mahrum kalmalarına, gıda ve beslenme için okullardan faydalanan çocuklar için beslenme sorunlarına da yol açmaktadır. Okulların pek çoğu dijital öğrenme fırsatlarına sahiptir ve birçok çocuk okul yolu ile bu imkânlarla erişebilmektedir. Birçok çocuk okulların kapanmasıyla birlikte öğrenmesi için gerekli olan teknolojiye ihtiyaç duymuş ancak gerekli teknolojiye ulaşmada sorunlar yaşamıştır. Okullar çocuklar için yalnız öğrenme değil etkileşimin sağlandığı sosyal yerlerdir. Okulların kapatılması ise çocukların sosyal ortamdan uzak kalarak öğrenme ve gelişme için ihtiyaç duyduğu sosyal iletişimden uzak kalmalarına neden olmuştur (UNESCO, 2020).

Bu olumsuz etkilerin yanı sıra çocuğun akademik başarı ihtiyacı da önemlidir. Akademik beceriler çocuğun okul hayatında en başta gelen becerilerdendir ve okula başlamayla öne çıkmaktadır. Her çocuk okulda akademik açıdan sosyal açıdan iyi olmak böylece öğretmen ve ebeveynleri tarafından beklenen davranışları gerçekleştirmek kabul edilmek istemektedir. Çocuğun kendisine olan güveni için başarı önemli bir kriterdir (Aral vd., 2020). İnan'a (2020) göre yeniden normalleşme sürecinde özellikle küçük yaşlarda okul

öncesi dönemde eğitimde çocuk merkezli olmasına daha önem vermek gerekliliğinin şart olduğunu belirtmektedir.

Pandemi sürecinde okul öncesi çocukları içinde eğitimde teknolojinin kullanıldığı görülmektedir. Erken çocukluk yıllarında eğitimeci vermesi gereken bilgiyi ve kullanacağı tekniği bilgisayar programları ile kaynaştırmalıdır. Bilgisayar programlarını eğitim programlarının içine ilave katkı sağlaması için yerleştirilebilir. Çocuğun eğitimini pekiştirmek için programın günlük amaçları doğrultusunda okul öncesinde kullanılan araç gereçlere ek olarak kullanılması, eğitimde bilgisayardan en üst seviyede faydalanması açısından gereklidir. Bilgisayar destekli eğitim, erken çocukluk döneminde eğitim sürecine katkıda bulunan bir araç görevi görmektedir. Aynı zamanda çocuğun sahip olduğu potansiyel öğrenme hızına uygun farklılığa imkân tanımaktadır. Çocuk bu sayede anlamakta güçlük çektiği konuyu pekiştirmesine fırsat yaratmaktadır. Çocuklar öğrendikleri kavramları bilgisayar destekli eğitim programları ile geliştirme olanağı bulabilirler (Kangal ve Özkızıklı, 2014).

Pandemi de yeni bir durum da okul öncesi dönem çocukları için de uzaktan eğitim aracılığıyla eğitim verilmesidir. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun, uzaktan eğitim için ön hazırlığa sahip değillerdir. Pandemi süreci okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili araçları eğitimde kullanabilmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) konularında öz yeterliliğine sahip olmaları önem arz etmektedir. Eğitimin sağlıklı yürütülebilmesi açısından karantina sürecinde klasik eğitim anlayışında farklılık yapılması zorunlu olmaktadır. Yüz yüze eğitimde BİT okul imkânları doğrultusunda öğretmenler tarafından kullanılırken, uzaktan eğitim de ise öğretmenler kendi imkânlarıyla kullanmaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi eğitime entegre etmesinde BİT öz yeterlilik algıları önemli görülmektedir (Uzun vd., 2021)

Öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar arasında uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamakta yaşanan sorunlar olabilmektedir. Ailelerin eğitim sürecinin sadece okulda olabileceği düşüncesi, çocuklarının öğrenme durumlarını ve bilgi beceri gelişimleri konusunda yeterince bilgiye sahip olmamaları öğrenme sorunların başında gelmektedir. Çocuklar tarafından teknoloji eğitimde kullanılan bir yöntem olmaktan ziyade oyun aracı olarak görülmesi şeklindedir. Ailelerde daha çok bu şekilde algılanmaktadır. Bu sebeplerden dolayı aileler evlerinde yeteri kadar teknolojiden yararlanmadığı görülmektedir. Diğer bir sorunda öğretmenlerin teknoloji konusunda yetersizliğidir (Sarı ve Nayır, 2020). Ekonomik yetersizlik ve çevrimiçi erişimlerin iyileştirilmesi gerekmektedir (Soudien, 2020). Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte eğitim faaliyetlerine katılımında artış olduğu ve çocuklarının

öğrenme düzeyi hakkında ebeveyn algılarının daha doğru olduğu görülmektedir (Angrist, 2020) Öğrenme kaybı, eğitime ara verilmesinin uzaması Covid-19 salgın döneminde yaşanan eğitim sorunlarının başında gelmektedir (Saavedra, 2020).

## 2.2. Okula Hazırbulunuşluk (Okul Olgunluğu)

“Okula hazırbulunuşluk” ya da “okul olgunluğu” (school readiness) kavramı, çocuktan çocuğa değişen, okulda karşılaştığı eğitime uyum sağlayabilecek bilgi ve becerileri yerine getirecek başayı sağlayacak düzeye geldiğini ifade eden bir kavramdır (Esaspehlivan, 2006). Yoleri ve Tanış (2014) ilkokula başlamanın çocuk için çok önemli bir süreç olduğu için çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi ve yaşı çocuğun birinci sınıfa uyumunu kolaylaştırdığından bahsetmektedir. Erkan ve Kırca (2010) çocukların okula hazırbulunuşluklarında okul öncesi eğitimin yararını belirtmektedir.

Çocuğun farklı kazanımlara sahip olması bazı yeterliliklerle ilkokula hazırlanması erken çocukluk eğitiminin en önemli amaçlarından biridir. Okul olgunluğu ya da okula hazırbulunuşluk; çocuğun zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan ilkokulda beklenen becerileri yerine getirmeye hazır hale gelmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Güler, 2001). Çocuktan beklenen öğrenmelerin temelini oluşturan okula hazırbulunuşluk kavramı, birçok ülke gibi Türkiye’de de okula yeni başlayacak çocuklar için önemle üzerinde durulması istenilen bir kavram haline gelmelidir (Günkör ve Demir, 2017).

Alanyazın incelendiğinde okul olgunluğu kavramı okula hazırbulunuşluk kavramı yerine ya da birlikte kullanılmaktadır. Okul olgunluğu, 1920’li yıllarda kavram olarak yer almakta ve çocukların okulda karşılaşılabileceği isteklere cevap verebileceği sosyal, bilişsel ve fiziksel alanların da yeterlilik sağlayabilmesidir. Okul olgunluğu içinde yer alan hazır olma kavramı yerini hazırbulunuşluğa bırakmıştır (Scott-Little vd. 2006). Kavram olarak “okula hazırlık” karışık bir geçmişe sahiptir. Kavramın ilk ortaya konulması 1836’dan başlayarak zorunlu eğitim yasalarının çıkarılmasından kısa bir süre sonra ortaya çıktığı bilinmektedir. Ebeveynler çocuklarının belirlenen yaşlarda okula gitmesinin zorunlu olmak yerine öngörülen yaşlarda okula gitmesinin daha doğru olabileceğini, çocukların okula hazır olup olmadığını merak etmekle başladığı belirtilmektedir (Kyle ve Snow 2006).

Okula hazırbulunuşluk; ilkokul birinci sınıfa başlayacak çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikomotor ve dil becerileri alanlarında bir bütün halinde gelişmesi ve öğrenme konusunda hazır olmasıdır. Birinci sınıf olduğunda çocuğun işine yarayacak bilişsel ve

psilojik açıdan başarılı geçişini sağlayacaktır. Öğrenme için çok büyük önem taşıyan okul olgunluğu kavramı en ince ayrıntısıyla incelenmesinde yarar vardır. Okul olgunluğu çocuğun tüm gelişim alanlarını fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimini kapsamaktadır. Çocuğun okula hazırbulunuşluğu için okuma yazma becerileri kazanabilecek düzeyde olması önemli görülen yeteneklerdendir (Yüce, 2016). Pianta (1997) okul olgunluğunu tanımlarken akademik başarıya, sosyal iletişime ve öz-düzenleme becerilerine dikkat çekmiştir (Yolcu ve Tanış, 2014).

Horsford, (2012) okula hazırbulunuşluk erken çocukluk eğitimi açısından kritik önem taşımaktadır. Okula hazırbulunuşluk devletin daha geniş kapsamlı hedefleri arasında yer alması sağlanmalıdır. Okula hazırbulunuşluk, sadece ebeveynler, erken çocukluk eğitimcileri, okul öncesi öğretmenleri için değil politikacılar ve ekonomi açısından önemlidir. Okula hazırbulunuşluk fiziksel gelişim ve sağlık, sosyal ve duygusal gelişim, öğrenme yaklaşımları, biliş ve genel bilgi, dil ve erken okuryazarlık olarak beş alanı içermektedir. Çocukların okula hazır olmasını sağlamak için; eğitimciler, aile, okul, topluluklar ve sistemler hazır olması gerekmektedir (Horsford, 2012).

Okul olgunluğu, araştırmacılar tarafından son yıllarda beş başlık altında toplanan bir kavram haline gelmiştir.

- (a) Fiziksel gelişimi sağlıklı olması
- (b) Sosyal ve duygusal gelişimde yeterlilik
- (c) Öğrenme için yeterli sosyal güvene sahip
- (d) Dil gelişimi zengin ve iletişim becerisi güçlü
- (e) Bilgi ve düşünme düzeyi (Wynn'den (2002) aktaran Koca, 2016).

Okula hazırbulunuşluk; çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan ilköğretimde beklenen yetenekleri yapabilecek düzeye hazır hale gelmesi demektir. Çocukların çoğu altı yaşlarında bu olgunluk seviyesine gelebilmektedir. Ancak, okul olgunluğuna erişme yaşında bireysel farklılıklar görülebilmektedir. Gelişim basamakları belirli bir sıra izlese de, bazı çocukların bu basamaklarda gösterdiği ilerleme birbirlerinden farklı hızda olabilir (Özarlan, 2014).

Oktay (1983) okul olgunluğunu; okula başlamadan önce çocuğun yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini okuma-yazma becerisi kazanmada yeterli donanıma sahip olması şeklinde ifade etmektedir. Olgunlaşma yaşam boyu devam eder ve çocuk belli bir olgunluğa ulaştığında bazı becerileri gerçekleştirebilir.

Gündüz ve Özarlan, (2017) okul olgunluğu kavramının, aslında göreceli, kişiden kişiye değiştiğini ve bunun nedeninin çocukların her birinin farklı özelliklerle doğup geliştiğini fizyolojik, zihinsel, duygusal ve sosyal ve çevresel özelliklerin farklı olması olduğunu belirtmektedirler.

### **2.2.1. Okula Hazırbulunuşluk İle İlgili Kavramlar**

Okul olgunluğunu daha iyi kavrayabilmek için gelişme, hazırbulunuşluk ve öğrenme kavramlarına yer vermek daha doğru olacaktır. Çünkü çocuğun gelişiminde bu basamaklar sayesinde okul olgunluğuna ulaşması mümkündür.

**Gelişme:** olgunlaşmayı da içeren bir kavramdır. Olgunlaşma ve gelişim kavramı karıştırılmaktadır. Çünkü insanlar olgunlaştıkça geliştiklerini düşünürler. Oysa ki iki kavram birbirinden farklıdır. Olgunlaşma, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren sahip olduğu potansiyelin zamanla gerçekleştiğini ifade eder. Olgunlaşma için bireyin çabasına gerek yoktur. Olgunlaşma süreci kendiliğinden meydana gelir. Gelişme ise, bireyin doğumundan ölümüne kadar olan zamanda gerçekleşen değişikliklerin tümünü kapsar (Aral, Baran, Bulut, ve Çimen, 2000).

**Olgunlaşma:** Gessell olgunlaşma kuramında, olgunlaşmaya bağlı olarak meydana gelen gelişimin belirli ve değişmeyen bir sıra ile oluştuğunu belirtir. Arnold Gessell'e göre; çocuklarda zaman içinde görülen değişimlerin pek çoğu, çocukların bedenlerinde önceden belirlenmiş bir yapı ile ortaya çıkar. Bu yapının doğal açılımı, olgunlaşmadır. Doğumdan önce başlayan olgunlaşma mekanizması, doğumdan sonra da gelişmeyi yönlendirmeye devam eder. Çocukların hepsi gelişim sürecinde aynı sırayı izler, ancak gelişim hızları farklıdır. Sinir sistemi olgunlaştıkça, bir bebek boynunu dik tutar, oturur, yürür ve koşar. Doğum öncesi veya doğum sonrası olgunlaşma döneminde zarar görmüş bir bebek gelişimsel açıdan farklılıklar sergiler (Atay, 2009).

San Bayhan ve Artan'a (2007) göre olgunlaşma "doğal bir sürecin neden olduğu fizyolojik değişiklikler ve yeteneklerdeki niteliksel artıştır". Diğer bir deyişle, büyümenin olduğu süre boyunca kişinin genlerinden gelen özelliklerin yönlendirilmesiyle gerçekleşen biyolojik boyuttaki gözlemlenebilir işlevsel değişikliklerdir (Yeliz , 2019). İnsanın organlarından herhangi birinin gerektirdiği işi yapabilecek düzeye gelmesidir. Kişinin doğduğunda var olan gizil gücünün zaman içinde yavaş yavaş ortaya çıkmasıdır (Başal, 2004). Örneğin; çocuğun yürüyebilmesi, konuşabilmesi, tuvalet eğitimini kazanabilmesi,

okuma-yazmayı öğrenebilmesi için gerekli kasların olgunlaşması gereklidir. Bu işleri başarabilmesi için öncelik olgunlaşma daha sonra çevre tarafından imkân verilerek öğretilmesi ile davranışı sergilemesi mümkün olacaktır. Bu nedenle olgunlaşma ve öğrenme arasında sıkı bir ilişki vardır. Çocuğun okulun gerektirdiği davranışlar için önce belli bir olgunluk düzeyine gelmesi beklenmelidir. Aksi takdirde en iyi öğrenme ortamı sağlanmış olsa da öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Okula hazırbulunuşlukta üç durumun yani okula katılım, sosyal beceri ve ailenin okula katılımının bir arada olmasını içerdiğini belirtmektedir (Çabuk, 2018).

**Öğrenme:** Yaşantı yoluyla meydana gelen kalıcı davranış değişiklikleridir. Çocuk çevresiyle etkileşim içinde deneyim kazanarak öğrenir (Yeliz , 2019). Örneğin; çocuğun yazı yazabilmesi için önce kalem tutma davranışını çevresindeki kişilerden gözlemlemesi ve davranışı taklit etmesi gerekir. Kendi başına yazabilecek duruma gelmesi içinde parmak kaslarının yeterli olgunluğa gelmesine ihtiyaç vardır.

Anaokulundan faydalanabilen ya da bu olanaktan yoksun tüm çocuklarımızın ilköğretime hazırlanmak, daha kapsamlı şekilde hayata hazırlamak için, anne-babaya önemli görevler düşmektedir. Çocuklarıyla geçirecek zamanın kalitesine dikkat edilmeleri ve birlikte oyun oynamaları gerekmektedir. Çünkü oyun çocuklara en karmaşık gelen durumları dahi anlamlandırmalarını sağlayacak aynı zamanda çocuğun beceri geliştirmesine yardımcı olacaktır (Gökçen, 2004).

Öğrenme süreci bireyseldir ve bu süreç içinde bireysel ve gelişimsel farklılıklardan etkilenmektedir. Çocuğun ilkokula gidebilmesi bir takım becerileri zamanla kazanması beklenir (Canbulat ve Yıldızbaş, 2014).

**Okula uyum;** Çocukluk boyunca çocuğun yeni ve farklı çevrelere geçişte uyum gerektirir. Okula uyumda tanıdığı akranlar görmesi uyumu kolaylaştırır. Öğretmen tarafından ilgi görmesi, akranlarının çocukla ilgilenmesi daha pozitif yönde uyum göstermesini sağladığı belirtilmektedir (Ladd ve Price 1987).

Çocuk okula başladığında yerine getirmesi gereken birtakım görevler olacaktır. Bu görevlerden en önemlisi okuma yazma becerisini kazanmaktır. Çünkü çocuğun akademik yönden başarıyı yakalayabilmesi için öncelikle okuma yazma becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Ancak burada önemli olan konu çocuğun akademik başarısı içinde ön koşul çocuğun okula uyum sağlayabilmesidir. Okula uyum sağlayamadan çocuktan akademik başarı sağlamasını beklemek yanlış olacaktır. Çocuğun belirli bir okul olgunluk seviyesinde olması

onun okula uyum sağlamasını ve okuma-yazma becerilerini gerçekleştirmesinde kolaylık sağlayamamasına bağlı olduğu belirtilmektedir (Gündüz and Çalışkan, (2013).

Bireyin bir konu hakkında öğrenme potansiyelindeki gelişme öğrenmeye hazırlık olarak açıklanmaktadır. Okula hazırbulunuşluk, okul içinde bireysel olarak içeriğe uygun yeterlilikte başarılı olabilme şeklinde belirtilmektedir. Okula hazırbulunuşluk çocuğun hem öğrenmeye hazırlanması hem de okuldaki davranışları yapabilecek hale hazır olmayı içerir. Okula hazırbulunuşluğu şu şekilde özetlersek çocuğun okula başladığı zaman karşılaşacağı kurallara ve öğrenme faaliyetlerine hazır hale gelmesi olarak tanımlanabilir (Carlton ve Winsler, (1999) aktaran Arı ve Özcan, 2014).

**Hazırbulunuşluk:** Olgunlaşmadan daha geniş bir kavram olan hazırbulunuşluk, gelişimin nicel ve nitel yönünü kapsar. İnsanın bir organının sadece beklenen işi yerine getirebilecek düzeyde olmasının yanında beklenen görevi yapabilmesi için bilgi, beceri ve tutuma sahip yeterlilikte olmasıdır (Başal, 2004). Bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor alanlarda yeni bir öğrenmeye hazır olma durumudur (Yeliz , 2019). Okula hazırbulunuşluk ise okulun gerektirdiği davranış ve öğrenmeler için bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal alanlarda hazır olma durumunu ifade eder. Okula hazır olmak sadece okuma-yazma becerisinde yeterli düzeyde olmak demek değildir. Okula hazır olmak her açıdan uyumu da gerektirir. Burada çevre desteği uyum sağlamada destek olması gerekmektedir. Okula uyum sağlayıp sağlayamama durumunu ölçmek için bir takım ölçme araçlarından faydalanmak yarar sağlayacaktır. Bu ölçüm de akademik başarıya, sosyal ve duygusal uyuma ve kişilik özellikleri gibi genel durumuna bakılmalıdır. Örneğin; çocuğun yazı yazmayı öğretebilmesi için önce harfleri öğretmemiz, harflerden önce çizgi çalışması, çizgiden önce karalama, kalem tutma vs. yani öğrenme öncesi ön bilgi ve beceriler kişinin hazırbulunuşluğudur.

Hazırbulunuşluk Thorndike'in, öğrenmeyle ilgili üç temel kanunundan ilkidir. Thorndike, hazırbulunuşluk kanununu üç bölüm halinde açıkladığı "İnsanın Orijinal Doğası" (The Original Nature of Man) adlı kitabında 1913 yıllarında ele almıştır. Bu açıklamalar, günümüzde kullandığımız terimlerle şöyle özetlenmiştir:

- a. Bir etkinliği yapabilmesi için kişi hazırsa mutludur.
- b. Kişi etkinliği yapabilecek yeterlilikte olmasına rağmen izin verilmiyorsa kızgınlık duyar.
- c. Kişi etkinliği yapabilecek yeterliliğe hazır olmadığı halde yapması için zorlanıyorsa kızgınlık hisseder.

Örneğin;

- a) Çocuk yazı yazmaya hazır ve yazı yazmasına izin verilirse bu durumdan haz duyar.
- b) Çocuk yazı yazmaya hazır olduğu halde bu duruma karşı çıkılırsa kızgınlık hisseder.
- c) Çocuk yazı yazmaya hazır değilse fakat yazması için zorlanıyorsa bu durumda çocuk kızgınlık duyar (Senemoğlu, 1998).

Olgunlaşma ve öğrenme sonucu bireyin beklenen davranışları yapabilecek seviyeye gelmesine hazırbulunuşluk denir. Öğrenmeyi gerçekleştirmek için biyolojik olgunluktan sonra uygun çevre faktörü gereklidir. Hazırbulunuşluk, yapılacak davranışta gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olmasını gerektirir (Aral, Baran, Bulut, ve Çimen, 2000).

High, (2008) okula hazır olma durumunu üç bileşenle tanımlamıştır.

1. Çocukta hazırbulunuşluk, şu şekilde tanımlanır:

- Sağlık durumu, büyüme ve fiziksel ve motor gelişimde sakatlığın olmayışı
- Sosyal ve duygusal alanda sırasını bekleme, işbirliği, empati ve kendini ve duygularını ifade etme yeteneğinin gelişmiş olması
- Öğrenmeye karşı istekli olma, merak, mizaç, kültür ve değerler yaklaşımı
- Dinleme, konuşma ve kelime dağarcığı dahil olmak üzere dil gelişimi ve ayrıca yazı farkındalığı, hikaye anlama, yazma ve çizme gibi okuryazarlık becerileri
- Ses-harf ilişkisi, uzamsal ilişkiler ve sayı kavramları dahil olmak üzere genel bilgi ve biliş

2. Okulun çocuklar için hazır olması, aşağıdakilerle sağlanır:

- Ev ve okul kültürü arasında yumuşak geçişi kolaylaştırmak
- Erken bakım ve ilkökul eğitimi arasında eğitim programının sürekliliğini sağlamak
- Öğrenmenin yüksek kaliteli koşullarda olmasını ve öğrenmenin ilerleme hızına metne uygun talimatları anlamak
- Sınıftaki her bir çocuğun bireysel ihtiyaçlarının farkında olmak, aynı zamanda yoksulluk ve ırkın etkilerini dikkate alarak özel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak
- Öğretmenin her birinin başarısı için çaba göstermek
- Geride kalan çocuklar için; ebeveyn katılımı ve erken müdahale gibi başarıyı yükselten yaklaşımlar sunmak,
- Çocuklar için uygun programları seçmek ve uygulamak,

- Toplum için çocuklara hizmet etmek; güçlü liderliğe sahip çocuklar yetiştirmek ve sonuçları için sorumluluk almak

### 3. Aile ve toplum, hazırlık için çocuğa katkıda bulunmayı destekler

- Çocukların okula sağlıklı zihinsel ve fiziksel gelişimle gelmesi için iyi beslenme ve fiziksel aktivite gibi annelerin doğum öncesi mükemmel bakım alması sağlanmalı ve çocuklara kapsamlı sağlık hizmeti verilmeli,
- Tüm çocukların yüksek kaliteli ve okul öncesi eğitime erişimi olmalıdır.
- Her ebeveyn, çocuğunun ilk öğretmeni olarak şunları yapmalıdır: çocuklarının öğrenmesine yardımcı olmak için günlük zaman ayırın ve etkili bir öğretme ve eğitime erişime sahip olmak için desteklemelidir (High, 2008).

Karabulut (2013) araştırmasında okula hazırbulunuşluğun başarılı bir öğrenme deneyiminde önemli bir alan olduğunu vurgulamaktadır. “Okula hazırbulunuşluk” olarak adlandırılan bu alan, var olması gereken nöro-gelişimsel olgunluğun yönleri herhangi bir ortamda öğrenme kendiliğinden gerçekleşebilir. Başarılı bir eğitim için eğlenceli öğrenmeyi teşvik eden girişimler ve okul olgunluğu bir arada olduğunda gelecek nesiller kaliteli eğitimden tam olarak yararlanabilir. Nöro-gelişimsel olgunluğa tam olarak ulaşılabilmesi için uyarıcı ortamlara maruz kalma, uygun fiziksel koşullar, çocuğun duyuşal sistemi uyumlu bir şekilde gelişmek maksimum fırsat sağlayabileceği belirtilmektedir.

McBryde vd. (2004), yaptığı çalışma da veli ve öğretmenlerin okula hazırbulunuşluk konusundaki kararlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Okula hazır olma durumunun iki yönüne dikkat çekmiştir; çocukların birinci sınıf öğrencisinden beklenen rolleri ve içinde buldukları okul ortamı. Ergoterapistler, ebeveynlere ve öğretmenlere okula hazırbulunuşlukla ilgili kararlar vermelerinde yardımcı olmaktadır. Okulların çocukların aynı özellikte bir takım becerilerle okula gitmelerini beklemek yerine, bireysel farklılıkları barındıran bir yaklaşımı benimsemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Çocuğun okula başlamadan önce okul ortamı ve okul öğrencisi olarak yerine getirmeleri beklenen rol arasında mümkün olan en iyi uyumu sağlamak için ebeveynler, öğretmenler ve ergoterapistler arasında görüşmeleri gerektiği belirtilmektedir.

Yılmaz Bolat, (2017), okul öncesi eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin okula hazırbulunuşlukla ilgili davranışları ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada anne-babaların okuma-yazma ve okulda olmasından mutlu olma durumlarını önemli

bulmadıkları, çocuğun konuşmasının anlaşılması, kuralları anlaması, kabul etmesi ve yerine getirmesi, özbakım becerilerini karşılayabilmesini önemli buldukları belirtilmiştir.

Yapılan bir araştırmada Amerika'da 2000 li yıllarda çocuğun okula hazırbulunuşluğunun ve çocuğun okula hazır olma hedefinin nasıl olacağı araştırılmıştır. Okul ortamlarında hazırbulunuşluk ölçümü, anaokulu çağındaki çocukların okula giriş standartlarını karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek için test edilmesini veya taranmasını içerir. Hazırlık ölçümünün bu şekilde kullanımı, okul tarafından belirlenen bir standardı karşılama konusunda ebeveynlere ve çocuklara sorumluluk yükler. Yakın zamanda ortaya çıkan bir yıl geç başlama durumu, bazı hazırbulunuşluk kavramlarına dayalı olarak okula giriş için uygun zamanı belirleme sorumluluğunu ebeveynlerin kendilerinin üstlenmesiyle ilgilidir. Ulusal hedefin ifadesi dahi, okula ve öğrenmeye hazır olması gerekenin okul değil, çocuk olduğunu öne sürmektedir. Bir başka bakış açısına göre, hazırlığın çocuklardan ziyade okulların bir niteliği olarak görülmesidir. Böyle bir durumda, giriş standartları temel alınabilir. Tüm çocukların, dilleri, ekonomik düzeyleri veya cinsiyetleri ne olursa olsun, belirli bir zamanda okula başlaması ve okul hizmetlerinin her çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bireyselleştirilmesi gerekmektedir. Hazır bulunuluk ölçütü olarak anaokulu çağındaki çocuk sayısı, potansiyelleri ve farklı öğretim biçimlerine odaklanılmıştır. Ancak, hazırbulunuşluk yükünün çocuktan okula kaydırılması, daha çok kurumlarda değişiklik gerektirebilir. Örneğin, farklı seviyelerdeki öğrenciler için müfredatın bireyselleştirilmesi gerektirebilir ve bu hazırbulunuşluk kavramına geçiş zaman alacaktır. Okula hazırlığın sorumluluğu kritik bir öneme sahiptir, aileler, okullar ve toplum arasında sorumluluğun paylaşılması ilk adım olmaktadır. Paylaşılan sorumluluk, birden fazla hazırbulunuşluk ölçüsünün uygun olacağı anlamına gelebilir. Ulusun hedefine doğru ilerlemede tüm çocukların okula öğrenmeye hazır olarak başlaması için daha çok dikkat çekmek ve kaynakları kullanmak gerekliliği okula hazır olma anlamına gelir (Lewit ve Baker, 1995).

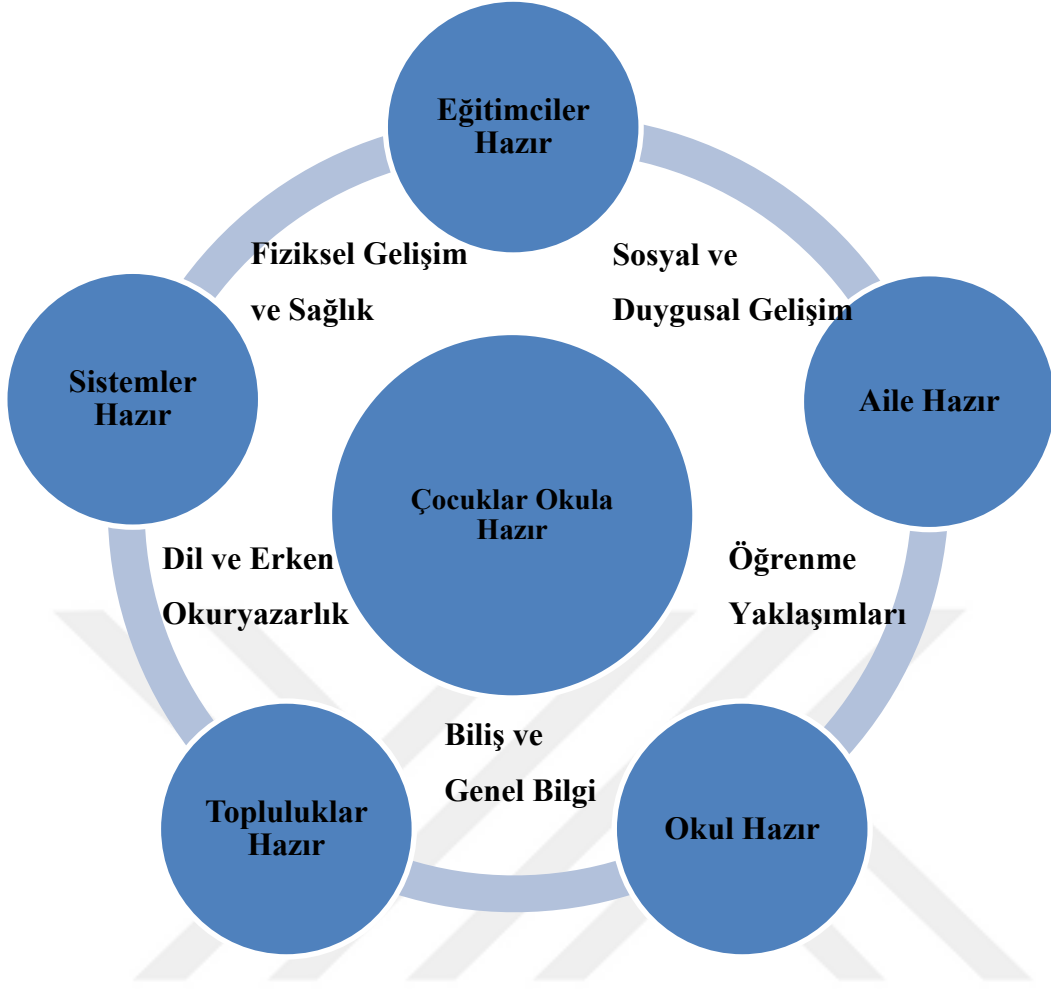
Dünyanın birçok ülkesinde çocukların okula başlama zamanı geldiği dönemde çocukların hazırbulunuşluğunu anlayabilmek için testler uygulanmanın yanı sıra tüm gelişim alanlarında yeterli olgunluğu sağlamasına önem verilmektedir. Çocukların okula hazırbulunuşluğunun desteklenmesi diğer çocuklarla aralarındaki eğitim farkının kapanmasına yardımcı olacaktır. Böylece eşitsizlik ortadan kalkacak ve tüm çocukların okul başarılarının artmasına neden olacaktır. Ülkemizde ise ilkokula başlamada temel kriter olarak öncelik "kronolojik yaş" kabul edilme konusunda ön plandadır. Yaş çocuğun gelişiminde

eksiklikleri ve desteklenmesi gereken yönleri belirlemede tek başına yetersiz bir kriterdir. Çocuk belli bir hazırbulunuşluk seviyesine gelmeden yapılan okul başlangıçları ise genelde başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bu durumda çocuğu duygusal yönden sarsmakla kalmayıp başarısızlık duygusunu edinmesine neden olur. Daha sonra yapılacak etkinlikler başta alınacak önlemler kadar yeterli olamamaktadır. Erken çocukluk döneminin her gelişim alanı açısından çok önemli yıllar olduğunu tıpta ve eğitim alanındaki araştırmalar ortaya koymuştur. Bu farkındalık sayesinde çocuğu okul öncesi eğitimden faydalanma oranı gelişmiş ülkelerde oldukça fazladır. Okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmalar sayesinde kalitenin arttırılması amaçlanmaktadır (Erkan ve Kırca, 2010).

Lin, Lawrence ve Gorrell (2003) çocuğun okula hazırbulunuşlukta öğretmenlerin hangi becerilere daha fazla önem verdiklerini araştırmışlardır. Bu araştırmadan çıkan sonuçlar incelendiğinde, sosyal iletişim becerilerinin okula hazırbulunuşlukta akademik becerilere göre daha çok önemsendiği görülmüştür. Diğer bir durumda genç öğretmenlerin çocuğun okula hazırbulunuşluğunda akademik becerileri daha deneyimli öğretmenlere göre daha çok önemsedikleri ortaya çıkmıştır (Turan, 2018).

Taşkın, (2017) çocukların sahip olduğu bir takım beceriler sayesinde ilkokula hazırbulunuşluklarının iyi olduğunun söylenebileceğini belirtmiştir.

- Günlük içinde rutin işleri yapabilme,
- Kendi kendine yardımsız giyinebilme,
- Kendi başna bağımsız bir şekilde çalışabilme,
- Başkalarının söylediklerini dinleme ve yönergeleri anlayabilme,
- Verilen yönergeye uygun bir şekilde hareket edebilme,
- Başka çocuklarla iş birliği kuarark çalışabilme,
- Çevresindeki çocuklarla oynayabilme,
- Basit kurallara uygun davranabilme,
- Küçük kas motor becerileri gerektiren becerileri yapabilme,
- Bazı renkleri ve şekilleri tanıyabilme,
- Anneden ve evden ayrılmada güçlük yaşanmaması,
- Birtakım sesleri ayırt edebilme ve kelimelerdeki sesleri tanıyabilme,
- Basit matematik işlemlerini yapabilme yapabilme (Taşkın, 2017).



Bu çerçevede Şekil 1 incelendiğinde

### 2.2.2. Okula Hazırbulunuşluk ve İlkokula Hazırlık

Çocuğun ilkokula gidebilmesi için olgunlaşma yani 66-72 aylık olması, okul öncesi eğitimden yararlanarak hazırbulunuşluğu ve öğrenmesini desteklemek gereklidir. Okul olgunluğu için fiziksel ve bilişsel hazırlığın yanında sosyal açıdan da gerekli yeterliliği kazanmalıdır.

Çocuğun okula başlaması aile için bebeğinin ilk yürümesi ya da ilk kez konuşması gibi önemli bir süreçtir. Tüm anne babalar için çocuklarını okula hazırlanmış okul yolunda görmek heyecan veren bir olaydır. Okula gidebilmesi için çocuğun ruhsal açıdan belirli bir olgunluğa gelmesi gerekir. Bilişsel gelişimi açısından, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun öğrenme ve kavrama düzeyine ulaşmış olması ilk şarttır. Çocuğun yeterli zekâ düzeyine ulaşmış olması için altı yaşını doldurmuş olması yeterli bir durum değildir. Normal bir zekaya sahip çocuk evi ve ailesinden bir süreliğine ayrı kalabilir. Bu durumda olan çocuklar içinde okula başlamak haz veren bir durum olmaktan çıkar. Özellikle sosyal

ortamdan yoksun kalmış, yeterince oyuna doymamış, arkadaş ortamlarından mahrum kalmış çocuklar için evlerinden bir süreliğine de olsa ayrı kalmak endişe vericidir. Okula başladığı ilk günlerde, hemen hemen her sınıfta bazı anneleri çocuklarının yanında sıralarda görmek mümkündür. Hatta bazı çocuklarda sabahları okul saatlerinde başlayan karın ağrısı ya da baş ağrısı ile okula gitmeme isteklerini dolaylı yoldan ifade ettikleri görülmektedir. Okula korku, endişe ve kaygıyla giden ve okulda bulunduğu saatlerde evi ailesini özleyerek geçiren bir çocuğun, kendini gerekli öğrenmelere vermesi zor olacaktır. Ayrıca akranlarıyla kaynaşma, birlikte oynama ve arkadaşlık kurmada güçlükler yaşayacaktır. Evde kazanılan eğitimin sınındığı yer okuldur. Anne babanın çocuk yetiştirme konusunda başarılı yaklaşımı çocuğun okula uyumu ve başarısını olumlu yönde etkileyecektir.. Ancak okula başlamadığı andan itibaren bu görevini tamamen öğretmene bırakması uygun değildir. Önemli olan eğitimin ev ve okul arasında işbirliği içinde yürütülmesidir (Yörükoğlu, 2013). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna ve ilkokula yeni başlayan çocuklarda okul korkusu görülebilir. Çocuktaki birçok kaygı; okulda sınıfın kalabalık olması, öğretmenin ilgisiz ya da otoriter olması, öğretmenin çocuktan yüksek beklentileri, alay edilme, dışlanma, yalnız kalma, aile ve çevrenin okulla ilgili olumsuz tutumları gibi birçok neden okul korkusuna sebep olabilir (Çağdaş ve Seçer, 2011).

Gerek okul öncesi eğitime gerekse ilköğretime olsun, okula başlama çocuk, aile ve eğitimci açısından çocuğun eğitim hayatındaki önemli bir geçiş sürecini ifade eder. Çocuğun en kritik dönemlerinden biri olan okul öncesi eğitim döneminde temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazanılmakta aynı zamanda kişiliği de bu dönemde şekillenmektedir. Toplumun gerektirdiği gibi kendine güveni olan, yaratıcılığı gelişmiş, sorumluluklarının farkında, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen, olumlu sosyal ilişkiler kurabilen, araştıran, merak eden, problem çözme becerisi gelişmiş ve en önemlisi özdenetim sahibi bireyler yetiştirme de okul öncesi eğitim çok önemlidir. Okula uyum sürecinde eğitimciye çok önemli iş düşmektedir. Çünkü her bir çocuğun uyumu ve aile ile işbirliği yapma sorumluluğu eğitimcidedir. Bu durumun bilincinde olan her eğitimci uyum sürecinde her çocuğun bireysel özelliklerini dikkate almalı, olası tepkilere hazır olmalı, her zaman kendini geliştirmeli, yaklaşımı ile uyumu kolaylaştırmalı, çocuğu ve ev ortamını tanımaya çalışmalı, aile ile iletişimde olmalı ve aileninde çocuk gibi hassas bir süreçte olduğu bilmeli ve işbirliği içinde olmalıdır (İnal, 2012). Okul öncesi eğitimden yararlanarak ilkokula başlamakta çocuğun uyumunda ve akademik yeterliliklerinde fayda sağlayabilecektir. Bu faydaları sadece eğitim kurumu değil, aile tarafından da önemli alt yapısı verilmektedir. Aile çocuğu okula hazırlama

da önemli ölçüde hazırbulunuşluğunu yani bilgi ve becerilerini destekleyebilir. Bu destek çocuğu daha uyumlu ve güçlü kılacaktır. Yaptıkları ailesi tarafından onaylanan çocuk duygusal açıdan da mutludur. Yeni başlayacağı okul ortamında onaylanabileceğini hissedip güven duyabilir. Ailenin okula karşı olumlu tutumu da çocuğun uyumunu kolaylaştırabilir.

Araştırmalar, bir çocuğun ilköğretime hazır hale gelebilmesinde en önemli sorumluluğun ebeveynlerde ve okul öncesi eğitim kurumlarında olduğu belirtilmektedir (Kayılı, 2010). Çocuk ve aile açısından ilkokula başlamak mutlu heyecanlı aynı zamanda kaygılı, endişeli bir durumdur. Özellikle çocuk açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Bu dönem bir gelişim evresinin bitip diğer bir gelişim evresinin başlangıcıdır.

Yazgan (2003) birinci sınıfa hazır olma ölçütlerini şu şekilde sıralamıştır.

1. Çapraşık yönergeleri anlayıp uygulayabilme: Okulda her gün çok defa karşılaşılabilecek aşamaları birden fazla olan, hafızasında tutma becerisi gerektiren yönergelerdir.

2. Uzunca bir süre masada oturabilme: Oturma zamanına kısa süre ara verdikten sonra tekrar oturup işine devam edebilmesidir.

3. Bir işi tek başına sonuçlandırabilme: Yapılacak işin adımları anlatıldığında uygulayabilmesidir.

4. İçinden geldiği şeyi yapmak istese de, kendini kontrol edebilme: Bu durum, çocuğun oyun yerine okuma-yazma etkinliğine öncelik verebilmesidir.

5. Akademik beceriler: Harfleri tanıma, okuma, birleştirme gibi aralarındaki ilişkiyi öğrenebilmesidir. Yazma becerisi için de yeterli olgunluğu kazanmış parmak kaslarının bilişsel gelişimi tarafından doğru bir şekilde kullanımını sağlar.

6. El-göz koordinasyonu: Kâğıt üzerindeki şekilleri belirtilen yerden makasla kesebilme, basit geometrik şekillerin aynısını kâğıda çizebilme, harflerin aynısını olabildiğince benzer bir şekilde kopya edebilmesidir.

7. Okuma öncesi beceriler: Birtakım harfleri tanıyabilmeli, tanıdığı harflerin seslerini bilmesidir.

8. Aritmetik beceriler: Okulda beklenen sayma, kümeleme, benzerleri tanımanın ilk adımlarını atması beklenir. Bunları mükemmel hale getirmek okulun görevidir (Koçyiğit, 2009).

Çocuklar sayının ne anlama geldiği öğrenmeden önce sayma, eşleme, grupta ve karşılaştırma ile ilgili kavramları öğrenmeleri gerekir (Kandır ve Orçan, 2011). Matematiğin temelini oluşturan sayı kavramında güçlük yaşayan çocuklar da birebir öğretimle desteklenebilir (Uygun, 2019). Hayat boyu devam edecek olan okuma-yazma becerisi çocuğun çevre ile etkileşimde bulunması, çevresinde olup bitenin farkında olması, geçmişte kazandığı öğrenmelerden yararlanarak kültürünü yaşatması ve onu ileri nesillere aktarabilmesi yönünde önem arz etmektedir (Ertürk, 2017).

Oktay ve Unutkan'a göre ilköğretim birinci sınıfa başlayacak çocukların kazanması gereken özellikler şu şekilde belirtilmektedir.

- Kendilerini ifade etmeleri,
- Kendi sorumluluklarının bilincinde olmaları ve bu sorumlulukları yerine getirmeleri,
- Anneden ve evden ayrılmada üzülmeye zorluk yaşamadan kendiliğinden ayrılabilmesi
- Öğretmenin söylediği yönergelere uyarak ve öğretmeniyle olumlu iletişim kurabilmesi,
- Arkadaşlarıyla olumlu iletişim yollarını bulabilmesi,
- Hoşlanmadığı davranışlar sergileyen çocukları kabullenip, onlara karşı baş edebilecek tutum geliştirebilme,
- Temizlik alışkanlıklarını kendi başına yapabilmeleri,
- Tuvalet ihtiyacı geldiğinde doğru zamanda yapabileceği kontrolünü kazanma,
- Kendi kıyafetlerini giyinme becerisini kazanmış olmaları,
- Kendi sırasını bekleme konusunda sabır gösterebilme,
- Tenefüslerde kendilerini tehlike yaratabilecek davranışlardan korumaları ve kontrollü davranış geliştirmeleri,
- Okul sırasında oturma açısını doğru ayarlayabilme,
- Dikkatlerini uzun süre yoğunlaştırmaları kazanılması gereken en önemli yeterliliklerdir (Dinç, 2012).

Araştırmalarda okula başlayacak çocukların özelliklerini şu şekilde belirtmektedir.

- Büyüme hızında boy ve ağırlıkta önemli bir artış gözlenmez.
- Bedenini becerikli, kontrollü biçimde yönetip kullanabilir.
- Küçük kasları gelişmiş olduğu için kesme, yapıştırma, boyama gibi el işlerinde beceriklidir.

- Harfleri yazmaya çalışır ve adını soyadını yazabilir.
- İsteklerini yaptırma konusunda daha güçlü ve dirençlidir.
- Grup oyunlarından hoşlanır ve yeni oyunlar oluşturmada başarılıdırlar.
- Sorumluluk alır ve yerine getirmek için çaba gösterebilir.
- Yakın arkadaşlıklar bu dönemde kurulmaya başlar.
- Suçlu duygusu gelişir
- Herkes tarafından sevilme, beğenilmek ister
- Başarısız olmaktan hoşlanmaz
- Anne babadan ayrılma ve yalnızlık çocuk tarafından daha kolay kabul edilir. Bu dönemde, korku, öfke, kıskançlık, utangaçlık gibi duygularını özgürce ifade eder.
- Davranışlarıyla ilgili çevresinde bulunan yetişkinlerden sürekli onay bekler.
- Sevildiğinden emin olmak ister, bu nedenle sürekli sevgisini onaylatma eğilimindedir.
- Mizah duygusunu yansıtmak için anlamsız sözcükler, mimikler, şakalar ve sorularla kendisine ortamlar oluşturur.
- Bağımsızlığı gelişmiş yetişkin desteğine ihtiyaç duymaz ve güven duygusu artarmıştır
- Doğru ve yanlış davranışları ayırt etmeye başlamıştır.
- Çevre tarafından kabul edilmeyen bir davranış yapmışsa bunu fark eder ve kendini suçlu hisseder.
- Tartışmalara daha sık girmekte ve dogmatik düşünmektedir (İnci,2015; Kandır, 2003; Yavuzer, 2018; Atay, 2011; Şimşek;2012)

Çocuğun okulöncesi dönemine oranla ilkokula başladığı zaman arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde artış, aile ilişkilerinde azalma, grup oyunlarında bireysel oyuna oranla artış olduğu görülmektedir. İlkokula başlama çocukların grup kurma dönemidir. Çocuk arkadaş gruplarından birine katılmaya ihtiyaç duymaktadır. Çocuk bu yıllarda sadece çevresindeki kişilerin fikir ve tutumlarının bilincini farketmele kalmaz, aynı zamanda çevresinin ilgi ve onayını kazanmaya da çaba gösterir. Çocuk açısından okula başlama hayatında yeni bir başlangıç olduğu için yeni davranışlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Çocuk bir yandan özel ilgi görmek isterken diğer yandan fazla ilgiden sıkılabilir. İşbirliğinden mutlu olurlar. Arkadaş grubu sayesinde sosyalleşir. Çevresine karşı duyarlı, araştıran, deneyen, anlaşılır şekilde konuşan, renk ve şekil gibi kavramları bilen çocuklar öğrenmeye istekli bir şekilde hazır olarak okula başlayacaktır. Anne ve babası tarafından okula yeni başlayan

çocuğun çabaları farkedilip desteklenmelidir. Aile tarafından çocuğun öğrenme çabalarının önemli olduğu hissettirilmelidir (Yavuzer, 2018). Okullar çeşitli yollarla çocuklara akademik çalışmanın çok daha fazlasını sunduğu minyatür toplumsal sistemler oluşturmaktadır. Çocuğun okul yaşantısı ailesi ve arkadaşları kadar önemlidir. Okulun iki temel görevinden birisi mesleğe hazırlamak diğeri yurttaş olarak toplumda sorumlu bir yer almasını sağlamaktır. Eğitimin amaçlarından biri bu iki görevi kişinin kavramasını sağlamaktır (Gander ve Gardiner, 1993).

#### **2.2.4. Okula Hazır Olmanın Önemi**

Okula hazır oluşun önemini vurgulayan boylamsal bir çalışmada; anaokulundaki ses-bilgisel (fonolojik) farkındalık, harf isimleri, ses bilgisi ve isimlendirmedeki hız; ilk ve ikinci sınıftaki okuma hızıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir (Schattschneider ve diğeri, (2004) aktaran Kılınç, 2017:232). Çocuğun okula hazır olduğunu bilmek ileride karşılaşıacağı gerek akademik gerek sosyal sorunların önüne geçebilir. Bu durumda okula hazır bulunup bulunmadığını standart testler sayesinde belirlemekte yarar sağlayacaktır. Bu testler çocuktaki gelişimsel gecikmeleri veya ileri seviyeleri değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. Sorunların erken zamanda belirlenip gerekli tedbirlerin alınması ileri yaşlarda karşılaşılabilecek problemlerin fark edilmesine yardımcı olur (Pınarcık ve Danacı, 2018).

Okula başlamadan önce çocuğun hazırbulunuşluğunun belirlenmesi çocuklar arasındaki eşitsizliği ortadan kaldıracaktır. Bu sebeple hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve eksik oldukları alanların tespit edilerek desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yavuz, 2019).

İlkokula başlamada en önemli faktörlerden biri, çocuğun gelişim alanlarının hepsinde alacağı eğitim için gerekli donanıma sahip olmasıdır (Brown ve Lan, 2015; Polat, Kurtuluş Kucukoglu, Sohtorikoglu Niran, Ozkabak Yıldız ve Unsal, 2014 aktaran Gündüz ve Özarlan, 2017). Çocuk için ilkokula başlama çok önemli olmakla birlikte bir o kadar zor bir süreçtir. Bir çok ülkede çocuğun yaşı ilkokula başlamada en önemli kriterdir (Özyurt ve Güzel, 2018). Çocuğun yaş ve gelişim düzeyinin gerekli özelliklerini göstermesi bilişsel olgunluğu açısından önemlidir. Bilişsel alanda yeterliliği olmayan çocuğun okula hazırbulunuşluğunda yeterli değildir (Ulubeli, 2019).

Çocukların okula başlarken sağlıklı olması, çevreye ve yeni durumlara uyum sağlayabileceği yeterli zekâ düzeyine sahip olması, anne baba ve çevrenin çocukla ilişkisinin

nasıl olduğu, çocuğun gelişmesini sağlayan uyaran ve deneyimleri ve okula uyumda çok önemli bir ölçüt olan yeterli duygusal olgunluğa erişmiş olması temel ölçütler olarak ele alınmaktadır (Balat, 2004).

Okula hazır olmanın önemini daha iyi vurgulayabilmek için fiziksel, zihinsel, sosyal duygusal ve çevresel önemini etmenleriyle birlikte ele almakta fayda vardır.

### **2.2.5. Okula Hazır Olmayı Etkileyen Etmenler**

Okula hazırlıklı olma süreci içsel ve dışsal özellikleri, yeterli oluşu, bilgi ve becerileri kapsayan karışık bir yapıdır. Okula hazır olma; fizyolojik faktörler, zihinsel faktörler, çevresel faktörler, duygusal faktörler olmak üzere dört faktör tarafından etkilenmektedir (Cinkılıç, 2009).

#### **2.2.5.1. Fiziksel Etmenler**

Fiziksel gelişim alanında büyüme hızında yavaşlamanın başladığı 6 yaş ilkokula başlama dönemidir. Erkeklerin ve kızların fiziksel aktiviteleri ve fiziksel benlik algıları gözlemlendiğinde cinsiyet arsında farklılıklar vardır. Ergenlik dönemine kadar fiziksel aktiviteler daha fazladır. Biyolojik değişikliklerin çocuğun üzerinde psikososyal etkisi bulunmaktadır. Değişen olgunluk aşamalarına göre sağlık durumunun daha iyi olabilmesi için gerekli fiziksel aktiviteler sağlanmalıdır (Fairclough ve Ridgers, 2010).

Fiziksel etmenlerde; çocuğun boy uzaması, kilo artışı gibi fiziksel büyümeyi, fiziksel hareketlerini, yeteneklerini, motor becerilerini kapsar. Yaş büyüdükçe fiziksel gelişimdeki artış göz önünde bulundurulduğunda çocuğun okula başlama yaşının önemli olduğu bir durumdur. Tek başına yaş durumu okul için hazırbulunuşluğunu göstermemektedir. Kalıtım ve çevre faktörü, bireysel farklılıklar da çocuğun fiziksel gelişiminde değişiklikler göstermektedir.

#### **2.2.5.2. Zihinsel Etmenler**

Çocuğun zihinsel gelişimi ile onu eğitme olasılığı arasında bağlantı vardır. Eğitimin, çocuğun kendi içinde geçtiği belirli aşamalara uyum sağlaması gerektiği iyi bilinmektedir. Zihinsel gelişim alanında öğretilmek istenen aritmetik 3 veya 12 yaşındaki birine öğretmeye başlanmamalıdır. Bunun için en uygun zaman beklenmelidir. Çocuğa aritmetik öğretmek için

en uygun yaş yaklaşık 6 ile 8 yaşları arasındadır. Araştırmalar ve gözlemler zihinsel gelişim ve eğitim sürecinin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Vygotsky, 2011).

Zihinsel gelişim ve dil becerisi arasındaki bağlantı bulunmaktadır. İlköğretime başlayacak çocukların sahip olması gereken yeterlilikler içinde, düşüncelerini ifade edebilme, arkadaşı ve öğretmeniyle etkileşim içinde olma ve onları dinleme becerilerde yer almaktadır. Çocuğun bu becerilerde yetersiz olması okula hazır olmada yetersizliğini göstermektedir (Dinç, 2012).

### **2.2.5.3. Sosyal ve Duygusal Etmenler**

Sosyal ve duygusal yeterlilik erken çocukluk döneminde kendi ve başkalarının duygularını anlamayı gerektirir. Bireyin kendi duygularını düzenlemesi, başkalarının duygularına karşı duyarlı olmayı ifade eder. Çocukların duygusal yeterliliğini değerlendirmek için ebeveynine ya da öğretmene çocuk hakkında tanıdığı kişilere karşı sevgi, başkalarının duygularını anladığında mutlu, üzgün ya da kızgın gibi çocuğun duygusal ifadeleri sorulabilir (Halle ve Darling-Churchill, 2016).

Çocukların okula sosyal ve duygusal açıdan hazır olabilmesi için arkadaş ve öğretmenleriyle iletişim kurabilmesi, evden ve anneden ayrı kalabilmesi, gereklidir. Ayrıca çocuğun kendini ifade edebilmesi, işbirliği yapabilmesi, sınıf kurallarına uyabilmesi de çok önemlidir. Okula uyumu kolaylaştırma da sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş olmalıdır. Bunu sağlamak içinde doğduğu andan itibaren ailesi ile daha sonra da sosyal çevresiyle iletişime girmesi ve içinde bulunduğu çevre olanakları önemli ölçüde etkilidir. Okul öncesi eğitimden yararlanacak çocuk daha önce arkadaş ve öğretmen ile iletişime geçtiği, paylaşımında bulunma, kendini ifade etme, başkalarını anlama olanakları bulmuştur. Hatta arkadaşlarıyla bir takım sorunlar karşısında duygularını kontrol edebilme fırsatını da yakalayabilme ihtimalinin var olduğu belirtilmektedir (Dinç, 2012).

Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği resmi gazete yayınlanan 21/7/2012 tarih ve 28360 sayılı genelgeyle 4+4+4’lük eğitim sistemine geçilmiştir. Bu genelgede ilkokul birinci sınıfa başlayacak çocukların 66 ayını doldurması halinde kaydının yapılmasını içermektedir. 60-66 ay arasında olan çocuklar için ilkokula başlayabilecek hazırbulunuşluğa sahipse velisinin yazılı talebi doğrultusunda ilkokul birinci sınıfa başlayabilir. Dünyanın birçok yerinde çocuğun okula başlamasında öncelik kriter yaş olması okula hazırbulunuşluk düzeyinin göz ardı edildiğini

göstermektedir. Okula hazırbulunluşluk çocuğun yaşının artmasıyla büyüme ve gelişmesi tarafından etkinlendiği gibi çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevreden ve ön öğrenmelerinden etkilediği belirtilmektedir (Bayat, 2015).

#### 2.2.5.4. Çevresel Etmeler

Okul öncesi dönem çocuğunun en belirgin özelliklerinden biri meraktır ve çocuk bu doğal merakı sayesinde içinde bulunduğu çevreyi keşfetmek için çaba gösterir. Çocuğa sunulacak çevre eğitimi yalnızca doğayı korumak değildir aynı zamanda çocuğun tüm gelişim alanlarını destekler özellikte olmalıdır. Çocuğa okul öncesi dönemde kaliteli bir çevre eğitimiyle matematik ve mantıksal kavramlar öğretilir, neden-sonuç ilişkisi kurabilmeleri sağlanabilir. Çocuk doğada zaman geçirerek gözlem yapma, iletişim, tahmin, sınıflama, ölçme gibi bilimsel süreç becerileri geliştirebilir. Aynı zamanda empati duygusu geliştirebilir. Doğa de gördüğü yeni kavramları öğrenerek dil gelişimini de destekler. Doğa da daha özgür hareket ederek beden koordinasyonu ve büyük-küçük kas gelişimini güçlendirir(Ceylan ve Ülker, 2014).

Çocuğa sunulacak zengin uyarıcılardan oluşan bir çevre çocuğun okula hazırbulunluşluğunda yarar sağlayabilmektedir. Okula başlamadan önce ailesi ve okul öncesi eğitim kurumunda okunan kitaplar, oynanan oyunlar, yapılan etkinlikler gibi birçok kazanım çevre tarafından sunulan imkânlarla bağlıdır.

Çocukları ilkokula hazırlayan okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler: öğretmenler tarafından okunan hikâyeleri dinleme, oyunlar aracılığıyla öğrenmeden zevk alma, başkalarıyla oyun oynayarak ve etkileşim kurarak problem çözme, arkadaşlar edinme, içeride ve dışarıda oyunlar oynama, sağlıklı beslenme, günün belli zaman dilimlerinde dinlenme ya da uyuma, düzen alışkanlığı edinme, öğretmen ve başka çocuklarla birlikte olmayı öğrenme gibi çok farklı gelişim alanlarına yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar özellikle oyun aracılığıyla başka insanlarla iletişim kurma, beklemeyi bilme, kurallara uyma farklı düşünme yolları gibi birçok beceriyi öğrenmektedir. Bu beceriler çocuklara hem günlük yaşamda hem de okulda yardım eder. Okul öncesindeki etkinlikler aracılığıyla gelişimleri desteklenen çocukların okula başlarken öğrenmeye hazır ve istekli olmaları, okulda kendilerini daha iyi hissetmelerini ve okula devam etmelerini olumlu yönde etkiler. Okula hazır olmak, okuma yazma becerilerinden öte becerileri içermektedir. Okula en iyi bir şekilde başlamak için çocukların tüm gelişim alanlarında farklı becerilere

gereksinimleri bulunmaktadır. Zira okula hazır olmak, çocuğun ilkokula başlarken bütünsel olarak hazır olmasını ifade etmektedir. Diğer bir deyişle okula ve yaşama güçlü bir başlangıç için çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak okula hazır olmasıdır. Alanyazında çocuğun okula hazır olması, genellikle hazırbulunuşluk ve okul olgunluğu kavramları ile ifade edilmektedir (Taşkın, 2015, s. 107-108).

Aileler tarafından çocuklarını anasınıfına gönderme durumuna bakıldığında ailelerin çocuklarını okula gönderme kararları incelendiğinde anasınıfındaki eğitim sayesinde çocuklarının ilkokula başladığında akademik anlamda daha başarılı olacağını düşüncesinin etkili olduğu, ailelerin çoğunun okul öncesi eğitimin çocuklarını ilkokula hazırlayan bir süreç olarak gördüğünü belirtmektedir. Aynı zamanda doğrudan ilkokula başlatan ailelerinde, çocuğun yaşı geldiği için gönderildiği ve okula alışmayı da zamana bıraktıkları ifade edildiği belirtilmiştir. Okulun eğitim niteliinden çok çocuğun rahat edebileceği fiziksel özellik ve eve yakınlık durumuna göre okula karar verdikleri ifade edilmektedir (Ertürk Kara ve Gözcü 2015: 402).

#### **2.2.6. Okula Hazırbulunuşluğun Gelişim Kuramları ile İlişkisi**

Freud'un "gizil dönemi", Erikson'un "başarıya karşı aşağılık duygusu" dönemlerinin başlangıcı çocuğun ilkokula başlangıç dönemidir. Çocuk bu dönemde okula başlamasıyla sosyal becerilerinde önemli gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Evde ailesiyle etkileşim içinde olan çocuğun okulla birlikte arkadaş ve öğretmen etkileşimi artmaktadır. Çocuk bu dönemde başarı kazanması veya aşağılık duygusu hissetmesi yalnızca aile tarafından değildir. Ericson bu durumun okul hayatı tarafından etkilendiği görüşüyle Freud'dan farklı görüş savunmaktadır. Anne-babası tarafından gerekli desteği ev içinde alamayan çocuk okulda bu gereksinimini karşılayabileceği gibi tam tersine evde olumlu benlik ve beceri geliştiren çocuk okul tarafından olumsuz tutumla karşı karşıya kalabilir. Bu dönemde çocuğun başarı duygusunu hissetmesi onun çalışma isteğini arttıracığı için çok önemlidir. Erikson, çocuğun "ben başarılıyım" düşüncesini hissetmelerinde aile tutumları ve okulda öğretmenleri tarafından verilmesi gereken bir sorumluluktur. Çocuklara anne-baba ve öğretmen tarafından başarılı olabileceği işler sorumluluklar verilmelidir. Bu durum çocuğun aşağılık duygusu yerine başarı duygusunu hissetmesine olanak sağlar (Aral vd., 2000). İlköğretimin birinci kademesinde bulunan çocuklar için bilgili deneyimli bir sınıf öğretmeni başarıya karşı aşağılık duygusu

oluşabilecek bu süreçte öğrencileri destekleyerek onların üzerinde olumlu bir izlenim sağlayabilir (Başal, 2004).

Piaget'in kuramında, çocukların bilişsel gelişimlerini dört aşamada gerçekleştiğini belirtir. İkinci aşamada işlem öncesi dönem 2-7 yaşlarında görülür ve daha sonra üçüncü dönem somut işlemler dönemi 7-11 yaşlarda gerçekleşir. İşlem öncesi dönem çocuğu korunum ilkesini henüz kazanmamıştır. Korunum ilkesi, bir nesnenin yeri ve konumu değiştiği halde nesnede hiçbir değişimin olmadığını bilinmesidir. Bu dönemde çocuk tersine düşünebilme yeteneği de kazanmadığı görülmektedir. Somut işlemler döneminde ise çocukta artık mantıksal düşünce başlar. Korunum ilkesini ve geriye dönüşe bilirlilik özelliğini kavrar (Atay, 2009).

Etololojik kuram doğal ortamı içeren gelişimde çevreye uyumu gerektirdiğini ortaya koyan ve kuramın öncüsü Bowlby tarafından öne sürülmüştür. Çocukların okul olgunluğunu ve gelişim aşamalarını yakından takip eden bu kurama göre, çocukların çevre ile etkileşimlerinin gözlenmesi ileriki yaşamında sosyal statüsünü ve yaşam biçiminin nasıl olabileceğiyle ilgili bilgiler vermektedir. Bu yaklaşıma göre içgüdülerin dışarıdan gelen bir uyarıcı sayesinde davranış haline gelmekte ve tepkiler farklı olsa da birbirine yakın sonuçlar doğurmaktadır (Koca, 2016).

Bandura (1997), çocuğun gelişiminde ailenin sosyoekonomik durumunun doğrudan değil de dolaylı bir şekilde etkilediğini ileri sürmektedir. Ebeveynlerin çocuklarından beklentileri daha çok akademik başarı ve toplumun onayladığı davranışları sergilemeleridir. Ebeveynler çocukları için çok fazla bilişsel gelişimi yükseltebilmek için etkileme çabasına girmektedirler. Bu sebepten dolayı kendilerinin akademik başarı ve öğrenmeye istekli oldukları görülmektedir (Pelletier ve Brent, 2002).

### **2.3. Öz-Düzenleme Becerileri**

Bu bölümde, öz-düzenlemenin tanımı, öz-düzenleme becerilerinin boyutları, öz-düzenleme becerilerinin önemi, öz-düzenleme becerilerinin gelişimi, öz-düzenleme ile ilgili yaklaşımlar (davranışçı, bilişsel, psikoanalitik, sosyal öğrenme yaklaşımı) ele alınmaktadır.

### **2.3.1. Öz-düzenlemenin Tanımı**

Öz-düzenleme, kişinin kendi kendini gözlemleyerek kendini belirli ölçütlerde değerlendirip gerekli durumlarda kendi davranışları üzerinde denetim sağlamasıdır. Diğer bir ifadeyle, öz-düzenleme, bireyin tepkilerini, davranışını, kendi başına kontrol etmesidir (Senemoğlu, 1998). Wills ve ark. (2006) öz-düzenlemeyi bireyin dış faktörlerle etkileşiminde kendi kendisinin davranışını değerlendirip düzenlemek için geliştirdiği önemli bir yetenekler olarak tanımlamaktadır. Shields ve Cicchetti (1998) öz-düzenlemenin duygular, dikkat ve davranıştan oluşan bir dizi birbiriyle ilişkili beceri olduğunu belirtmektedir. Saraç ve Güleç'e (2019) göre "öz-düzenleme; amacımız doğrultusunda bilişimizi, duygularımızı ve davranışlarımızı yönetmemizi sağlayan içsel bir mekanizmadır". Çocukların olumsuz duygularla başa çıkması, sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar sergilemesi ve dürtülerini engelleyebilmesi olan öz-düzenleme, çocuğun yapmaktan zevk alacağı bir eylemi yapabilmesi için uygun yer ve zamanı beklemesi, doyumunu ertelemesi olarak da ifade edilmektedir (Şengül ve Yükselen, 2016).

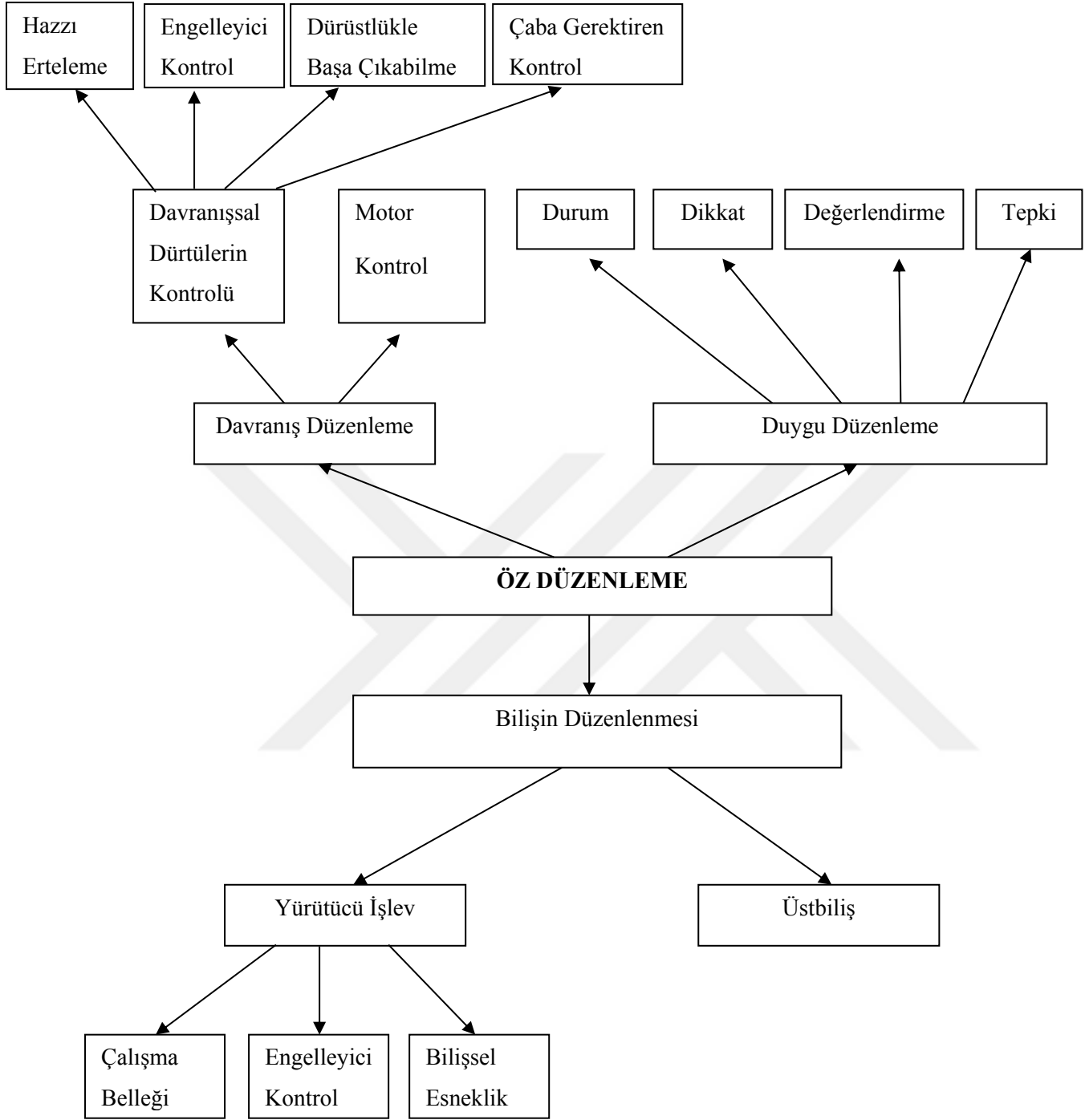
Yüksek öz-düzenleme becerileri olan çocuklar; kendi işlerini kendi yapabilen, bağımsız, duyu, düşünce ve davranışlarını başkalarının yardımı olmadan kontrol edebilen, sinirlendiğinde kendini sakinleştirebilen, yaptıklarının sonucunu başkalarına onaylatmak yerine kendisi değerlendirebilen ve sınıf kurallarına uyabilen çocuklardır (Kandır, 2003). Öz-düzenleme becerileri, her bir çocuğun hayatında başarıyı yakalamak için bireysel olarak geliştirmeye ihtiyaç duyduğu kişisel becerilerdir. Öz-düzenleme becerileri de dışarıdan destek verilerek, düşünülebilir, öğrenilebilir ve kontrol edilebilir yeteneklerdir (Çiltaş, 2011). Öz-düzenleme kişide zihinsel ve fiziksel zorlukları yönetmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle öz-düzenleme hayat boyunca duygularımızı, bilişlerimizi ve davranışlarımızı yönetebilme yeteneğimizde önemli bir faktör olarak görülmektedir (McClelland, vd., 2010).

### **2.3.2. Öz-düzenleme Becerilerinin Boyutları**

Öz-düzenleme, disipline bağlı olarak çeşitli şekillerde kavramsallaştırılmıştır. Bununla birlikte, bu farklılıklara rağmen, neredeyse tüm öz-düzenleme teorisyenleri ve araştırmacıları, belirli bir duruma veya uyarana tepki olarak dikkat, duyu ve davranış sistemlerini çeşitli derecelerde modüle ettiğini vurgular ve genellikle duyu, biliş ve davranış özelliklerini içeren çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir (McClelland, Cameron Ponitz, Messersmith ve Tominey, 2010; Jahromi ve Stifter, 2008; Smith-Donald et al. al., 2007 ). Willoughby ve

meslektaşları (2011), Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt ve Perna (2012) ve Roebers (2017) gelişimsel bakış açısına gore, öz-düzenlemeyi, biyolojik, sosyal-duygusal (mizaç dahil), davranışsal ve bilişsel düzeylerde çalışan ileri beslemeli ve geri bildirim süreçlerinden oluşan çok düzeyli bir allostatik sistem olarak belirtmektedir.





Şekil 1. Öz-Düzenlemenin Boyutları

“Duyguların tanımlanması ve nitelendirilmesi ve negatif uyarılmayı hafifletme ve öfkeye tahammül gösterme duygusal düzenleme olarak ifade edilmektedir” (Aydın, 2018, s. 15; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s. 20). Aydın, (2018) çalışmasında öz-düzenlemeyi dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme olarak üç boyutta ele almaktadır. Dikkat düzenleme; dikkat sağlama ve edinilen bilgiyi akılda tutma, dikkatini temel öğelerde toplama ve dikkati sürdürülebilmeyi içermektedir. Duygu düzenleme; duyguyu tanımlayabilmeyi, olumsuz duygu ve öfkeyle baş edebilmeyi kapsamaktadır. Davranış düzenleme; davranışsal dürtülerin ve motor becerilerin kontrolünü içermektedir.

Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) öz-düzenlenmenin çocukların dikkatini, duygularını ve dürtülerini değerlendirme boyutlarından bahsetmektedir. Sezgin ve Demiriz (2016) öz-düzenlemenin davranışsal düzenleme ve sosyal beceri olmak üzere iki boyutundan bahsetmiştir. Öz düzenlemenin alt boyutlarıyla ilgili birçok farklı görüş bulunması kuramsal alt yapıların farklı oluşlarından kaynaklanabilir (Koçyiğit ve Tekin, 2020).

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) yaptığı çalışmasında öz-düzenlemenin aşağıdaki üç alt boyutunu ele almıştır.

1. Dikkat Düzenleme; bilişsel işlevleri içeren dikkat, çocuğun amaca yönelik davranışta bulunduğu esnada diğer uyarıcılara karşı alıcılarını kapatmasıdır.

2. Duygu Düzenleme; Çocuğun uyarana karşısında duygularını fark ederek yoğun yaşanan duyguların kontrol altına alınmasıdır. Çocuk duygu düzenleme sürecinde kendi davranışlarını düzenlemenin yanı sıra başkalarının davranışlarını da düzenleyebilmektedir. Duygu düzenleme geliştikçe sosyal etkileşimde de gelişmeler görülmektedir.

3. Davranış Düzenleme; Çocuğun dikkat ve duyguda olduğu gibi davranışını da kontrol edebilmesi anlamına gelir. Yoğun ve ani vereceği tepkinin önüne geçebilme becerisidir.

Öz-düzenlemenin alt boyutları olan bilişsel düzenleme ile duygu düzenleme birbirleriyle ilişkilidir, birinde meydana gelen değişim diğerini de etkilemektedir. Bu nedenle kaygı, stres veya hayal kırıklığı ile baş etmekte zorlanan çocuk bilişsel becerilerini de düzenlemekte problem yaşayabilmektedir. Mesela sınav kaygısına sahip bir öğrenci, sınava hazırlanırken veya sınav esnasında dikkatini toplayamayabilir ve okuduklarını anlayamayabilir. Aynı şekilde sosyal fobisi olan bir çocukta “İnsanların benimle ilgili düşünceleri neler?” düşüncesini yoğun yaşadığı için duygularını ve davranışlarını düzenlemede zorlanabilir. Ayrıca kaygı bozukluğu, bir duygu davranım bozukluğu olması

sebebiyle öz-düzenleme becerisi düşük olan çocukların kaygı seviyesinin yükselmesi beklenir (Öksüz, 2020).

Saraç ve Güleç (2019) öz-düzenlemeyi duyguların düzenlenmesi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki boyutta ele almaktadır.

### **1. Duyguların Düzenlenmesi**

Duygu düzenleme, insanların sahip oldukları duyguları, ne şekilde sahip olduklarını ve bu duyguları nasıl deneyimlediklerini ve başkalarına nasıl ifade ettiklerini bildiren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Gross, 1998). Belirli bir durum karşısında kişinin duruma olan duygusal hedeflerine bağlı olarak, duygusal tepkinin değişkenliğini veya aralığını azaltıp arttırabilmesi duygu düzenlemedir (Thompson, 2011). Duygu düzenleme; dikkati ve davranışları organize etme, sorunlarla baş etme konusunda istikrarlı ve kararlı olma, problem çözme, planlama, neden sonuç ilişkisi kurma ile çevresiyle iletişimde kişi için süreci kolaylaştırmayı sağlayan bir durumdur (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Temel duygular çocukların gündelik yaşantılarında karşılaşabilecekleri olaylar dikkate alındığında mutlu, üzgün, şaşkın, kızgın/öfkeli, korkmuş olarak beş duygunun görüldüğünden bahsedilmektedir. Duygu düzenleme yaşla birlikte gelişen kişiler arası önemli bir görev olması nedeniyle erken çocukluk yıllarında geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir (Yılmaz, 2020). Kişiler arası uyum sorunu duygu düzenlemede sürecinde yaşadığı zorluklar neden olabilir. Duyguların anlaşılmasında ya da kabul edilmemesi, duygularda farkındalığın olmaması duygu düzenleme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Duygu düzenleme güçlüğü bileşenleri farkındalık, açıklık, kabullenme, dürtü, hedefler, stratejiler olarak belirlenmektedir (Gratz ve Roemer, 2004).

Çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin kazanılması, bireylerin fizyolojik, bilişsel ve davranışsal boyutlarda farklı organizasyon düzeylerine ulaşmasına olanak veren nörofizyolojik sistemlerin ve biyolojik yapıların olgunlaşmasıyla yakından ilişkilidir. Duygu düzenleme gelişimi nörobiyolojik etki ve çevresel etki tarafından etkilenir (Sabatier, Restrepo Cervantes, Moreno Torres, Hoyos De los Rios ve Palacio Sañudo, 2017). Turan Ağca, (2019) çalışmasında duygu düzenleme becerilerini duygusal farkındalık, duyguları ifade etme, duyguları kontrol etme olarak üç grupta ele almaktadır.

Son zamanlarda, çocukların okula hazırbulunuşlukları ve akademik sonuçlarında duyguyla ilgili öz-düzenleme süreçlerinin rolüne ilişkin araştırmalarda keskin bir artış olmuştur. Duyguyla ilgili öz-düzenlemenin tanımları değişkenlik göstermektedir, ancak genel

olarak kişinin duyguları ve duyguyla ilgili motivasyonel ve fizyolojik durumları ve duyguların davranışsal olarak nasıl ifade edildiğini, ne zaman, nasıl ve nasıl deneyimlediğini yönetmek ve değiştirmek için kullanılan süreçleri ifade etmektedir (Eisenberg, Hofer, ve Vaughan, 2007). Duyguyla ilgili öz-düzenleme, duyguyla ilgili süreçleri yönetmek için kullanıldığında (genellikle otomatik modda olmalarına rağmen) isteyerek kontrol edilebilen düzenleyici süreçleri içermektedir (Eisenberg ve Valiente Eggum, 2010).

Duygusal düzenleme sayesinde çocuklar duygusal gerginlik yaşadıkları durumlarda duygularını farkında olabilir ve kendi kendini sakinleştirebilir. Duygularını düzenlemede sorun yaşayan çocukların tepkileri farklı olmaktadır. Acıktığında, yorulduğunda, hayal kırıklığına uğradığında, öfkelenildiğini ağlayarak, bağırp çağırarak, arkadaşlarına vurarak tepkisini gösterdiği gözlemlenmektedir (Saraç ve Güleç, 2019). Çocuklar büyüdükçe öz-düzenleme becerileri gelişerek duygularını yönetebilmede, dikkatlerini istediği bir konu üzerinde odaklamada ve uygun bulmadığı davranışın önüne geçebilme yeteneği kazanırlar (Dağgöl, 2016; Bayındır and Biber, 2019). Dikkat; öz-düzenleme becerilerinin alt boyutlarından ve öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde aktif bir role sahiptir. Dikkat sayesinde çocuk yaptığı işi tamamlayabilmektedir. Bu durum okul başarısı için de önem taşımaktadır. Yayıcı (2007) yapmış olduğu araştırmasında çocukların dikkatlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini şu şekilde belirtmektedir. Çocukların ödevlerinde 6 yaşında 10 dakika, 5-7 yaşlarında 15 dakika, 7-10 yaşlar arasında 20 dakika, 10-14 yaşlarında 25-30 dakika zaman aralıklarında çalışmaya katılabildiklerini ortaya koymuştur (Ezmeçi, 2019). Öğrenme içerisinde kazanılan duyguların; bilişsel, üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal süreçler ile bağlantılı şekiller ve boyutu; nedenleri ve bunun sonucu ortaya çıkan kazanımları; birbirlerini karşılıklı etkileşimleri önemlidir (Çevika, Haşlamamb, Mumcu ve Gökçearsland, 2015).

Gross, (2008) duygu düzenlemenin durum (situation), dikkat (attention), değerlendirme (appraisal) ve tepki (response) olarak dört modelinden bahsetmektedir. Bu modelin beş süreci; durum seçimi (situation selection), durum değişikliği (situation modification), dikkati yönlendirme (attentional deployment), bilişsel değişim (cognitive change) ve tepki değişimi (response modulation) olarak belirtilen duygu düzenleme stratejisi bulunmaktadır.

## **2. Bilişin Düzenlenmesi**

Bilişsel düzenleme yürütücü işlevler ve üstbiliş olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme çerçevesinde yürütücü işlevler ve üstbiliş merkezi bir rol

oynamaktadır. Yürütücü işlev ve üst biliş, çocukluk yıllarında sürekli iyileştirmelerden geçen üst düzey bilişsel süreçlerdir. Yürütücü işlev ve üstbilişle ilgili şunlar söylenebilir.

- Hayatın içinde günlük işleyişte ve akademik başarı ile yakından ilgilidir.
- Bilişsel gelişimde yürütücü işlev ve üstbiliş önemli bir yere sahiptir.
- Yürütücü işlev ve üstbiliş zaman içinde benzer gelişimsel özellikleri vardır.
- Yürütücü işlev ve üstbiliş arasındaki ilişki dinamiktir (Roebbers, 2017)

**a. Yürütücü İşlev:** Bu boyutlardan yürütücü kontrolde kendi içinde üç boyutu vardır. Yürütücü işlev, inhibisyon, çalışma belleği ve zihinsel esneklik gibi üç temel bileşen üzerinde toplanan ve çevrenin yorucu durumlarına karşı tepkilerin kontrol edilmesini sağlamaktadır (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter ve Wager, 2000); Williams-Gray, Foltynie, Brayne, Robbins ve Barker, 2007). Çalışmasında önemli yürütücü işlevler olarak (a) görevler veya zihinsel kümeler (b) çalışan bellek temsilcilerinin güncellenmesi ve izlenmesi (c) baskın veya güçlü tepkilerin inhibisyonu olarak incelenmektedir.

- **Çalışma belleği:** Kısa miktardaki bilginin gerek olduğunda kullanmak üzere hazır bir biçimde saklanmasıdır. Planlama, kavrama, akıl yürütme ve problem çözme kolaylaştırır. Çalışma belleğindeki bilgileri yönetmek için bilgilerin işlenmesinde kontrol becerileri kullanmayı gerektirir (Cowan, 2014). Çalışan belleğin temel modüler yapısının 6 yaşından daha erken yaşlardan itibaren mevcut olduğunu ve her bir bileşenin erken ve ortaokul yıllarından ergenliğe kadar işlevsel kapasitede büyük ölçüde genişleme geçirdiğini göstermektedir (Gathercole vd.2004).

Yerine getirilmesi gereken bir durumu hafızada tutmanın yanında gerekli durumda bilgiyi kullanmayı sağlar. Bir çocuğun öğretmeninin verdiği yönergeleri yerine getirmesini sağlayan işlevdir. Çocuğun hem yönergeyi hem de sırasını aklında tutup yönergeye uygun davranabilmesi çalışma belleği becerisini kullanmayı gerektirir (Saraç ve Güleç, 2019).

- **Engelleyici kontrol:** Amaca yönelik davranışta dürtüsel tepkiyi bastırmayı ifade eder. Çocuğun çikolatasını yemekten sonra yemesini beklemesi gibi kendini durdurabilmesidir (Saraç ve Güleç, 2019). Çocuklar giderek davranışlarını kontrol edebilmede daha istekli oldukları ve başkalarının taleplerini karşılama da eğilimli olduğu görülmüştür. Çocukların genel ve akademik becerilerinde öz-düzenleme becerilerinin önemini vurgulamaktadır (Whitebread ve Basilio, 2012).

- **Bilişsel esneklik:** dikkatin yönünü değiştirebilme becerisini içermektedir. Çocuğun hem bir süre için etkinliğe odaklanması ve verilen yönergeyle etkinliği bırakıp diğerine yönelmesini içerir (Saraç ve Güleç, 2019).

Yaygın olarak kullanılan bir dizi görevin, yetişkinlerde ayırt edilebilir ancak birbiriyle ilişkili üç gizli EF (yürütücü işlev) faktörü sağladığı bulunmuştur (Miyake ve diğerleri, 2000): güncelleme (yani, sınırlı miktarda bilginin kısa süreli depolanması ve manipülasyonu), engelleme ( yani, otomatik veya önceden güçlü tepkileri veya davranışları kesintiye uğratma veya engelleme yeteneği) ve kaydırma (bilişsel esneklik olarak da adlandırılır ve dikkati görev talepleri arasında esnek bir şekilde kaydırma ve değişen kuralları veya zihniyetleri esnek bir şekilde uygulama becerisine atıfta bulunur). Günümüzde bu faktörler EF'nin klasik alt bileşenleri olarak kabul edilmektedir.

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri ve bu becerilerin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi incelenirken çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerilerinin birlikte ele alınması gerektiği vurgulandığı belirtilmektedir. Ayrıca Türkiyede'ki küçük çocukların öz-düzenleme becerilerini inceleyen çalışmaların yetersizliğine dikkat çekilmektedir (Adagideli, 2018).

### **b. Üstbilis**

Öz-düzenleme ve üstbilis arasında çok yakın benzerlikler bulunmaktadır. Planlama, izleme ve değerlendirme gibi bilisin düzenlenmesi üstbilisin bileşenlerindedir. Bunlarda öz-düzenleme içerisinde yer alan birçok faaliyeti kapsamaktadır (Dağgöl, 2016).

Öz-düzenlemeyi içeren bileşenler ve öz-düzenlemenin doğası, değişik şekillerde açıklanmıştır. Kuramsal alt yapısındaki farklılıklardan kaynaklı olarak öz-düzenleme kavramının tanımında farklılıklar oluşturmaktadır. Teorik açıdan ortaya konulan her yaklaşım, birbirinden değişik yapıları belirtmesine karşın aynı noktalarda buluşmaktadır. İleri sürülen teorik yaklaşımlar Davranışsal Öz-düzenleme Teorisi, Sosyal Bilişsel Öz-düzenleme Teorisi, Vygotsky'nin Öz-düzenleme Teorisi, Fenomenolojik Bakış ve Bilgi İşleme Öz-düzenleme Teorisi olarak ele alınmıştır (Öztabak ve Özyürek, 2018).

### **3. Davranışın düzenlenmesi**

Davranışsal düzenleme, davranışsal dürtüleri ve motor kontrolü içermektedir. Kontrolün sağlanmasında rol alan hazzı erteleyebilme, dürtüsellekle baş edebilme, çaba gerektiren kontrol ve engelleyici kontrol olmaktadır (Mischel vd., 1974; Mischel ve Underwood, 1974).

### a. Davranışsal dürtülerin kontrolü

Mischel vd., 1972 Davranışsal dürtülerin kontrolün sağlanmasında

- Hazzı erteleme: Hazzı erteleme, hedefe yönelik gecikmeyi sürdürme, daha büyük ama gecikmiş ulaşmak için meydana gelen gecikme ile başa çıkabilmedir (Mischel vd., 1972). Hazzı erteleme motivasyonel bir süreçtir. Öz-düzenlemenin önemli aşamalarından ilki olarak ele alınmaktadır (Mischel ve Ayduk, 2004).
- Dürtüsellikle başa çıkabilme: Davranıştan önce olası öngöründe bulunamamak, yapılacak eyleme geçmeden önce karşılaşılabilecek risk ve sonuçları planlamada yetersizlik, temkinli olmama haliyle karşı karşıya kalındığı durumlarla baş edebilmedir (Verdejo-Garcia, Lawrence ve Clark, 2008).
- Çaba gerektiren kontrol: Bireyin baskın bir tepkiyi engellemek için ikincil bir tepkiyi kullanması ya da bireyin bir amaca ulaşmak için tercih etmediği bir duruma uyum sağlayabilmesi için istendik bir şekilde davranışı engelleyici, dikkati odaklayamama veya bilişsel oyalama gibi tutum ve davranışları kullanmamasını ifade etmektedir (Mischel, 1974; Murray ve Kochanska, 2002; ).
- Engelleyici kontrol: Bireyin istenmeyen duygu, düşünce ve davranışlarını engellemesi, uygun davranışı sergilemek için uygun olmayan davranışları engellemesidir (Mischel ve Underwood, 1974; Munakata vd., 2011).

**b. Motor kontrol:** Duygusal girdi ve bir amacı olmayan motor davranışların en aza indirme hatta bastırılmasıdır. Bu dört yürütme işlevinden ve amaca yönelik motor tepkiler sayesinde gerçekleşir. Hedefe yönelik davranışların yürütülmesi esnasında çalışma belleği, son verilmiş olan geri bildirim hafızada tutulur ve ileride kullanılır. Böylece inhibasyon olan dört yürütme işlevinin katılımı için davranış üzerinde önemli ölçüde kontrol sağlar (Barkley, 1997).

Sınıf ortamlarında en belirgin olan öz-düzenlemenin davranışsal yönleri (Best ve Miller, 2010 ; Miyake vd., 2000 ): çalışma belleği (bilgiyi akılda tutma) ; Gathercole, Pickering, Knight ve Stegmann, 2004 ), dikkat esnekliği (odaklanmayı sürdürmek ve değişen hedeflere uyum sağlamak; Rueda, Posner ve Rothbart, 2005 ) ve engelleyici kontrol (baskın bir tepkiyi daha uyumlu bir yanıt lehine durdurmak; Dowsett ve Livesey, 2000). Bu çalışmada

öz düzenlemeyi, bu üç yürütücü işlevin açık davranışa entegrasyonu olarak tanımlanmaktadır (McClelland vd., 2010 ).

### **2.3.3. Öz-düzenleme Becerilerinin Önemi**

Erken çocukluk dönemlerinde kazanılan öz-düzenleme becerilerinin okul başarısına önemli etkileri bulunmaktadır. Okula başlayan çocuktan bazı önemli gelişmeler (yönergeyi dinleme, yönergeye uygun yanıtı verme, kuralları bilme, kurallara uyma, oyuncak paylaşma, sırasını bekleme gibi) beklenir. Okul öncesi çocukların her gün karşılaştıkları öz-düzenleme ile ilgili görevleri bilişsel, duygusal/motivasyonel veya davranışsal boyutların en iyi şekilde yürütülmesine dayanabilir. Bu boyutların gelişmesinin önemi çocukların iyi birer vatandaş olarak kabul görmeleri ihtiyaçlarını toplum beklentilerine uygun olarak karşılamayı öğrenmelerini sağlamaktadır. Öz-düzenleme kendi davranışlarını kontrol edebilmeyi öğretmektedir. Çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini tahmin etmek, değerlendirmek ve öz-düzenleme becerilerini arttırmak uzun vadede başarıyı getirecektir (Denham, vd., 2012). Villis ve Dinehart (2014) öz-düzenleme becerilerinin gelişimini dikkatli olma, odaklanılmış dikkati sürdürülebilir, sosyal ve duygusal davranış boyutlarıyla ele almakta ve bunların gelişmesinin de farkındalığın artmasını öngörmektedir

Araştırmalar, erken çocukluk döneminin öz düzenlemenin gelişimi için önemli bir dönem olduğunu göstermektedir (Carlson vd., 2013 ). Çocukların, beynin öz-düzenleme ile en yakından ilişkili bölgesi olan prefrontal kortekste önemli bir büyüme yaşadığı okul öncesi dönemdir (McClelland, Geldhof, Cameron ve Wanless, 2014; Schmitt vd., 2015). Küçük çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına başarılı bir şekilde başlangıç yapabilmesi çok önemli bir yere sahiptir. İlkokula başlamakta aynı şekilde çevreye alışma ve bir takım kurallara uymayı gerektirir. Bu durumlarda çocuğun kendini kontrol etmesini gerektirir. Öz-düzenleme becerilerinin çocukların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Saribaş and Akduman, 2019). Okul öncesi dönemde yüksek düzeyde öz düzenlemeye sahip olan çocukların, anaokulu ve ikinci sınıf arasındaki başarı farkının artmasıyla anaokulundan altıncı sınıfa kadar daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları görülmektedir (McClelland ve diğerleri, 2006 ).

Erken çocukluk yılları öz-düzenleme becerisi açısından oldukça kritik bir dönemdir. Bu yıllarda edinilen öz-düzenleme becerisi temel beceriler kazanmada kalıcı hale gelmektedir (Erol ve İvrendi, 2018). McClelland ve diğerleri, (2014) öz-düzenleme becerilerinin

çocukların yapılandırılmış öğrenme ortamlarında çalışmalarına, dikkat dağıtıcı şeylerden kaçınmalarına, dikkat etmelerine, görevde sürdürmelerinde ve zorluklara rağmen devam etmelerine yardımcı olduğu için okul başarısı için temel olduğunu ve ilerideki akademik başarının temelini oluşturduğunu göstermektedir (McClelland ve diğerleri, 2014b, Cameron Ponitz ve diğerleri, 2009 , McClelland ve diğerleri., 2006 , Breslau ve diğerleri, 2009, Schmitt vd., 2015; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014). Öz-düzenleme becerileri kazanmamış çocukların davranış problemleriyle karşılaşmada yatkın oldukları, en çokta kurallara uymadıkları ve grup dinamiğini bozma davranışlarında sorun yaşayabildikleri, bu çocuklarda en çok dikkatin dağılması, kural tanımama ve sorumluluk alma ve yerine getirmede güçlük davranış sorunlarını gösterdikleri ve bu çocuklardan çoğunun erkek olduğu belirtilmektedir (Yaralı ve Aytar, 2017).

Çocuklarda karşılaşılan davranış değişikliğinin sebebi olan öz-düzenleme becerisinin, çocuklarda benlik duygusunu da etkilediği belirtilmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinde artış oldukça benlik algıları da artmakta olduğu görülmüştür (Tuzcuoğlu vd., 2019). Küçük yaşlardan başlayarak çocukların öz-düzenleme becerilerine destek olacak fırsatların verilmesi gerekmektedir (Erol ve İvrendi, 2018).

Sosyal işlevsellik, öz-düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin altında yatan kilit mekanizmalardan birini temsil etmektedir (Eisenberg, Pidada ve Liew, 2001; Montroy vd., 2014) sosyal işlevselliği, çocuğun sosyal durumlarda uygun şekilde etkileşim kurma yeteneğini ifade ettiğini ve genellikle çocukların duygusallık, empati, topluma uygun davranış , vicdan, sosyal beceriler ve sorunlu davranış düzeylerini içerdiğini belirtmektedir. Ayrıca yüksek düzeyde öz düzenlemenin sosyal işlevsellik ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle, daha iyi öz düzenleme, çocukları öğretmenler ve akranlarıyla yüksek kaliteli sosyal etkileşimlere girmek için daha avantajlı bir konuma yerleştirmekte ve bu da öğrenme ve akademik başarıyı desteklemektedir (Montroy vd., 2014). Araştırma bulguları daha iyi öz düzenlemeye sahip çocukların daha iyi sosyal becerilere sahip olma eğiliminde olduğunu göstermektedir ( Montroy vd., 2014; Eisenberg ve diğerleri, 1993; Miller ve diğerleri, 2004; Raver ve diğerleri, 1999 ). Ayrıca öz düzenlemeye sahip çocuklar, akran etkileşimleri sırasında daha yüksek düzeyde sosyal olarak yetkin davranışlar gösterme eğilimindedir. Aksi durumda öz düzenleme becerisi zayıf çocuklar sosyal olarak suskun, genellikle akranlarıyla etkileşim başlatmak için uygun stratejileri kullanmakta zorluk çekmektedir (Coplan ve diğerleri, 2001; Fabes ve diğerleri, 2003; Fabes ve diğerleri, 1999 ). Öz-düzenleme becerileri ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada öz düzenlem beceri eğitiminin

alan çocukların sergiledikleri toplam problem davranışlarında azalmanın olduğu ortaya konulmuştur. Çocuklar sınıflarda gözlemlenmiş ve uygulama başladığında göstermiş oldukları problemlili davranışların sayısı öz-düzenleme becerilerinin alt boyutlarından olan dikkat düzenleme becerileri sosyal beceriler açısından son derece önemli beceriler olduğu vurgulanmaktadır (Ezmeçi, 2019). Duygularını düzenlemede sorun yaşayan çocukların olumsuz davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Çocuklar öfke duygusunu ağlayarak, bağırarak ya da çevresindeki kişilere saldırgan davranışlar göstererek yansıttıkları görülmektedir. Öz-düzenleme becerisi gelişmiş, duygularını düzenleyebilen çocukların ise öfke, hayal kırıklığı gibi durumlar yaşadıklarında kendini yöneterek olumlu davranışlar gösterebilirler (Saraç ve Güleç, 2019).

#### **2.3.4. Öz-düzenleme Becerilerinin Gelişimi**

Öz-düzenleme, son teorik çalışmaların gösterdiği gibi çevresel ve gelişimsel süreçleri içermektedir (Blair ve Raver, 2012; McClelland ve diğerleri, 2014b). Psikobiyolojik modeller, çocukların deneyimlediği bakım verme kalitesinin, erken çevresel girdileri (örneğin, yoksulluk) ve öz-düzenlemeyi birbirine bağlayan kilit bir aracı olduğunu varsaymaktadır (Blair ve Raver, 2012 ). Müdahale araştırmaları, öz-düzenlemenin yaşam boyu göreceli bir esneklik gösterdiğini (Diamond ve Lee, 2011) ve erken çocukluk döneminin öz-düzenlemenin gelişimi için hassas bir dönem olabileceğini düşündürmektedir (Carlson, Zelazo ve Faja, 2013). Bu nedenle, okul öncesi dönemde öz-düzenleme, çocukların okula hazırbulunuşluklarını geliştirmeyi hedefleyen önemli bir mekanizma olarak görülmektedir (Schmitt vd., 2015).

Çocuklar öz-düzenleme kapasitesine sahip olarak dünyaya gelmektedir. Bebeğin doğumundan itibaren öz-düzenleme becerileri kademeli bir şekilde gelişmektedir (Bronson, 2000). Öz-düzenleme becerilerinin gelişimi, çocuğun dil gelişim sürecindeki gibi evrensel evrelerden oluşmaktadır (Saraç ve Güleç, 2019).

Koop (1982) çalışmasında öz-düzenlemenin gelişimini nörofizyolojik modülasyon, duyuusal-motor modülasyon, denetim evresi, özdenetim evresi ve öz-düzenleme evresi olarak beş evrede ele almaktadır.

- 1. Evre: Nörofizyolojik modülasyon (doğumdan 2-3 aya kadar):** Bu evrede öz-düzenlemenin işaretleri görülmektedir. Bebek çevresindeki uyarılardan etkilenmekte ve refleksif tepkiler vermektedir. Bebeğin refleksif tepkileri, uyarın

yoğunluğunu kendisine bakım veren kişiye fark ettirir. Bakım veren kişi tarafından bebeğin ihtiyaçları karşılanarak duygusal yoğunluğu düzenlenir (Koop, 1982).

2. **Evre: Duyusal-motor modülasyon (3 ay ile 9-12 ay ) :** Bebeğin istemli olarak motor davranışlar sergilediği evredir (Koop, 1982). Bu evrede bebek, uyarıcı yoğunluğu durumunda duygusal gerilimden çıkabilmek için motor davranışları istemli hale gelmektedir. Çocuk bakım veren kişinin söylediklerini yaptığı ancak bakım veren kişinin ortamda olmadığı anlarda kurallara uymadığı görülmektedir (Saraç ve Güleç, 2019).
3. **Evre: Denetim evresi (12 ay ile 18-24 ay) :** Bu evrede çocuğun yürümeye başlamasıyla çevreyi ve kendini keşfetmeye başlamaktadır. Kendi varlığını fark etmesiyle birlikte kendi istekleri ile bakım veren kişinin istekleri arasındaki farkındalığı oluşmaya başlar. Çocuğun tepkileri kendi istekleri doğrultusundadır. Bağımsız bir şekilde öz-düzenleme davranışları henüz göstermemektedir (Koop, 1982).
4. **Evre: Özdenetim evresi (24 ay ile 36 ay) :** Bakım veren kişinin desteğiyle çocuk duygularını düzenleyebildiği bir evrededir. Duygusal yoğunluk durumunda fiziksel olarak ifade eder. Çocuk kuralları bilir fakat değişen durumlara göre uyarlayamaz (Koop, 1982).
5. **Evre: Öz-düzenleme evresi (36 ay ve sonrası):** Çocuk üç yaşından sonra bilişsel ve dil gelişimindeki ilerleme sayesinde, duygusal ve davranışsal süreçlerini düzenleyebilme de daha yeteneklidirler. Öz-düzenleme becerisi gerektiren sırasını bekleme, sırası gelince konuşma, olması gereken yerde oturma, dikkatini konu üzerinde toplama ve dikkatin dağılmaması gibi davranışları gerçekleştirebilir. Çocuğun ilkokula başlamasıyla okulun gerektirdiği öz-düzenleme becerilerini gerçekleştirebilir (Saraç ve Güleç, 2019).

Öz-düzenleme hayat boyu geliştirilebilen becerileri kapsamaktadır. En başta öz-düzenleme becerileri ailede ve içinde bulunduğu sosyal çevreyle gelişmiş olsa da okul öncesi eğitim sayesinde planlı bir şekilde desteklenip kazandırılması, kalıcılığı açısından daha etkili olacaktır (Aydın ve Ulutaş, 2017). Öz-düzenleme becerileri çocukların gelişimleri göz önünde bulundurularak incelendiğinde, bebeklerin üç-dört aydan önce, yönlendirilme davranışını çok az kabullendikleri ve serbest bırakılmanın bebekte sıkıntıya neden olabileceği bilinmektedir. Dördüncü ayda bebekler, kendi davranışları üzerinde istedik davranış geliştirmeye başlar ve bulunduğu yerden farklı bir alana geçebilirler. Burada ailenin çocuğa karşı tutumu biraz daha

esnek davranıyor ve daha az duygusalsa bu kontrolü geliştirmesine olanak sağladığı gözlenebilmektedir. Aynı zaman da okulöncesi dönemdeki çocukların olumlu duygularına göre dikkat/dürtü kontrollerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Anne-babalar çocuklarıyla en yüksek düzeyde özdeşim kurma davranışı yer alırken daha sonra sosyal hareketlilik, demokratik tutum ve uyma davranışları takip etmektedir. Genel bir ifadeyle anne-baba tutumları 0-6 yaş döneminde olan çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilenmemekte olduğu bildirilmiştir (Öztabak ve Özyürek, 2018).

Öz-düzenleme, insan olmanın bir özelliğidir. Birey davranışını düzenleyebilmesi için, ilk önce performans standartlarını geliştirir. Bu amaçla doğrultusunda çevresindeki başka kişilerin ve kendi yaşantılarının farkına vararak, iyi olan özelliklerini ödüllenen belirler. Bu şekilde kişi çevresindeki yaşantıları gözlemleyerek kendine has davranış kalıplarını şekillendirmeye çalışır. Öz-düzenlemede, kendi içinde geliştirdiği davranış standartları kadar hissedilen öz yeterlilik kavramı da önemlidir. Birey tarafından algılanan öz yeterlilik kavramı farkında olduğu yeterlilikle aynı doğrultuda ise, birey için öz-düzenleme yani kişinin kendi davranışları üzerinde denetleyici olması en üst düzeyde tutarlı olarak gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 1988).

### **2.3.5. Öz-düzenleme İle İlgili Yaklaşımlar**

Öz-düzenleme becerilerini davranışçı, bilişsel, psikoanalitik ve sosyal öğrenme yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (Bronson, 2000).

#### **2.3.5.1. Davranışçı Yaklaşım**

Pavlov'un "klasik koşullanma" adı verilen çalışması davranışçı kuramın temelini oluşturmaktadır. Davranışçılık görüşü, insanın doğuştan aynı olduğunu fakat çevre tarafından iyi bir şekilde etkilenirse kusursuz olacağını savunmaktadır (Türkçapar ve Sargın, 2012). Thorndike, Skinner, Hull ve Bernard tarafından kuramın psikolojik alt yapısı oluşturulmuştur. Davranışçı kuram, çevrenin insanın davranışlarını kontrol etmede etkisini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım sergilenen davranışın ortaya çıkmasına neden olan faktörleri incelemektedir. Ortaya çıkan davranışı anlamlandırma da organizmanın uyarılara gösterdikleri tepkiler ile açıklanmaktadır (Gündüz, 2020). Davranışçı kurama göre öz-düzenleme "öğrenilmiş öz kontrol" olarak görülmektedir. Davranış teorisyenleri davranışın şekillenmesinde çevrenin gücüne inanmaktadır. Kurama göre önemli olan dış çevre faktörünün bireyin davranış

üzerindeki etkisidir (Dağgöl, 2016, s. 6). Çocuğun davranışları çoğu zaman dış çevre tarafından etkilenmekte, çocuğun davranışları çevre tarafından verilen ödül ve ceza uyarıcıları sayesinde şekillendirmektedir. Çocuğun istenen bir haz ya da ödülü erteleyebilmesi yüksek düzeyde öz düzenlemeye, bu duyguların kontrol edilememesinin ise düşük öz düzenlemeye sahip olduğunu göstermektedir (Şamlı, 2019).

Ebeveyn çocuğun davranışları üzerindeki beklentinin sözel uyarılarla etkili olduğunu varsaymaktadır. Çocuğun davranışlarında farklı yollar denemesi öz-düzenleme becerisi elde etmesiyle kolaylaştırmaktadır. Çocukların kendi kendini kontrol etmesinde çocuğa zaman vermek ve takdir etmeninde önemi vurgulanmaktadır (Kopp,1982).

### **2.3.5.2. Bilişsel Yaklaşım**

Çocuklarda bilişsel gelişimde olan gelişme öz-düzenleme becerilerindeki gelişmeyi sağlamaktadır. Bilişsel alanda olan gelişme çocuğun çevresini daha iyi anlayabilmesine katkıda bulunmaktadır. Kendini ve çevresini anlayabilen zihin yapısı öz-düzenleme becerilerinin daha iyi olmasına katkı sağlamaktadır (Bronson ve Bronson, 2001).

Okula hazırbulunuşluk düzeyi okula uyum için belirleyici (Gündüz ve Çalışkan, 2013) bir durum ve Piaget'e göre uyumun özümleme ve düzenleme olarak iki yönü bulunmaktadır. Bilişsel gelişimde önemli bir süreç olan özümleme, birey kendisinde var olan bilişsel yapılarla (şemalarla) çevresine uyumu sağlamaktadır. Düzenleme de var olan şemayı yeni durumlara, olaylara göre yeniden şekillendirme sürecidir (Senemoğlu, 1998). Vygotsky'e göre çocuklar çevresiyle etkileşime geçerek öğrenmektedirler. Bilişsel gelişimde dilin kullanımı önemlidir. Vygotsky'nin "Potansiyel Gelişim Alanı" teorisine göre çocuğun kendi başına başarabildiği etkinliklerden, başarılması çaba gerektiren etkinliklere katılımını sağlamak daha üst seviyeye çıkması için eğitimcilerin desteği gerekmektedir (San Bayhan ve Artan, 2007).

Piaget ve Vygotsky her ikisinde çocukta doğuştan getirdiği öz-düzenleme arzusunun çevresini anlayabilmek için olduğunu varsaymaktadır. Yalnız Piaget nesnelere fiziksel dünyasının önemine, Vygotsky ise sosyo-kültürel dünyanın önemine vurgu yapmıştır. Piaget öz-düzenlemeyi zihinsel karmaşıklığı ya da dengesizliği çözümüyle yoluyla zihinsel dengeyi sağlama süreci olarak ele almaktadır. Bu süreçte çevreden gelebilecek her uyarıcıyla denge bozulur ve öz-düzenlemenin gelişmesinde uyum sağlama sürecinde yeniden dengeleme sağlamaktadır (Aydın ve Ulutaş 2017).

### 2.3.5.3. Psikoanalitik Yaklaşım

Psikoanalitik yaklaşımda, Freud'un yaklaşımına göre hazzın ertelenmesi için kullanılan bekleme süresindeki id, ego ve süperego arasındaki ilişki belirlemektedir. Bu durumda öz-düzenleme yer almaktadır ve egonun gelişmesi ve olgunlaşmasıyla beraber bir süreç izlediği belirtilmektedir (Aydın ve Ulutaş 2017).

Öz-düzenlemede kişilik önemli bir yere sahiptir ve psikanalitik kurama göre kişilik id, süper ego ve ego olmak üzere üç temelden meydana gelmektedir. İçsel dürtülerin doyurulması için çalışan id haz alma ilkesine bağlıdır. İstek ve arzuların denetleyicisi süper ego toplumun gelenek görenek ve ahlak kurallarına uyumu sağlar. İd ve süper ego arasında dengeyi sağlayan da egonun sorumluluğudur (Yeşilyaprak, 2004). Bu üç yapı arasındaki çatışmanın içinde öz-düzenlemenin yer aldığı ifade edilmektedir. Öz-düzenleme kişinin içinde bulunduğu çevrede ihtiyaçlarını yerine getirme konusunda kendini kontrol edebilmeyi gerektirir. Öz-düzenlemenin gelişimi egonun gelişimiyle birlikte ilerleme göstermektedir (Bronson, 2000).

Kişiliğin öz-düzenleyici özellikleri ego-kontrol ve ego-dayanıklılık olarak ele alınmaktadır. Temel kişilik boyutlarıyla öz-düzenleme süreçlerinin koordineli olduğunu göstermektedir. Freud'a göre öz-düzenleme, ego alanının içinde yer almaktadır. Çünkü ego id' in bilinçsiz dürtüleriyle süperego'nun ahlaki engellemeleri ve idealleri arasında önemli bir aracılık görevi görmektedir. Ego öz-düzenleme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Gramzow, Sedikides, Panter, Sathy, Harris ve Insko, 2004).

### 2.3.5.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Davranışçı kurama karşı sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel kuramcılar özgürlüğü, öz denetim gerektiren faaliyetleri, öz değerlendirme ve öz ödüllendirmeyi destekleyen "içselleştirilmiş performans standartları" ile ilişkilidir (Aydın ve Ulutaş 2017).

Julian Rotter'in sosyal öğrenme kuramına göre insanın davranış nedenleri karmaşıktır. Ortama göre insan davranışı algılar, beklentiler ve değerler sonucu nasıl tepki vermesi gerektiği şekillenmektedir. Bu kuramın ileri sürdüğü kavram davranış-çevre-davranış etkileşimidir. İnsanın davranışı, çevresindeki kişilerin nasıl davrandığının bir sonucudur. Kişinin kendi davranışı da çevreden aldığı tepkiyi etkilemektedir. Davranış-çevre-davranış şeklinde döngü süreklilik göstermektedir. Sosyal öğrenme kuramcıları, insan davranışında sadece dışsal ödüllerin değil, içsel ölçütlerinde önemine değinmektedirler (İnci, 2010). Öz-

düzenlemenin boyutlarından engelleyici kontrol davranış düzenlemesi olarak düşünülmektedir (Saraç ve Güleç, 2019).

Sosyal bilişsel kuram içerisinde en kapsamlı olarak öz-düzenleme kavramını Bandura (1986) tarafından ele alınmıştır. Kişide var olan duygular ve tutumlar çocuktaki davranışları şekillendirmektedir. Bu şekillenen davranışlarında çocuğun içinde bulunduğu çevre tarafından yeniden şekillenmektedir. Davranışlar gelişim aşamasında model alınan ve model alan arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2001).

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının ilkelerinden birini de öz-düzenleme oluşturmaktadır. Öz-düzenleme ilkesi bireyin yaşamını ve içinde bulunduğu toplumsal davranışları düzenleyebilme ve duruma göre kendini kontrol edebilmeyi ifade etmektedir. Bandura da çocuktaki davranışları açıklamada dışarıdan aldığı pekiştirici ve cezaların dışında insanların kendi iç mekanizmalarını kullanarak davranışlarını düzenlediklerini belirtmektedir (Senemoğlu, 1998).

#### **2.4. Okula Hazırbulunuşluk ve Öz-düzenleme Becerileri İlişkisi**

Erken dönemde kazanılan öz-düzenleme becerisinin okul başarısını desteklemesine yönelik bulgular araştırmacıların bu alana odaklanmasına yol açmıştır (Denham vd., 2012). Çocuğun öz-düzenleme becerisinin iyi olması okula hazır olma yönünden önemli ölçüde avantaj sağlamakta olduğu belirtilmektedir (Tekin ve Koçyiğit, 2018; Bayındır ve Biber, 2019). Öz-düzenleme becerilerinin arttıkça okula uyum becerileri de artmaktadır (Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019). Okul öncesi dönemdeki öz düzenlemeye yönelik müdahalelerin, bu becerilerin akademik başarı için kritik olduğunu göstermektedir (Diamond and Lee, 2011; Barnett ve diğerleri, 2008; Bierman ve diğerleri, 2008; Blair ve Diamond, 2008; Pears ve diğerleri, 2007; Raver ve diğerleri, 2011).

Okula hazır oluşu desteklemeye yönelik yapılan öz düzenlemeye yönelik müdahale programlarının davranış problemlerini azaltmada etkili olmuştur (Pears ve diğerleri, 2007, Pears ve diğerleri, 2012). Okul öncesi çocukların sosyo-duygusal yeterliliğini desteklediği (Bierman ve diğerleri, 2008, Domitrovich ve diğerleri, 2007) ve akademik başarıya etki ettiği görülmüştür (Raver ve diğerleri, 2011). Schmitt, vd., (2015) demografik açıdan riskli çocukların öz-düzenleme becerilerine müdahale edilerek okula hazırbulunuşluğunu güçlendirme ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında müdahale edilen çocuklar öz-düzenleme becerileri ve akademik başarıları olumlu etkilendiği görülmektedir.

Ayrıca bu durum ile öz-düzenleme ve akademik başarı arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır.

Okula başlayan çocukların kuralları içselleştirmeleri ve bunlara uymaları, yönergeleri dinlemeleri ve buna göre yanıt vermeleri, oyuncakları paylaşmaları ve sıralarını beklemeleri gibi birçok yönden kendi kendilerini düzenlemeleri beklenmektedir (Denham vd., 2012). Bu nedenle öz düzenleme becerisine sahip çocukların okul başarısını önemli derecede etkilemektedir (Blair, 2002; Blair ve Diamond, 2008; Blair ve Razza, 2007; Brock ve diğerleri, 2009; Morrison ve diğerleri, 2010; Raver ve diğerleri, 2007a; Willoughby ve diğerleri, 2011). Okul öncesi eğitimde öz-düzenleme ve akademik beceriler çocuğun ilerideki başarısının güçlü yordayıcılarıdır. Aynı zamanda çoğu çocuk anaokulu eğitiminden yararlanamamaktadır. Daha önce okul öncesi deneyimi olmayan çocuklara yaz okulu programında öz-düzenleme, matematik ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde destek verilmiştir. Yaz programın sonunda destek verilen grubun okula hazırbulunuşluğunda iyileşme olduğu, iyileşme de öz-düzenleme becerilerinin matematik ve okuryazarlık becerilerindeki iyileşmeden daha belirgin olduğu belirtilmektedir (Durcan, vd., 2018).

Çocukların okula hazırbulunuşluğunu desteklemek için öz-düzenleme becerilerine erken çocukluk dönemlerinde müdahale önemlidir. Kaliteli erken bakım ve eğitim programları okula hazırlığı desteklemektedir (Post, vd., 2006). Eisenberg vd. (2010) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin öz-düzenlemesinin okula hazır olma ve başarıları için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okulda başarılı olma nedeni olarak ön hazırlık ve öğrenme yeteneği olduğu belirtilmektedir. Sosyal davranış ve sosyal ilişkinin yanı sıra çocukların davranışlarını, dikkatlerini ve duygularını düzenleme yetenekleri açısından da önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar öz-düzenleme becerisinin düzeyi ile okul başarısı ve okula uyum arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Dikkatini bir etkinliğe verme, öğrenme etkinliklerini sürdürebilme ve uzun süre oturma gibi okulun beklediği davranışlar da öz-düzenleme problemi olan çocuklar güçlük yaşarlar. Öz-düzenleme becerileri gelişmiş çocuklar okulun beklentilerini karşılamada daha iyi, arkadaşları uyumlu, öğrenmede daha başarılıdır. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme problemi yaşayan çocuklar, ilkökul döneminde akademik becerilerde problem yaşayabilmekte ve çevreyle yani arkadaş, öğretmenleriyle de sorunları olabilmektedir (Saraç ve Güleç, 2019). Orta ve geç çocuklukta benliğin en önemli boyutlarından birinin artan öz-düzenleme kapasitesi olduğu belirtilmektedir (Öztürk, 2017).

Bodrova ve Leong (2006) yapmış olduğu araştırma öz-düzenleme ve erken çocukluk öğretmenleri tarafından teşvik edildiği şekliyle okula hazır oluğu katkısına odaklanmıştır. Okula hazır olmanın temel bir bileşeni olarak öz-düzenlemeyi görmektedirler ve sosyal duygusal gelişimi öz düzenlemenin bir parçası olarak görmektedirler. Erken çocukluk eğitimcilerinin öz düzenleme becerilerini desteklediklerinde çocukların okula daha yüksek düzeyde öz-düzenleme ile başlamalarına yardımcı olabilecekleri önerilmektedirler (Bodrova ve Leong, 2006).

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde okula hazırbulunuşluk, öz-düzenleme becerileri ve okula hazırbulunuşluk ile öz-düzenleme becerilerine ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.5.1. Okula Hazırbulunuşluk İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Cinkılıç (2009) ilköğretim 1. Sınıfa giden öğrencilerin okul olgunluk düzeylerinde; okul öncesi eğitim kurumuna devam durumu, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim seviyeleri değişkenlerinde farklılık görülüp görülmediği, aynı zamanda okul öncesi eğitimden yaralanan çocukların ilköğretim 2. Sınıf öğrencileri üzerinde okula hazırbulunuşluluğun etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 208 1. sınıf ve 224 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde; Metropolitan Okul Olgunluğu Testinde yer alan alt testlerde okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu, okulöncesi eğitime ne kadar süre devam ettiği ve kardeş sayısı değişkenleri açısından bakıldığında anlamlı fark olduğu görülmüş, cinsiyetin ise okul olgunluğuna bir etkisinin bulunmadığı ve ilköğretim 2. Sınıftaki öğrencilerinde okul öncesi eğitim almanın okul olgunluğu üzerindeki etkisinin sürdüğu bulunmuştur.

Koçyiğit (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin ve ebeveynlerin bakış açısıyla “okula hazırbulunuşluk” için gerekli beceri ve yeterliklerin neler olduğunu belirleme ve bu durumun okul öncesi eğitime sağlayacağı sonuçları bulmayı amaçlayan çalışmaya 14 birinci sınıf öğretmeni ve 13 ebeveyn dahil etmiştir. Araştırmada, katılımcıların okula hazırbulunuşluk olgusuna ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla açık-uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılmış ve veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okula hazırbulunuşluk birinci sınıf

öğretmenleri tarafından çocuğun tüm alanlarına bağlı bir durum olduğu ve ilköğretim birinci sınıfta beklenen becerileri yapabilecek seviyeye ulaşabilme şeklinde olduğu belirtilmiştir.

Kayılı (2010) Montessori Yöntemi'nin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluklarına etkisini incelemek üzere yaptığı çalışmaya 2009-2010 öğretim yılında Konya İli, Selçuklu İlçesi, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda eğitim alan ve rastgele seçilen 5-6 yaş grubu anaokulu çocuklarından oluşturulmuştur. Araştırmaya 25 deney grubuna ve 25 kontrol grubuna olmak üzere toplam 50 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada anaokulu çocuklarının okul olgunluklarını belirlemek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testi, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini belirlemek amacıyla PKBS (Preschool and Kindergarten Behavior Scales) Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu, anaokulu çocuklarının dikkat toplama becerilerini belirlemek amacıyla ise FTF-K Beş Yaş Çocuklar İçin Dikkat Toplama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını kullanan okullara kıyasla Montessori Programını kullanan okulların çocukların hazırbulunuşluğu üzerinde etkisinin daha kalıcı olduğu belirtilmiştir.

Erkan ve Kırca (2010) çocukların okula hazırbulunuşluğunda okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf kademesinde olan çocukların üzerinde etkisi farklı değişkenlere göre araştırılmıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubunda ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 170 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ve Aile Anket Formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, t-Testi ve Çift Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre, çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi ile anne-babalarının öğrenim durumları çocuğun okula hazırbulunuşluluğunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuçta cinsiyetin okula hazırbulunuşlukta bir etkisinin olmayışdır.

Gündüz ve Çalışkan'nın (2013) yaptığı araştırmada 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk ve okuma yazma becerilerini kazanabilme seviyelerini belirlemek, okula hazırbulunuşluk ve okuma-yazma becerilerini kavrama düzeyleri açısından katılımcılar içinde farklılık görülüp görülmediğini araştırmak amacı ile yapılan incelemede çocukların sahip oldukları okul olgunluk düzeyi "Metropolitan Olgunluk Testi" ve okuma-yazma becerilerini kazanma düzeyleri "İlk Okuma Yazma Sürecini Değerlendirme Formu" ile elde edilen verilerle ortaya koymaya çalışılmıştır. Ayrıca, çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma toplam 205 çocuk ile yapılmıştır. Görüşmelerde 17 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularından çıkarılan sonuçlar; küçük aylarda olan grup

“ortanın altı” diğer gruplar “orta” düzeyde okul olgunluğuna sahip olduğu, en yüksek okul olgunluğuna sahip grubun ise ay olarak diğerlerinden büyük olan 72-84 aylarda olanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca küçük aylarda olan gruptaki çocuklarda okuma-yazmayla ilişkili bir takım becerilerde güçlükler yaşandığı görülmüştür.

Arı ve Özcan (2014) çocukların okula hazırbulunuşluk durumlarının birinci sınıf öğrencisinden beklenen okuma-yazma becerisi kazanmada etkisinin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmaya 51 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu; Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (MOT) ve İlk Okuma Yazma Becerisini Değerlendirme Formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimden yararlanma durumunun ve okul başlangıç yaşının okula hazırbulunuğu etkilediği, okula hazırbulunuşluluğunda okuma-yazma becerisi kazanmada etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Canbulat ve Yıldızbaş tarafından 2014 yılında yapılan bu araştırmada, 60-72 ay arasındaki çocukların okul öncesi eğitimi ve sınıf öğretmenleri tarafından çocukların ilkokula başlamaları konusunda düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubu, Bolu il merkezinde, MEB’de görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri içinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 10 okul öncesi öğretmeni, 10 sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda 20 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların kronolojik yaşının okula başlaması için tek başına bir kriter olmadığı, çocukların okula hazırbulunuşluğu için tüm gelişim alanlarında beklenen yeterliliğe ulaşması gerekliliği, velinin çocuğun okula başlaması konusunda hatalı karar alabileceği için kararın tamamen ailede olmasının yanlış olabileceği, eğitim ortamının çocuğun yaşına uygun olmayan fiziki koşulların yetersizliği görüşleri okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından bildirilmiştir.

Bayat (2015) araştırmasında 60-66 aylar arasında ilkokula başlayan çocukların okuma yazma öğretimi sırasında karşılaştıkları sorunlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2012-2013 eğitim- öğretim yılında Ordu ili merkez ilçesinde görev yapan 23 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama araçlarından görüşme formu kullanılmıştır. Programda sınıf öğretmenlerinin karşılarına çıkan sorunları belirlemek için “Öğretmen Görüşleri Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 60-66 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyinin, ilk okuma yazma programında güçlük yaşadıkları ve bu çocukların yaş olarak daha büyük çocuklarla aynı eğitim öğretim ortamında olmaları durumunun sakıncalı olduğu belirlenmiştir.

Gündüz ve Özarslan (2016) tarafından yapılan araştırmada, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, zihinsel olgunluk seviyesine ve okulda karşılaşılabileceği uyum problemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel tarama modeline uygun şekilde yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Tekirdağ ili merkez ilçesinde ilkokula başlangıç yapmış 60-71 ve 72-84 ay yaş arasındaki 32 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerden sorumlu 135 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ay olarak küçük olan 60-71 ay çocukları daha büyük olan 72-84 ay çocuklarına göre okula hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine ay olarak küçük olan çocukların okula uyum problemi gösteren davranışların zaman zaman olduğu görülmüştür.

Yüce (2016) çocukların okuma-yazma becerisi ile ilgili olan okul olgunluğunun birinci sınıf kademesinde olan öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Antalya ilinde bulunan okullardaki sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada çalışmaya dahil edilen grup Aksu ilçesinden 5 farklı okulda görev yapan öğretmenler içinden 20 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler çocukların okula hazır olması durumuna göre farklı bir program sunmadıkları, bireysel farklılıkların dikkate alınmadan mevcut programın uygulandığı, okul olgunluğu kavramı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

Koca (2016) Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin alt testlerinde yer alan becerilerin birbirleriyle olan ilişkisini ve okul olgunluğunu çocukların düzeylerine göre hangi açılardan farklılık gösterdiğine yönelik bir katkı sunması amaçlanmıştır. Özellikle aillerlerdeki sosyo-ekonomik açıdan farklılığa dikkat çekilmiştir. Eskişehir ilinde bulunan anaokuluna giden 60 çocuğun okul olgunluk düzeylerini belirlemek için Metropolitan Okul Olgunluğu Testi'nin uygulanmıştır. Ailelerin sosyo ekonomik ve çevre koşulları göz önünde bulundurulduğunda sosyo-ekonomik düzeyin iyi olduğu yerde okula hazırbulunuşluk açısından çocuklarında yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir.

Gür vd. (2017) Okul öncesi dönemde olan 5-6 yaş grubunda olan çocuklarda Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının okula hazırbulunuşluluğa olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri 77 deney 76 kontrol grubu olmak üzere toplam 153 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. 5 yaş grubunda 63, 6 yaş grubunda 90 çocuk bulunmuştur. Çalışma deneme modelinde olup, öntest / sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma kapsamında deneme grubuna Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programı uygulanmıştır. Çalışmada öntest ve sontest olarak Metropolitan Okul

Olgunluğu Ölçeği kullanılmıştır. Deneme ve kontrol gruplarının (öntest, sontest) puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının çocuğun okula hazırbulunuşluğu destekleyici pozitif yönde etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Ertürk (2017) çocukların okula hazırbulunuşluluğunu çocuk, ebeveyn ve ev ortamı olarak 5-6 yaş çocuğunu bu değişkenlerle ele alarak incelemiştir. Araştırmaya katılan çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarına giden 5-6 yaş çocukları ve aynı çevrede bulunan anasınıfına gitmeyen 5-6 yaş çocukları ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, çocuğun okul öncesi eğitime devam etmesi, ebeveyn tutumları ve annenin çalışıyor olması okula hazır olmadaki becerileri etkilediği bulunmuştur. Ancak ebeveynlerin okumaya olan inancı ve erken okuryazarlık durumu sayı olgunluğunu etkilemediği ortaya konulmuştur.

Güzel ve Özyurt (2018) çocukların okula hazırbulunuşluğunda okul öncesi eğitiminden yararlanma durumu bir takım değişkenlere bakılarak incelenmiş ve okula hazırbulunuşluk ile okul öncesi eğitim alma durumu ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlamışlardır. Çalışmanın örnekleme, 2016-2017 öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinin Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, tabakalı örnekleme ile seçilmiş beş okuldan 221 çocuk ile bu okullarda görev yapmakta olup maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 5 sınıf öğretmeni ve 5 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 10 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmada Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve görüşme formu yer almıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çocuğun okul öncesi alma zamanı arttıkça aynı zamanda çocuğun yaşı arttıkça okula hazırbulunuşluk puanlarında arttığı görülmüştür. “Bağımsız” anaokuluna giden çocukların okula hazırbulunuşluluğu “ilkokul” bünyesinde olan anaokuluna giden çocuğa kıyasla daha iyi sonuç alındığı tespit edilmiştir.

Turan (2018) 60-84 ay arasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile babaların katılım düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Kocaeli ili Körfez, İzmit, Dilovası ve Derince ilçelerindeki 258 okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile 258 baba ve 20 okul öncesi öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanma aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Baba Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, babaların katılım durumları ile çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri arasında bir

ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Çocuğun cinsiyeti, anne-babanın öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve çocuğun doğum sırası değişkenleri baba katılımından etkilendiği ortaya konulmuştur.

Ulubeli (2019) araştırmasında 60-72 aylar arasında olan çocukların okula hazırbulunuşluğu ile Aydın ilinde yer alan resmi anaokullarının kalitesi arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokulları ve bu okullara devam etmekte olan 60-72 aylardaki 145 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada iki farklı veri toplama aracından Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çevresel Koşullar (ECERS) ve Metropolitan Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test) yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, anaokulların kaliteli olması ile çocuğun okula hazırbulunuşluğu arasında yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Yolera ve Tanış (2014) yaptığı araştırmasında ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların farklı değişkenler açısından çocuğun okul uyumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 2013- 2014 öğretim yılında Uşak il merkezinde ilköğretim 1. sınıfa giden 286 (131 kız, 155 erkek) çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği” araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, yaş olarak büyük çocukların ve okul öncesi eğitim alan çocukların okula uyum düzeyleri küçük yaşa ve okul öncesi eğitim almayanlara göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların cinsiyet durumu ile okula hazırbulunuşluğu arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Alpgan vd. (2018) çocukların okula hazırbulunuşluluğunda ebeveynlerin kanaatlerinin doğruluğu ve çocuk yetiştirmede gösterdikleri tutumların okula hazırbulunuşluğa etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmayı 69-71 aylarda olan 71 çocuk oluşturmuştur. Örneklem grubunu çocuğunu daha sonra okula göndermeyi planlayan ve bu sebeple hastaneden rapor alan ebeveynler ve çocuklarından oluşmaktadır. Veri toplamada katılımcılara ait bilgiler “Aile Bilgi Formu”, çocukların okul olgunluk düzeyi “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (MRT)”, ebeveynlerin aile hayatı ve çocuklarını yetiştirme tutumları “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (PARI)” araçları kullanılmıştır. Yapılan incelemede aile görüşleri çocuğun okula gitmeyi ertelemede yetersiz kalmıştır. Çocuğun okula hazır olma durumunu azaltmada ailelerin olumsuz tutumu olduğu belirtilmiştir.

## 2.5.2. Okula Hazırbulunuşluk İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Puccioni, (2012) araştırmasında ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk inançlarının çocukların akademik başarılarını ne ölçüde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Akademik sosyalleşmenin çocukların okumadaki başarı yörüngelerine etkisi, matematik ve genel bilgi, gizli büyüme eğrisi modellenmesi kullanılarak incelenmiştir. Ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk inançlarını belirlemede bilgisayar kullanarak, telefon görüşmesi veya kişisel görüşme yapılarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk inançlarının gelişimi yapı ampirik araştırma tarafından yedi ölçümden oluşan anketler uygulanmıştır. Görüşmedeki sorularda çocuğun anaokuluna gitmeden önce belirli akademik beceriler ve davranışsal özellikleri yer almaktadır. Ebeveynlerden her soruya 5 puanlık bir puan kullanarak yanıt vermeleri istenmiştir. Örneklem seçiminde araştırmaya katılan çocuklar ve ebeveynlerin Avrupalı, Amerikalı, Afrikalı Amerikalı veya İspanyol ırksal/etnik duruma bakılmıştır. Ebeveynler okula hazırbulunuşluk inançları, çocukların akademik hayata başlamalarıyla doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Warden (1998) Okul öncesi eğitimin okul olgunluğuna etkisini araştırmak amacıyla yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna bir yıl giden ve gitmeyen 40 çocuk örneklemini oluşturmuştur. Çocukların okula hazır bulunuşluğunu ölçmek için “Metropolitan Okul Olgunluk Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların okul olgunluğunun daha iyi düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Pelletier ve Brent (2002) erken çocukluk eğitimi programlarını aile ve toplumun kalkınması açısından incelediği araştırmada çocuk gelişiminin temel ihtiyacı olan ebeveyn-çocuk etkileşiminin okula geçiş ve çocuğun gelecekteki durumunu ortaya koymak için ele almaktadır. Ebeveyn-çocuk etkileşimini etkileyen faktörleri; ebeveyn katılımı, ebeveyn yeterliliği ve benliği olarak incelenmektedir. Bu çalışma da Kanada’ da 4 yaşındaki çocukları ile Okul Temelli Ebeveynlik ve Hazırlık Merkezi Programlarına ebeveyn katılımını ve etkinliğini teşvik etmek için, okul öncesi müdahale programına katılımı, öğretmen stratejileri, ebeveyn tutumu, benlik duyguları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda kendilerini etkili algılayan ebeveynlerin, çocuklarının okul öncesi öğrenim düzeyindeki eğitimlerine daha fazla dahil olduklarını göstermiştir. Öğretmen stratejileri, ebeveyn katılımını ve ebeveyn öz-yeterliğini kolaylaştırmada belirleyici bir özellik olarak tanımlanmıştır.

### 2.5.3. Öz-düzenleme İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) çalışmasında Türkçeye uyarlayarak çocuklar için Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği’nin (OÖDÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma, Ankara’nın merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme modeli ile seçilen okullara devam eden 48-72 aylarda 233 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulamaya çocukları tek tek almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)’nin Türkiye’deki çocuklara uygun öz-düzenleme becerilerini değerlendirebilmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Ertürk (2013) 48-72 aylar arasında olan çocukların öz-düzenleme becerilerini belirlemek, öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşim durumu ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan MEB’e bağlı 120 anasınıfı Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, ele alınan sınıflarda öğretmenle çocuk etkileşiminin nitelik açısından eğitimsel destek yönünde düşük düzeyde olduğu, sınıf organizasyonu ve duygusal destek yönünden orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenim düzeyi ve sınıf sayısı açısından bakıldığında öğretmen çocuk etkileşiminde değişiklik olmadığı, deneyimli öğretmenlere göre deneyimi daha az olanlar duygusal açıdan çocuklara daha çok destek verdikleri, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerinde duygusal ve eğitimsel destek olmada ve sınıf organizasyonu becerilerinde çocuklara sundukları desteğin arttığı saptanmıştır.

Yıldız vd. (2014) okul öncesi dönem çocuğunun öz-düzenleme becerileri açısından öğretmen çocuk arasındaki etkileşim özelliğine göre incelenmiştir. Araştırma, Ankara İli merkez ilçelerinden tesadüf seçilen örnekleme belirlenen 30 sınıf, Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ile incelenmiş ve yüksek ve düşük düzeye sahip öğretmen çocuk etkileşimi olan 4 sınıf oluşturulmuştur. Bu sınıflarda bulunan 80 çocuğun öz-düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ile değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, öz-düzenlemenin önemli belirleyicilerinden yürütücü işlev becerileri öğretmen çocuk etkileşimine bakıldığında aralarında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu ilişkinin sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerinde olduğu gözlenmemiştir.

Dağgül (2016) Kıbrıs’ın Lefkoşa ve Girne İlçesi’nde yer alan bir kısım okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan çocukların öz-düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk

yetiştirme biçimleri arasında ilişkinin düzeyinin ne olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. 122 çocuk ve 122 ebeveyn çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, cinsiyet ve öz-düzenleme becerileri arasında bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi, çocuk yetiştirmede yeterliliği, uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların öz-düzenleme becerileri ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yaralı ve Aytar (2017) Ankara merkezde olan iki anaokulda bulunan öz-düzenleme becerilerinde yetersiz olan çocuklarda davranış problemlerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan 64 çocuk nicel olarak değerlendirilirken öz-düzenleme becerisi gelişmemiş 8 çocuktan nitel olarak veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında Okul Öncesi Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılırken, nitel kısmında görüşme tekniği ve “var olmayan bir hayvan çiz” testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öz-düzenleme becerileri gelişiminde yetersiz olan çocuklar kurallara uymadığı, grup etkinliklerinde problem yaşadığı sonucu elde edilmiştir. Çocukların çizdikleri resimlerde de saldırganlık içerdiği belirlenmiştir.

Aksoy ve Yaralı (2017) çocuklarda öz-düzenleme becerileri ve oyun becerilerinin cinsiyete göre farklılık olup olmadığını belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple, çocukların oyun becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde bir üniversiteye bağlı bulunan anaokulunda 60-72 aylarda 64 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği, oyun becerilerini değerlendirmede Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocuklarda olumlu duygu durumunun cinsiyetle ilgisi bulunmazken, öz-düzenleme becerilerinde genel olarak kız çocukların daha çok beceri geliştirdikleri görülmüştür. Bir diğer sonuçta, çocukların oyun becerileri ile öz-düzenleme becerileri olumlu duygu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztabak ve Özyürek (2018) okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Bartın İli Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı anasınıflarına devam etmekte olan 79 kız 76 erkek çocuğu olmak üzere toplamda 155 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri katılmıştır. Verilerin toplanması için “Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği” ve “Aile Tutum Envanteri” kullanılan araçlardır.

Araştırma sonucunda; Dikkat/Dürtü alt boyutu puanlarında kız çocukların daha iyi olduğu, dikkat/dürtü alanında yüksek düzeyde öz-düzenleme becerileri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Çalışma grubuna dahil edilmiş anne babaların, çocukları ile özdeşim kurma davranışlarının en yüksek seviyelerde olduğu ve bu durumu sosyal hareketlilik, demokratik tutum ve uyma davranışının takip ettiği belirlenmiştir.

Erol ve İvrendi (2018) 4-6 yaş arasındaki çocuklar için öz-düzenleme becerilerini belirlemede ebeveyn görüşlerini temel alan bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlamıştır. Araştırma Türkiye'nin bir güneybatı ilinde anasınıflarında eğitim alan 509 çocuk tarafından yürütülmüştür. Belirleyici faktörler dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın göstermiş olduğu bulgular, ölçeğin 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini anne görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir biçimde belirleyici olduğu sonucuna dayanmaktadır.

Tuzcuoğlu vd. (2019) okul öncesi dönemde olan çocukların öz-düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin belirlenmesi ve çocukların öz-düzenleme becerileri ile benlik algılarının bir takım demografik özelliklere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna; devlet kapsamında okul öncesi kurumuna devam eden 220 çocuk katılmıştır. Araştırma için kullanılan veri toplama araçları, “Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, çocukların öz-düzenleme becerileri ile benlik algıları arasında olumlu yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim kurumundan eğitim alma süresine öz-düzenleme becerileri açısından bakıldığında etkileyen faktörler olduğu görülmüştür. Anne-babanın öğrenim düzeyi ve çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanma süresi değişkenlerinin çocukların benlik algısını etkilediği belirlenmiştir.

Ezmeci (2019) çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi amacıyla “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” geliştirilmesi ve programın çocukların öz-düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, “İç İçe Karma Desen’de (The Embedded Design)” gerçekleştirilmiş; nicel boyutu ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutu ise temel nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu; Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerinde dört anasınıfında eğitim gören 26’sı deney, 26’sı kontrol grubu 52 çocuk ve deney grubundaki iki öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarında; programın, çocukların davranışlarında dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarında etkili olduğu ve nitel bulguların nicel

bulguları desteklediği görülmüştür. Problem davranışlar ön-test ve son-test puanlarında deney grubunda anlamlı farklılık görülürken, kontrol grubunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının problem davranışlara yönelik son-test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitel bulgular incelendiğinde çocukların problem davranışlarında azalma olduğu ve nitel bulguların nicel bulguları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öksüz (2020) 4-6 yaş çocuklarındaki öz-düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye ve bazı demografik anlamlı sonuç gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veri toplamak amacıyla, 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu), okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocukları İçin Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan ailelere ve çocuklara yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma, Samsun İlinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaşlarındaki 402 çocuğun ebeveyni ile gerçekleştirilmiştir. 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

#### **2.5.4. Öz-düzenleme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Veijalainen vd. (2017) Çocukların öz-düzenleme becerileri (SR) ve çocukların öğrenimi, sosyal becerileri ve özel Finlandiya erken çocukluk eğitimi (EÇE) bağlamında ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmaktadır. 13-89 aylarda gündüz bakımevinde bulunan 2476 çocuğun öz-düzenleme becerileri değerlendirilmiştir. Öğretmenler, çocukların SR, sosyal, motor, dil ve üstbilişsel becerilerin yanı sıra çocukların akranlarındaki uyum ilişkileri ve bunların ECE personeline bağlılığı incelenmiştir. Sonuçlar öz-düzenleme becerilerinin çocukların sosyal ortamlarda başa çıkma becerileriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Etkileşim ve cinsiyet açısından erkeklerin öz-düzenleme becerileri kızlardan çok daha zayıf olduğu istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. İyi öz-düzenleme becerileri olan çocuklar ile üstbilişsel ve motor becerilerde performans gösteren çocuklar da pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Fuhs vd.(2013) araştırmasında, erken çocukluk sınıflarının etkileşimli süreçleri ile okul öncesi yıl boyunca çocukların bilişsel öz-düzenleme arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. 803 çocuktan %45.8 kız; %54 erkek olmak üzere; %39,1 Kafkas, %26,3 Afrikalı-Amerikalı, %24,6 İspanyol, %9,9 Diğer etkin farklılıklar yer almıştır. Araştırma okul öncesinde sonbahar ve ilkbahar döneminde toplanmış ve üç kez sınıf gözlemleri yapılmıştır. Çok yönlü modeller, Okul Öncesinde Sınıf Gözlemini ve Okul Öncesinde Öğretmen Gözlemini kullanan öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf davranışları arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Okul öncesinde yıl boyunca KSS bileşik puanında (Boyutsal Değişim Kartı Sıralaması, Peg Vurma, Baş Ayak Dizleri, Kopya Tasarımı ve Corsi Blocks) kullanılmıştır. Demografik değişkenler ve çocukların ön test puanları kontrol edildikten sonra hem duyuşsal hem de bilişsel sınıf süreçleri kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin öğretim vermek için harcadıkları gözlemlenen zamanın oranı ve çocukların matematik ve okuryazarlıkla uğraştığı zamanın oranı, öğretmen eğitiminin kalitesi gibi kazanımlarıyla da ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

#### **2.5.5. Okula Hazırbulunuşluk ve Öz Düzenleme ile ilgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Yavuz (2019) farklı eğitim programlarında uygulanan eğitim çerçevesinde, okul öncesi dönem çocuklarının okul olgunluğu, öz-düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ankara ilinde benzer yüksek sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel düzeylere sahip ailelerin ikamet ettiği semtlerde bulunan Montessori yöntemi veya geleneksel eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 65 çocuga; Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ve Okul Öncesi Dönem Öz-düzenleme Ölçeği, annelerine ise kişisel bilgi formunun yanı sıra Annenin Çocuğunun Yeteneklerine Yönelik Algısı ve Anababa-Okul Etkileşim Anketi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; okul öncesi dönemde alınan eğitim programının türünün (Montessori yöntemi veya geleneksel eğitim) okul olgunluğu düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak okul öncesi öz-düzenlemenin olumlu duygu alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturduğu bulgulanmıştır.

Adagideli (2018) çocukların okul ilişkilerinin; öz-düzenleme ile ilkokula hazırbulunuşluk arasındaki aracı rolü araştırılmıştır. Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli, Avrupa Yakası’nda iki ilçede okul öncesi kurumlarına devam eden 60-72 aylık 195 çocuk ve bu çocukların 13 öğretmeninden elde edilmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesinde; çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler

değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda çocukların yaşının ve anne-baba öğrenim düzeyinin onların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öz-düzenleme becerileri ve okul ilişkilerinin ilkokula hazır bulunuşluğu yordadığı belirlenmiştir. Bazı okul ilişki örüntülerinin (prososyal ve kaygılı davranışlar) öz-düzenleme becerileri (dikkatini odaklama) ile çocukların ilkokula hazırbulunuşlukları (öğretmen puanlaması) arasında ara değişken olduğu tespit edilmiştir.

Sarıbaş ve Akduman (2019) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerilerini ve okula uyum becerilerini belirlemek, öz-düzenleme becerileri ile okula uyum arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde ki resmi ilköğretim anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 350 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla; Çocuklar için Genel Bilgi Formu, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz-düzenleme becerilerinin çocuğun yaşına göre, okula uyum becerisinin ise çocuğun yaşına ve cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca okula uyum becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bayındır ve Biber (2018) 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri ile okula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin Türkiye’den seçilmiş bir örneklem grubu üzerinde incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Balıkesir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 127’si kız, 129’u erkek toplam 256 çocuktan oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Okula Hazır Olma Ölçeği kısa formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyi ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Tekin ve Koçyiğit (2020) öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçe merkezinde, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan, normal gelişim gösteren ve bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemine iki özel anaokulu, iki resmi anaokulu ve üç ilkokula bağlı anasınıfına devam eden ve bir sonraki eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak olan 255 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada, “Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (PSRA)” ve yapılan Metropolitan Okula

Hazırbulunuşluk Testi (Metropolitan Readiness Test) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öz-düzenleme becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

### **2.5.6. Okula Hazırbulunuşluk ve Öz düzenleme ile ilgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Bono (2013) tarafından yapılan araştırma da ebeveynlik, dil yeteneği ve mizacın öz-düzenleme ve okula hazırbulunuşluk üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma analizi Ulusal Çocuk Gelişimi Enstitüsü tarafından belirlenen 926 (50 kız) çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Çalışma da ebeveynliğin 4 yönü (1) anne duyarlılığı, (2) çocuğa bağlanma (3) çocuk yetiştirme inançları (4) ev ortamının kalitesi incelenmiştir. Ebeveynliğin okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenlemeye etkisini daha iyi anlayabilmek için regresyon modeliyle verilere bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre annelerin ebeveynlik yönüyle okul hazırlığının bilişsel ve sosyal-duygusal ölçümleri arasında olumlu ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir bulguda öz-düzenlemenin, ebeveynlik ve okula hazır olma arasında düşük düzeyde ilişkisi bulunmuştur.

Marks (2017) araştırmasında okula hazır olmada sosyoekonomik düzey, öz-düzenleme ve öğrenen-çocuk ilişkisini incelemiştir. Üç aracılı moderatör modeli test edilerek yapılmıştır. Sonuçlar, öz-düzenlemenin sosyo ekonomik düzey ve okula hazır olma durumuna etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular, öğretmen-çocuk ilişkisinin öz-düzenleme ve okula hazırlık arasındaki ilişkiyi etkileyebileceğini ve öğretmen-çocuk ilişkisinin öz-düzenlemenin okula hazır olma üzerindeki doğrudan etkisini değiştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir.

Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison (2019) araştırmalarında öz-düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemden ilinci sınıfa kadar olan zamanda okuryazarlık ve dil becerilerini nasıl geliştiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Kod çözme, okuduğunu anlama, fonolojik farkındalık ve kelime haznesi göstergeleri açısından 351 çocukla çalışma dört yıl boyunca yılda iki kez değerlendirilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda erken öz düzenleme gelişimi gösteren çocukların daha yüksek okuryazarlık ve dil becerisi, kod çözme ve okuduğunu anlama becerisi gelişimi gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca erken dönemde öz düzenleme becerisi kazanan çocukların, normal dönemde öz düzenleme becerisi kazanan çocuklardan daha yüksek kelime dağarcığına sahip oldukları saptanmıştır.

Raver vd. (2011). okula hazırlamayı amaçlayan Chicago Okula Hazırlık Projesinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarını 35 Head-Start sınıfında yer alan düşük gelir seviyesindeki ailelerden gelen 602 çocukla yürütülmüştür. Bir yıl boyunca devam eden çalışma sonucunda, projenin düşük gelir seviyesinden gelen çocukların öz düzenleme becerilerini ve ön akademik becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Araştırmalarında çocukların okula akademik açıdan hazırbulunuşlukları için öz düzenleme becerilerindeki gelişmeleri destekleyen bulgular elde etmişlerdir.

Denham vd. (2012) araştırmasında erken dönem öz-düzenleme becerisinin önemi, bu becerilerin erken okul başarısı için çıkarımları göz önüne alınarak araştırma yapılmıştır. Erken öz-düzenleyici yapıların bir modelini belirlemek ve test amaçlanmaktadır. Çocukların erken dönem akademik davranışlarını ve okula girişte sosyal işleyişini kolaylaştırıcı olarak önerilen, öz-düzenlemenin belirli yönlerini içeren varsayımsal örtük yapıları ölçen modelden yararlanılmıştır. Büyük Kuzey Virginia bölgesindeki Head Start ve özel çocuk bakım merkezleri, ırk, etnik köken ve gelirdeki değişkenliğine bakılmak üzere 323 çocuğa Okul Öncesi Öz-Düzenleme Değerlendirilmesi (PSRA) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi (SCBE-30) ölçekleri uygulamıştır. Çalışmanın sonunda uyumun küçük çocukların okula hazır bulunuşluğu için önemli bir faktör olduğu ortaya konulmuştur. Öz-düzenleyici modele iki tür yürütücü kontrolü açıklayan ikinci dereceden bir faktör Üst Düzey Yönetici Kontrol eklenmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların COVID-19 Pandemi sürecinde okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre belirlenmesi ve okula hazırbulunuşluk ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada nicel araştırma modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte bir değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2014).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında 2021-2022 eğitim öğretim yılında 1.sınıfa başlayacak olan 60-72 ay arası çocuklar ve anneleri oluşturmuştur. Örneklem olarak evren içerisinde var olan tüm durumu yansıtması için amaçlı örneklemden; maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde farksız değişik durumlardan meydana gelmesidir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar maksimum çeşitliliğe örnek teşkil etmektedir (Büyüköztürk, 2013). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen, 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitime devam etmekte olan alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde olduğu belirtilen 2 bağımsız anaokulu ve 3 ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarına devam etmekte olan veya pandemi nedeniyle eğitime ara veren 140 çocuk ve anneleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine göre yüzdelik dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Yüzdeler Dağılımları**

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kız	70	50
	Erkek	70	50
<b>Annenin Yaşı</b>	25 yaş ve altı	4	2,9
	26-40 yaş	114	81,4
	40 yaş ve üzeri	22	15,7
<b>Babanın Yaşı</b>	26-40 yaş	106	75,7
	40 yaş ve üzeri	34	24,3
<b>Annenin Öğrenim Düzeyi</b>	İlkokul-Ortaokul mezunu	30	21,4
	Lise mezunu	26	18,6
	Üniversite mezunu ve üstü	84	60,0
<b>Babanın Öğrenim Düzeyi</b>	İlkokul-Ortaokul mezunu	30	21,4
	Lise mezunu	30	21,4
	Üniversite mezunu ve üstü	80	57,1
<b>Ailedeki Çocuk Sayısı</b>	Tek Çocuk	28	20,0
	2 Çocuk	72	51,4
	3 ve daha fazla çocuk	40	28,6
<b>Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi</b>	2000 TL'den az	8	5,7
	2000-6500 arası	76	54,3
	6500 ve üzeri	56	40,0
<b>Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitme Durumu</b>	Gitmedi	102	72,9
	Gitti	38	27,1
<b>Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu</b>	Hiç	30	21,4
	1 Yıl	42	30,0
	2 Yıl	40	28,6
	3 Yıl ve üstü	28	20,0
<b>Pandemi Sürecinde Okula Gitmediği Zamanlarda Eğitim Alma Durumu</b>	Eğitim almadı	102	72,9
	Eğitim aldı	38	27,1
<b>Toplam</b>		140	100

Tablo 1. incelendiğinde; örnekleme oluşturan çocukların %50'sinin (n:70) kız %50' sinin (n:70) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcı çocukların annelerinin yaşlarının % 2,9'u (n:4) 25 yaş ve altı olduğu, %81,4'ü (n:114) 26-40 yaş aralığında, %15,7'sinin (n: 22) ise 40 yaş ve üzerinde oldu görülmektedir. Babalarının yaşları incelendiğinde %75,7'sinin (n: 106) 26-40 yaş

aralığında, %24,3' nün (n: 34) 40 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Anne öğrenim düzeylerinin % 21,4'nün (n: 30) İlkokul-Ortaokul mezunu, % 18,6'sının (n: 26) Lise mezunu ve % 60'nın (n: 84) Üniversite mezunu ve üstü olduğu görülmektedir. Baba öğrenim düzeylerine bakıldığında % 21,4'nün (30) İlkokul-Ortaokul mezunu, % 21,4'nün (30) Lise mezunu ve % 57,1'nin (80) Üniversite mezunu ve üstü olduğu bulunmuştur. Çocukların % 20'si (28) tek çocuklu aileye sahipken, % 51.4'ü (72) 2 çocuklu aileye, %28.6'sı (40) 3 ve daha fazla çocuğa sahip ailede yaşamaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında % 5.7'si (8) 2000 TL'den az gelire sahipken, % 54.3'ü (76) 2000-6500 arası, % 40'ı (56) 6500 ve üzeri gelire sahip olduğu görülmüştür. Pandemi sürecinde okula giden öğrenciler % 27.1 (38) iken okula gitmeyenlerin oranı %72.9'dur (102). Çocuğun ne kadar süre okul öncesi eğitimi aldığı değişkeni incelendiğinde; %21.4'ü (30) hiç okul öncesine gitmemiş, % 30'u (42) 1 yıl gitmiş, %28.6'sı (40) 2 yıl gitmiş, %20'si (28) 3 yıl ve daha fazla okul öncesine gitmiştir. Pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alma durumuna bakıldığında; % 72,9'u (102) Hayır, %27,1'i (38) Evet cevabını verdiği tespit edilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler çocukların okul olgunluğunu belirlemek amacıyla Hildreth, Griffiths ve McGauvran (1949) tarafından geliştirilmiş, Oktay (1980) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Metropolitan Okul Olgunluğu Testi", çocukların öz-düzenleme becerilerini belirlemek için Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen "Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)" çocuklara ve aileye ait bilgilerin elde edilmesi için 13 sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (MOT)**

Çocukların ilkokula başlamadan önce birinci sınıfta verilen yönergeleri anlamaya hazırlıklı olup olmadıklarını anlamak ve başarı düzeylerini tespit etmek üzere Hildreth, Griffiths ve McGauvran (1965) tarafından geliştirilen test çocukların okula hazır bulunuşluğunu ölçen bir testtir (Hildreth, Griffiths ve McGauvran, 1965). Test Oktay (1980) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Test Türkçe'ye okul olgunluğu olarak çevrilmiş olsa da aslında çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyini ölçmekte ve testin asıl formu okula hazırbulunuşluk (Metropolitan readiness tests) olarak geçmektedir (Hildreth, Griffiths ve McGauvran, 1965). Bir performans testi olan MOT toplam 100 sorudan ve kelime anlama,

cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme alt testlerinden oluşmaktadır. Test çocuklara toplu olarak uygulanabileceği gibi bireysel olarak da uygulanabilmektedir (Oktay, 1983). Test 5,6-6 yaş çocuklarına uygulanmaktadır. Uygulama süresi ortalama 24 dakikadır. Test çocukların okuma olgunluğu ve sayı olgunluğunu ölçmektedir. Okuma Olgunluğunu; Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi ve Eşleştirme, Sayı Olgunluğu ise Sayılar ve Kopya Etme becerilerini içermektedir. Test 1-Kelime Anlama; 19 maddeden oluşur ve dilin anlaşılması ve kavranması ile ilgilidir. Test 2-Cümleler; 14 maddeden oluşur ve çocuğun tek bir kelime yerine cümleleri kavraması istenir. Test 3-Genel Bilgi; 14 maddeden oluşur ve kelime bilgisi ile ilgilidir. Test 4 Eşleştirme; 19 maddeden oluşur ve görsel algılama testidir. Benzerlikleri tanıma yeterliliklerini ölçmektedir Test 5-Sayılar; 24 maddeden oluşur ve sayı bilgisini ölçer. Test sayı dilini, saymayı, serisel numaraları, yazılı sayıların tanınmasını, sayıları yazmayı, sayı sembollerini adlandırmayı, sayı sıralarının anlamını, kesirli bölümlerin anlamını, şekillerin tanınmasını, zaman bilmeyi, basit problemlerde sayıların kullanılmasındaki başarıyı içerir. Test 6-Kopya Etme; 10 maddeden oluşmaktadır. Yazı yazmayı öğrenmede gerekli olan, görsel algı ve hareket kontrolünün birleşimini ölçmektedir. Her test, uygulayıcı tarafından sözlü olarak verilen talimata göre çocuğun işaretleyeceği veya kopya edeceği resimlerden meydana gelmiştir. Testteki her maddede hayvanların, eşyaların, sayıların, harflerin ve kelimelerin 4 ayrı resmi sıralanmıştır. Sıranın ortasında çerçeve içerisine alınmış olan resimden bir tane daha vardır. Çocuktan, çerçeve içerisindeki resme uygun olanı seçip çerçeveye alması istenmektedir. Metropolitan Okul Olgunluğu Testine ait alt testlerin madde sayıları ve uygulama süreleri Tablo 2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Alt Test Madde Sayıları ve Uygulama Süreleri

	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Uygulama Süresi</b>	
<b>Alt Test Puanları</b>			
<b>Okuma olgunluğu</b>	Kelime Anlama	19	4,5 dakika
	Cümleler	14	3,5 dakika
	Genel Bilgi	14	3,5 dakika
	Eşleştirme	19	7 dakika
<b>Sayı olgunluğu</b>	Sayılar	24	6 dakika
	Kopya etme	10	5 dakika

Her doğru yanıtta 1 puan verilmekte, elde edilen puanların toplanmasıyla testin toplam puanı belirlenmektedir. Toplam puanın yüksekliği, genel olgunluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. İlk 4 alt testten alınan toplam puan ise, okuma olgunluğunu, Test 5 sayı hazırlığını ölçmektedir. Metropolitan Olgunluk Testinden alınabilecek puanlar ve puanların anlam kategorileri geldiği Tablo 3'te gösterilmiştir.

Bu araştırmada Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin KR-20 (Kuder-Richardson 20) güvenilirlik katsayısı; ön test için 0,84 hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu duruma göre hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı değerlerinin 0,70'den yüksek olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.** Metropolitan Olgunluk Testi Puan Tablosu

<b>Test 1-4 Okuma Hazırlığı</b>	<b>Test 5 Sayı Hazırlığı</b>	<b>Test 1-6 Genel Hazırlık</b>	<b>Harf Değeri</b>	<b>Olgunluk Seviyesi</b>
61-66	21-24	90-100	A	Üstün
56-60	16-20	80-89	B	Ortanın Üstü
47-55	10-15	65-79	C	Orta
33-46	5-9	40-64	D	Ortanın Altı
0-32	0-4	0-39	E	Zayıf Tehlike

### **3.3.2. Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) (ÖDBÖ-AF)**

Erol ve İvrendi, (2018) tarafından 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 20 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Faktörler dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış olarak isimlendirilmiştir. Alt boyutlarında madde sayıları şu şekildedir; dikkat alt boyutunda 6 madde, çalışma belleği alt boyutunda 5 madde, engelleyici kontrol -duygu alt boyutunda 5 madde, engelleyici kontrol-davranış boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Soruların yanıtı; hiçbir zaman 1, nadiren 2, bazen 3, çoğunlukla 4, her zaman 5 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek maddeleri, okul öncesi öğretmeni tarafından çocukların değişik etkinliklerde ve durumlarda gözlemledikleri davranışlarını, her beceriyi kullanma

durumlarına göre derecelendirerek yanıtlanmaktadır. Ölçek puanlanırken “Hiçbir Zaman” yanıtı 1, “Her Zaman” yanıtı ise 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Verilen yanıtlar, alt ölçeklerden elde edilen puanların toplanması ile öz-düzenleme toplam puan üzerinden değerlendirilebileceği gibi alt boyut bazında da değerlendirilebilmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Yüksek puanlar yüksek düzeyde öz düzenleme becerisini ortaya koymaktadır.

ÖDBÖ-AF ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik analizi değerleri Tablo 4’ te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** ÖDBÖ-AF ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Değerleri

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Orijinal Ölçek Cronbach <math>\alpha</math> değerleri</b>	<b>Araştırmanın Cronbach <math>\alpha</math> değerleri</b>
Dikkat	.890	.916
Çalışma belleği	.820	.884
Engelleyici Kontrol-Duygu	.770	.902
Engelleyici Kontrol-Davranış	.750	.811
<b>Öz-Düzenleme ölçeği</b>	<b>.900</b>	<b>.932</b>

Tablo 4’e bakıldığında ÖDBÖ-AF ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri; Dikkat alt boyutu için .916, Çalışma belleği alt boyutu için .884, Engelleyici Kontrol-Duygu alt boyutu için .902, Engelleyici Kontrol-Davranış alt boyutu için .811 ve ölçek geneli için .932 bulunmuştur. Belirlenen Cronbach Alpha değerleri, ölçeğin tümü ve alt boyutlarının yüksek güvenirlilikte olduğunu göstermektedir.

### **3.3.3. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada çocuklar ve aileleri hakkındaki bazı bilgileri elde edebilmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda; anne-babanın yaşı, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ikinci kısımda; çocuğun cinsiyeti, yaşı, çocuğun ne kadar süre okul öncesi eğitimi aldığı, pandemi sürecinde çocuğun okula gitme durumu ve çocuğun ekrana maruz kaldığı süreye ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma için gerekli MOT ölçeği ve ÖDBÖ-AF ölçekleri araştırmacı tarafından, 26.02.2021 tarihinde MEB ve Etik Kurul izinleri isteminde bulunulmuş ve iki ay içinde gerekli izinler alınarak uygulamaya başlanmıştır. İzinlerin alınmasının ardından kurumlardaki öğretmen ve yöneticiler ile görüşülerek, gerçekleştirilecek uygulamanın amacı ve sürecin nasıl yürütüleceği konusunda açıklama yapılmıştır. Bu kapsamda MOT 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Mart ayında, okulların tekrar açılmasından iki hafta sonra, araştırmacı tarafından beş anaokulundan toplam 140 çocuğa uygulanmıştır. Testin tamamlanması yaklaşık 35 dakika sürmektedir. Uygulama esnasında çocuklar ikişer olarak alınmış ve mesafeli bir şekilde aynı anda yapılmıştır. Araştırmacı yönergeyi sözel olarak belirtmiş ardından çocukların işaretlemesini istemiş ve test bitiminde toplamıştır.

Araştırmada 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan ÖDBÖ-AF okul öncesi öğretmeni aracılığıyla ailelere ulaştırılmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere gerekli bilgilendirme ve açıklama yapılmıştır. Uygulama MOT uygulanan çocukların anneleriyle gerçekleştirilmiştir. ÖDBÖ-AF ve Kişisel Bilgi Formu annelere ulaştırılmış ve doldurduktan sonra toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizleri SPSS 24.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bununla birlikte MOT ve ÖDBÖ-AF'dan elde edilen puanlar arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi kullanılarak tespit edilmiştir.

Araştırma için uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenmesinde normallik testlerin kullanılması, başvurulan bir yöntemdir. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda "Shapiro-Wilk Testi", büyük olması durumunda "Kolmogorov-Smirnov Testi" puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada  $N > 50$  ( $N=140$ ) olduğu için "Kolmogorov-Smirnov Testi" kullanılmış, dağılımın normal olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ile Öz-Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin “Kolmogorov-Smirnov Testi” Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	İstatistik	Sd	p
<b>Metropolitan Okul Olgunluğu Testi</b>	.14	140	.00
Okuma Hazırlığı	.14	140	.00
Sayı Hazırlığı	.18	140	.00
<b>Öz-Düzenleme Ölçeği</b>	.14	140	.00
Dikkat	.22	140	.00
Çalışma belleği	.25	140	.00
Engelleyici Kontrol-Duygu	.25	140	.00
Engelleyici Kontrol-Davranış	.21	140	.00

p<.05

Tablo 5. incelendiğinde; MOT ve alt boyutları ile ÖDBÖ-AF ve alt boyutları p değerlerinin .05’den küçük olduğu görülmektedir (p<.05). Bu durum, anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Puanların normalden aşırı sapma göstermesi durumunda “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir (Büyüköztürk, 2013; s.42). Bunun yanı sıra; basıklık ve çarpıklık katsayı değeride çok önemlidir. Huck (2012), verilerin normal dağılım gösterebilmeleri için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 arasında değişmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmada uygun istatistiksel yöntemin belirlenmesi sürecinde, okula hazırbulunuşluk alt boyutları ile öz düzenleme ölçeği alt boyutlarına ve her iki ölçeğin de genel toplam boyutuna ait puanların normal dağılıma uygunluğu analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öz-Düzenleme Ölçeği ile Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Alt Boyutlarına ve Genel Toplam Boyutlarına Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	$\bar{X}$	Medyan	Min.	Max.	Ranj	Çarpıklık Kat.	Basıklık Kat.
Dikkat	4.39	4.50	2.50	5.00	2.50	-.939	.186
Çalışma Belleği	4.61	4.80	2.80	5.00	2.20	-1.690	1.913
Engelleyici Kontrol-Duygu	4.39	4.60	2.40	5.00	2.60	-.924	-.049
Engelleyici Kontrol-Davranış	4.22	4.25	2.00	5.00	3.00	-.722	-.375
<b>Öz-Düzenleme Ölçeği</b>	4.41	4.50	3.00	5.00	2.00	-1.132	-.460
Okuma Hazırlığı	2.83	3.00	1.00	4.00	3.00	-.188	.165
Sayı Hazırlığı	4.21	4.00	2.00	5.00	3.00	-.582	-.375
<b>Metropolitan Okul Olgunluğu Testi</b>	3.20	3.00	2.00	5.00	3.00	-.193	-1.017

Tablo 6 incelendiğinde, öz-düzenleme ölçeği alt boyutları ve ölçeğin genel boyutuna ait normallik testi için çarpıklık (skewness) katsayısı ve basıklık (kurtosis) katsayı değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutları için çarpıklık katsayı değerinin -1.690 ile -.722 arasında, basıklık katsayı değerinin ise; 1.913 ile -.375 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek geneli çarpıklık katsayı değeri; -1.132, basıklık katsayı değeri ise; .460 olarak bulunmuştur. Basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin -1 ile +1 olması gerektiğinden mevcut çalışmada dağılımın normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır.

Metropolitan okul olgunluğu testi alt boyutları ve ölçeğin genel boyutuna ait normallik testi için çarpıklık (skewness) katsayısı ve basıklık (kurtosis) katsayı değerlerine bakıldığında, okuma hazırlığı ve sayı hazırlığı alt boyutları için çarpıklık katsayı değerinin -.582 ile -.188 arasında, basıklık katsayı değerinin ise; -.375 ile .165 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek geneli çarpıklık katsayı değeri; -.193, basıklık katsayı değeri ise; -1.017 olarak bulunmuştur. Basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin -1 ile +1 olması gerektiğinden mevcut çalışmada dağılımın normal olmadığı görülmektedir. Sayısal veriler normal dağılıma sahip olmadığından parametrik olmayan istatistiksel yöntemlere kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerine yönelik istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

#### 4.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Alt Test ve Genel Hazırlık Puanları

Araştırmanın çalışma grubunun MOT alt test ve genel hazırlık puanlarına ilişkin bilgilere Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Çalışma Grubunun Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Alt Test ve Genel Hazırlık Puanları

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
<b>Alt Test Puanları</b>					
Kelime Anlama	140	6	19	15,80	2,67
Cümleler	140	3	12	7,21	2,12
Genel Bilgi	140	2	13	10,63	1,87
Eşleştirme	140	8	19	14,93	3,03
Sayılar	140	5	24	19,07	3,40
Kopya etme	140	1	9	5,77	2,41
<b>Toplam Puanlar</b>					
Okuma Hazırlığı	140	27	60	48,57	6,66
Genel Hazırlık	140	46	93	73,41	10,30

MOT alt test puanlarından elde edilen toplam puanlar; üstün, ortanın üstü, orta, ortanın altı ve zayıf tehlike düzeylerinde olmak üzere sınıflanabilmektedir. Toplam puanlar incelendiğinde Okuma Hazırlığı puan ortalaması 48,57 ile orta düzey (47-55) olarak belirtilmektedir. Sayılar alt testinden elde edilen puanlar aynı zamanda Sayı Hazırlığı olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda Sayılar alt testi puan ortalaması 19,07 ile ortanın üstü (16-20) olarak tespit edilmiştir. Toplam Hazırlık puan ortalaması 73,41 ile orta düzey (65-79) olarak nitelenebilmektedir. Katılımcıların Metropolitan Okul Olgunluğu Testi’nden elde

ettikleri toplam puanlardan Okuma Hazırlığı, Sayı Hazırlığı ve Toplam Hazırlık ve puanlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul olgunluğu düzeylerinin annenin yaşı değişkenine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.1 'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Annenin Yaşı Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
25 Yaş ve Altı	4	46.00	2	4.944	.084	Yok
26-40 Yaş	114	68.39				
40 Yaş ve üzeri	22	85.86				
Toplam	140					

Tablo 8 incelendiğinde, okul olgunluğu test puanları annenin yaşı değişkenine göre değişip değişmediği ile ilgili Kruskal-Wallis H-Testi ile yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p=.084 > .05$ ). Başka bir deyişle; okul olgunluğu düzeyleri annenin yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

#### 4.3. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Babanın Yaşı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul olgunluğu düzeylerinin babanın yaşı değişkenine göre değişip değişmediği Mann Whitney U Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9 'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Babanın Yaşı Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
26-40 Yaş	106	68.14	7223	1552	.223
40 Yaş ve üzeri	34	77.85	2647		
Toplam	140				

Yapılan analiz sonucunda, okul olgunluğu düzeylerinin babanın yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (U=1552; p=0.223>0.05).

#### 4.4. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul olgunluğu düzeylerinin annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10 'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
İlkokul-Ortaokul Mez.	30	64.23	2	.931	.628	Yok
Lise Mezunu	26	71.35				
Üniversite Mez. ve üzeri	84	72.48				
Toplam	140					

Okul olgunluğu test puanlarının annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili yapılan Kruskal Wallis H-Testi analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. (p=.628 > .05) .

#### 4.5. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul olgunluğu düzeylerinin babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 11 'de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
İlkokul-Ortaokul Mez.	30	71.43	2	7.422	.024*	2-3
Lise Mezunu	30	53.10				
Üniversite Mez. ve üzeri	80	76.68				
Toplam	140					

\*p<.05

Okul olgunluğu test puanlarının babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili yapılan Kruskal Wallis H-Testi analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p=.024 < .05$ ). Diğer bir deyişle; okul olgunluğu düzeyleri babanın öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma test sonuçları yapılmıştır. Analiz sonucunda, okul olgunluğu puanlarının babanın öğrenim düzeyi “Üniversite Mezunu ve üzeri” ile “Lise Mezunu” grupları arasında “Üniversite Mezunu ve üzeri” grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

#### 4.6. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri Cinsiyete Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul olgunluğu düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği Mann Whitney U Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Cinsiyete Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	70	83.24	5827	1558	.000
Erkek	70	57,76	4043		
Toplam	140				

Tablo 12. incelendiğinde cinsiyete göre okul olgunluğu puanları arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $U=1558$ ;  $p=0,00<0,05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate

alındığında kız öğrencilerinin okul olgunluğu puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.7. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul olgunluğu düzeylerinin ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13'de gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Testi Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Tek Çocuk	28	65,14	2	4.556	.102
2 Çocuk	72	77,50			
3 ve daha fazla çocuk	40	61,65			
Toplam	140				

Ailedeki çocuk sayısının okul olgunluğu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili Kruskal Wallis H testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p=.102 > .05$ ). Başka bir deyişle; okul olgunluğu düzeyleri ailedeki çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

#### 4.8. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul olgunluğu düzeylerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 14 'de gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
2000 TL'den az	8	63,75	2	18.162	.000*	3-2
2000-6500 arası	76	58,11				
6500 ve üzeri	56	88,29				
Toplam	140					

Tablo 14. incelendiğinde, okul olgunluğu test puanları arasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili yapılan Kruskal Wallis H-Testi analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p=.000 < .05$ ) . Başka bir deyişle; okul olgunluğu düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma test sonuçlarına bakılmıştır. Okul olgunluğu puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni “2000-6500 arası” ile “6500 ve üzeri” grupları arasında “6500 ve üzeri” grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

#### 4.9. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitme Durumu Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul olgunluğu düzeylerinin pandemi sürecinde çocuğun okula gitme durumuna göre değişip değişmediği Mann Whitney U Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 15. 'de sunulmuştur.

**Tablo 15.** Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitme Durumuna Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hayır	102	70,77	7219	1910	.895
Evet	38	69,76	2651		
Toplam	140				

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, okul olgunluğu düzeylerinin pandemi sürecinde çocuğun okula gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (U=1910; p=0.895>0.05).

#### 4.10. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Çocuğun Ne Kadar Süre Okul Öncesi Eğitimi Aldığı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul olgunluğu düzeylerinin çocuğun ne kadar süre okul öncesi eğitimi aldığı değişkenine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 16 'da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Çocuğun Ne Kadar Süre Okul Öncesi Eğitimi Aldığı Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Hiç	30	52,77	3	11.003	.012*	1-4
1 Yıl	42	73,50				
2 Yıl	40	68,75				
3 yıl ve üstü	28	87,50				
Toplam	140					

Okul olgunluğu test puanlarının çocuğun ne kadar süre okul öncesi eğitimi aldığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili yapılan Kruskal Wallis H-Testi analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur (p=.012 < .05). Diğer bir deyişle; okul olgunluğu düzeyleri çocuğun okul öncesi eğitim süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma test sonuçları yapılmıştır. Analiz sonucunda, okul olgunluğu puanlarının çocuğun okul öncesi eğitim süresi “Hiç” ile “3 yıl ve üstü” grupları arasında “3 yıl ve üstü” grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

#### **4.11. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeyleri Pandemi Sürecinde Okula Gitmediği Zamanlarda Eğitim Alıp Almadığı Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Okul olgunluğu düzeylerinin pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alma durumuna göre değişip değişmediği Mann Whitney U Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 17 'de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Pandemi Sürecinde Okula Gitmediği Zamanlarda Eğitim Alıp Almadığı Durumuna Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Hayır	102	70.77	7219	1910	.895
Evet	38	69.76	2651		
Toplam	140				

Tablo 17 incelendiğinde pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alıp almadığı durumuna göre okul olgunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ( $U=1910$ ;  $p=0.895 > 0.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alanlarla almayan çocukların okul olgunluğu puan farkının çok az olduğu söylenebilir

#### **4.12. Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin Çocuğun Bu Süreçte Ortalama Bir Günde Ekranı Maruz Kalma Süresi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Okul olgunluğu test puanlarının çocuğun bu süreçte ortalama bir günde ekrana maruz kalma süresine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 18 'de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Çocuğun Bu Süreçte Ortalama Bir Günde Ekran Maruz Kalma Süresi Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
0-30 dakika	4	55,00	3	7.533	.060
30-60 dakika	16	87,13			
1-2 Saat	76	74,45			
2 Saatten fazla	44	59,05			
Toplam	140				

Tablo 18 incelendiğinde okul olgunluğu test puanlarının çocuğun bu süreçte ortalama bir günde ekrana maruz kalma süresi değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p=.060 > .05$ ).

#### 4.13. Öz-Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına ait Betimsel Analiz Değerleri

Araştırmanın çalışma grubunun Öz-Düzenleme Ölçeği alt test ve genel hazırlık puanlarına ilişkin bilgilere Tablo 19’da yer verilmiştir.

**Tablo 19.** Öz-Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına ait Betimsel Analiz Değerleri

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
Dikkat	140	2,50	5,00	4,40	0,66
Çalışma belleği	140	2,80	5,00	4,62	0,56
Engelleyici Kontrol-Duygu	140	2,40	5,00	4,39	0,71
Engelleyici Kontrol-Davranış	140	2,00	5,00	4,22	0,78
<b>Genel</b>		3,00	5,00	4,41	0,54

Tablo 19’ a göre öz-düzenleme, alt boyutlarına ait betimsel bulgulara bakıldığında, çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri ortalamaları toplam değeri için  $\bar{x}=4.41$ 'dir. Öz-düzenleme becerisi alt boyutlarından dikkat  $\bar{x} = 4.40$ , çalışma belleği  $\bar{x} = 4.62$ , engelleyici kontrol- duygu  $\bar{x} = 4.39$ , engelleyici kontrol-

davranış  $\bar{x} = 4.22$  ortalamaya sahiptir. Öz-düzenleme beceri düzeyleri açısından çocukların aldığı en düşük puan 3.00, en yüksek puan 5.00' tir.

#### 4.14. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak incelenmiş sonuçları ise Tablo 20' de gösterilmiştir.

**Tablo 20.** Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	70	84,36	5905	1480	.000
Erkek	70	56,64	3965		
Toplam	140				

Tablo 20. incelendiğinde, çocuğun cinsiyeti değişkenine göre öz-düzenleme puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ( $U=1480$ ;  $p=0.00<0.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin öz-düzenleme beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.15. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme beceri puanlarının ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş sonuçları ise Tablo 21' de gösterilmiştir.

**Tablo 21.** Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Tek Çocuk	28	54,79	2	35.944	.000	1-2
2 Çocuk	72	90,06				3-2
3 ve daha fazla çocuk	40	46,30				
Toplam	140					

Analiz sonuçları, çocukların öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları puanların ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $p=.000 < .05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek öz-düzenleme puanına sahip grubun 2 çocuk sahibi ailedeki çocuklar olduğu, bunu tek çocuk sahibi ailelerin çocukları ve 3 ve daha fazla çocuğa sahip ailelerin çocukları takip ettiği görülmüştür. Anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma test analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda, öz-düzenleme becerisi puanlarının ailedeki çocuk sayısı “2 çocuk” ile “3 ve daha fazla çocuk”, “Tek Çocuk” ile “2 çocuk” grupları arasında, “2 Çocuk” grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

#### 4.16. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme ölçeği beceri puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş sonuçları ise Tablo 22 'de gösterilmiştir.

**Tablo 22.** Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Kruskal Testi Wallis H Test Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
2000 TL'den az	8	36,50	2	6.149	.046	1-3
2000-6500 TL arası	76	71,84				
6500 TL ve üzeri	56	73,54				
Toplam	140					

Tablo 22 incelendiğinde, çocukların öz-düzenleme beceri puanları ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ( $p=.046 < .05$ ). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek öz-düzenleme puanına sahip grubun 6500 TL ve üzeri gelire sahip olan grubun olduğu, bunu 2000-6500 TL arası geliri olan grup ile 2000 TL'den az gelire sahip grubun izlediği tespit edilmiştir. Anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma test analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda, “2000 TL'den az” gelire sahip grup ile “6500 TL ve üzeri” gelire sahip grup arasında “6500 TL ve üzeri” grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

#### 4.17. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Annenin Yaşı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-Düzenleme puanları annenin yaşı değişkenine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 23 'de gösterilmiştir.

**Tablo 23.** Annenin Yaşı Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
25 Yaş ve Altı	4	37.50	2	4.747	.093	Yok
26-40 Yaş	114	73.59				
40 Yaş ve üzeri	22	60.50				
Toplam	140					

Tablo 23 incelendiğinde, çocukların öz-düzenleme beceri puanları annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ( $p=.093 > .05$ ).

#### 4.18. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Babanın Yaşı Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-Düzenleme puanları düzeylerinin babanın yaşı değişkenine göre değişip değişmediği Mann Whitney U Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 24 'de gösterilmiştir.

**Tablo 24.** Babanın Yaşı Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
26-40 Yaş	106	75.01	7951	1324	.019*
40 Yaş ve üzeri	34	56.44	1919		
Toplam	140				

\*p<.05

Tablo 24 incelendiğinde, öz-düzenleme beceri puanlarının babanın yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili yapılan Kruskal Wallis H-Testi analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur (U=1324; p=.019 < .05). Başka bir deyişle; öz-düzenleme düzeyleri babanın yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında “26-40 yaş” arasındaki grubun öz-düzenleme beceri düzeylerinin “40 yaş ve üzeri” yaşa sahip olan gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.19. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-Düzenleme puanları annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 25 'de gösterilmiştir.

**Tablo 25.** Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
İlkokul-Ortaokul Mez.	30	41.50	2	20.708	.000*	1-2 1-3
Lise Mezunu	26	84.42				
Üniversite Mez. ve üzeri	84	76.55				
Toplam	140					

\*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde, öz-düzenleme beceri puanlarının annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili yapılan Kruskal Wallis H-Testi analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur (p=.000 < .05). Başka bir deyişle; öz-düzenleme beceri düzeyleri annenin öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde

değişmektedir. Anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma test sonuçlarına bakılmıştır. Annenin öğrenim düzeyi “lise mezunu” grup ile “ilkokul-ortaokul mezunu” grup arasında “lise mezunu” grup lehine anlamlı fark vardır. Yine “üniversite mezunu ve üzeri” grup ile “ilkokul-ortaokul mezunu” grup arasında “üniversite mezunu ve üzeri” grup lehine anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılmıştır.

#### 4.20. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-Düzenleme puanlarının babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

**Tablo 26.** Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Puanlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
İlkokul-Ortaokul Mez.	30	49.03	2	10.954	.004*	1-2 1-3
Lise Mezunu	30	77.37				
Üniversite Mez. ve üzeri	80	75.98				
Toplam	140					

\*p<.05

Tablo 26 incelendiğinde, öz-düzenleme beceri puanlarının babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili yapılan Kruskal Wallis H-Testi analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p=.004 < .05$ ). Diğer bir deyişle; öz-düzenleme beceri düzeyleri babanın öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma test sonuçlarına bakılmıştır. Babanın öğrenim düzeyi “lise mezunu” grup ile “ilkokul-ortaokul mezunu” grup arasında “lise mezunu” grubu lehine anlamlı fark vardır. Yine “üniversite mezunu ve üzeri” grup ile “ilkokul-ortaokul mezunu” grup arasında “üniversite mezunu ve üzeri” grup lehine anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılmıştır.

#### 4.21. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitme Durumu Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çocukların öz-düzenleme beceri puanlarının pandemi sürecinde çocuğun okula gitme durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak incelenmiş sonuçları ise Tablo 27'da gösterilmiştir.

**Tablo 27.** Pandemi Sürecinde Çocuğun Okula Gitme Durumuna Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hayır	102	63,87	6515,00	1262	.001
Evet	38	88,29	3355,00		
Toplam	140				

Analiz sonucunda, pandemi sürecinde çocuğun okula gitme durumu değişkenine göre öz-düzenleme becerileri puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ( $U=262$ ;  $p=0.001<0.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında pandemi sürecinde okula devam eden çocukların devam etmeyen çocuklara göre öz-düzenleme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.22. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme ölçeği beceri puanlarının çocukların aldıkları okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş sonuçları ise Tablo 28'de gösterilmiştir.

**Tablo 28.** Çocuğun Aldığı Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Hiç	30	59,50	3	14.884	.002	1-4
1 Yıl	42	59,12				2-4
2 Yıl	40	75,00				
3 yıl ve üstü	28	92,93				
Toplam	140					

Tablo 28 incelendiğinde, çocukların öz-düzenleme beceri puanları aldıkları okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ( $p=.002<.05$ ). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek öz-düzenleme puanına sahip grubun 3 yıl ve üstü okul öncesi eğitim almış olanlar olurken, bunu 2 yıl, hiç almamış ve 1 yıl eğitim almış olan grubun izlediği tespit edilmiştir. Anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma test analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda, “Hiç” okul öncesi eğitim almamış grup ile “3 yıl ve üstü” okul öncesi eğitim almış grup arasında, “3 yıl ve üstü” grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. “1 yıl” okul öncesi eğitim almış grup ile “3 yıl ve üstü” eğitim süresine sahip grup arasında aynı şekilde “3 yıl ve üstü” grup lehine anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılmıştır.

#### **4.23. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Pandemi Sürecinde Okula Gitmediği Zamanlarda Eğitim Alıp Almadığı Durumuna Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Öz-düzenleme puanlarının pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak incelenmiş sonuçları ise Tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 29.** Çocukların Pandemi Sürecinde Okula Gitmediği Zamanlarda Eğitim Alıp Almadığı Durumuna Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hayır	102	63.87	6515	1262	.001*
Evet	38	88.29	3355		
Toplam	140				

\*p<.05

Tablo 29 incelendiğinde, çocuğun pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alıp almadığı durumu değişkenine göre öz-düzenleme puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür (U=1262; p=0.01<0.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alan çocukların öz-düzenleme beceri düzeylerinin eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.24. Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Bu Süreçte Ortalama Bir Günde Ekranaya Maruz Kalma Süresi Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşmakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme beceri düzeyleri puanlarının çocuğun bu süreçte ortalama bir günde ekrana maruz süresine göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 31 'de gösterilmiştir.

**Tablo 30.** Çocuğun Bu Süreçte Ortalama Bir Günde Ekranaya Maruz Kalma Süresi Değişkenine Göre Öz-Düzenleme Ölçeği Testi Puanlarının Kruskal Wallis H-Test Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
0-30 dakika	4	67,00	3	4.595	.204
30-60 dakika	16	84,13			
1-2 Saat	76	73,21			
2 Saatten fazla	44	61,18			
Toplam	140				

Analiz sonuçları incelendiğinde, Öz-düzenleme beceri düzeyleri puanlarının çocuğun bu süreçte ortalama bir günde ekrana maruz kalma süresi değişkenine göre farklılaş

farklılaşmadığı ile ilgili yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p=.204 > .05$ ).

#### 4.25. Çocukların Okul Olgunluğu ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Düzeyde İlişki Var mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çocukların okul olgunluğu test puanları ile anne görüşlerine dayalı öz-düzenleme, beceri puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı araştırılmış ve sonuçları Tablo 32 'de gösterilmiştir.

**Tablo 31.** Okul Olgunluğu ve Öz-düzenleme Beceri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon

		Analizleri (N= 140)							
Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Okuma hazırlığı	1							
2	Sayı hazırlığı	,397**	1						
3	Dikkat	,175*	,226**	1					
4	Çalışma belleği	,105	,097	,723**	1				
5	Engelleyici Kontrol-Duygu	,131	,265**	,599**	,584**	1			
6	Engelleyici Kontrol-Davranış	,150	,396**	,453**	,406**	,340**	1		
7	<b>Okul Olgunluğu (Genel)</b>	,905**	,714**	,242**	,116	,211*	,281**	1	
8	<b>Öz-Düzenleme (Genel)</b>	,178*	,310**	,883**	,836**	,800**	,673**	,270**	1

Tablo 32. incelendiğinde, çocukların okul olgunluğu test puanları ile öz-düzenleme becerileri toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ( $r=.270$ ;  $p<.01$ ). Okul olgunluğu ile öz-düzenlemenin dikkat ( $r=.242$ ;  $p<.01$ ), engelleyici kontrol-duygu ( $r=.211$ ;  $p<.05$ ) ve engelleyici kontrol- davranış ( $r=.281$ ;  $p<.01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak okul olgunluğu puanları ile çalışma belleği arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır ( $r=.116$ ;  $p>.05$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde analizler sonucu elde edilen bulgular açıklanarak alt problemlere göre ilgili literatür incelenerek tartışılmıştır. Tartışma sonunda; araştırmanın sınırlılıklarına ve gelecek dönemde yapılacak çalışmalar için fayda sağlayacak önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı; pandemi sürecinde çocukların okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi ve okula hazırbulunuşluk ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak, araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen ilk sonuç çocukların okula hazırbulunuşluk test puanlarına ilişkindir. Çocuklar Covid-19 süreci olması ve okula devamlarını kesintiye uğraması ve kapanmalardan dolayı sosyal izolasyona maruz kalmışlardır. Bu süreçte çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin; okuma hazırlığı ve genel okula hazıroluş puanları orta düzeyde bulunurken sayı hazırlığı puan ortalamasının ortanın üstü düzeyde olduğu görülmüştür. Mart ve Kesicioğlu (2020) okul öncesi eğitim kurumlarının pandemi sürecinde önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedirler. Pandemi sürecinde çocukların evde ailesiyle geçirdikleri oyun zamanlarını ilişkin yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuk oyunları hakkında çocukların öğretmeninden bilgi almayı tercih ettikleri ve öğretmenlerinde ailelere düzenli bir şekilde ebeveynlere etkinlik önerisinde bulduklarını ortaya koymuşlardır. Cinkılıç (2009) okul öncesi dönemdeki etkinliklerin okula hazırbulunuşluğa etkisinin ilkökul ikinci sınıfta da devam ettiğini gösteren çalışmaların olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların evde aileleri ile oyun oynamalarının bu süreci destekleyici bir etken olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi çocukların Covid- 19 sürecinde okula hazırbulunuşlukları çeşitli değişkenlerden etkilenip etkilenmediği belirlenmiştir. Buna okula hazırbulunuşluk test puanları çocukların cinsiyeti açısından değerlendirilmiş ve test puanlarının kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum kız çocuklarının okul olgunluğunun pandemi sürecinde erkek çocuklara oranla daha iyi olduğunu ve birinci sınıfa başlama da kız

çocuklarının okula daha hazır olduklarını göstermektedir. Bu durumda kız çocuklarının dil gelişimi ve küçük kas gelişimlerinin daha iyi olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Güzel ve Özyurt (2018) yaptıkları çalışmada kız çocukların okuma olgunluğu, sayı olgunluğu ve toplam olgunluk puan ortalamalarının erkek çocuklardan yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalarda cinsiyetin okul olgunluğu üzerinde etkisinin olmadığını (Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırca, 2010) ve çocuğun okula uyumlarında cinsiyetin etkili olmadığını gösteren çalışmalar görülmektedir (Ertürk, 2017; Yoleria ve Tanış, 2014).

Çocukların okul olgunluğu düzeyleri anne-babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmiş, yapılan analiz sonucunda okul olgunluğunun annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark görülmezken, okul olgunluğunun babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark yarattığı görülmüştür. Bu sonuç babaların öğrenim düzeyinin çocukların okul olgunluğunu etkilediğini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç Alpğan vd. (2018), Arı ve Özcan'ın (2014) çalışmalarında ortaya konduğu gibi babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların okula hazır olma durumlarında artış olduğunu göstermektedir. Koca (2016), Damarhoçak (2007), Unutkan (2007), Erkan ve Kırca (2010), Keleş Ertürk (2017) yaptıkları araştırmalarda anne-baba öğrenim düzeyinin çocukların okul olgunluğunu etkilediğini ortaya koymaktadır. Bono (2013 ) annelerin ebeveynlik yönüyle okul hazırlığının bilişsel ve sosyal-duygusal ölçümleri arasında olumlu ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar doğrultusunda öğrenim düzeyi yüksek olan babaların çocukların eğitimleriyle daha fazla ilgilendiği ve çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirdiği bu durumda çocuğun hazırbulunuşluğunu etkilediği söylenebilir.

Çocukların okul olgunluğunun anne-babanın yaş değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiş, yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuç anne-babanın yaşının okula hazırbulunuşluğu etkilemediğini göstermektedir.

Ailedeki çocuk sayısı çocuğun okula hazır bulunuşluğunu etkilemediği ortaya konmuştur. Bu sonuç ailedeki çocuk sayısının okula hazırbulunuşluğu etkilemediğini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç Ertürk (2017) araştırmasında kardeş sayısı ile okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkinin sonuçları benzerlik göstermektedir. Cinkılıç (2009) yaptığı araştırma da ise okula hazırbulunuşluk ailedeki çocuk sayıları açısından anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar kardeşler arası etkileşimin çocukların okula hazırbulunuşluğunu etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçları okula hazırbulunuşluk test puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, 6500 ve üzeri gelire sahip ailelerin çocuklarının okul olgunluğu test puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyo-ekonomik açıdan gelir durumu iyi olan aileler çocuklarını okula hazırlamada pandemi sürecinde evlerinde eğitim desteği aldığı ve eğitim materyallerinden yararlandığı söylenebilir. Birinci ve Bulut (2020) çalışmasında pandemi sürecinde, yaşamını ekonomik açıdan rahat sürdürebilen kesimlerden ziyade, bu süreçten etkilenme ihtimali daha yüksek olan dezavantajlı birey, aile ve grupların salgınla birlikte, iflaslar ve buna bağlı iş kayıpları gibi bir takım ekonomik mağduriyetlerden kaynaklı yeni dezavantajlı kesimlerin oluşma ihtimalinin yüksek olduğu belirtilmektedir.

Sosyo ekenomik düzeyin çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde (kelime bilgileri, matematik becerileri-sayı sayma) etkili olduğunu, sosyo ekeonomik ve öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeyinin daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Brooks-Gunnand Markman, 2005; Kim, Murdock, ve Choi, 2005; Koca, 2016; Liubica, Simona ve Katia, 2008; Okur, 2015; Scott-Little, Kagan, ve Frelow, 2006; Wynn, 2002; Yazıcı, 2002; Yılmaz, 2003). Salgın, istikrarsız mali koşullar, okulların kapanması ve çocuklara yönelik eğitim hizmetlerinin askıya alınması gibi durumlar nedeniyle ailelerin ve aile içi ilişkilerin etkilendiğini, ebeveynlerin ebeveyn olmayan emsallerine kıyasla daha fazla yükü karşı karşıya olduğunu göstermektedir (Fontanesi, Marchetti, Mazza, Di Giandomenico, Roma ve Verrocchio, 2020; Russell, Tambling, Horton, Hutchison ve Tomkunas, 2021). Bu durum sosyo ekonomik koşulun iyi olması stres durumlarını yönetmede aileye destek olacağını göstermektedir.

Koca (2016) farklı sosyo-ekonomik ortamlarda bulunan ailelerin çocukların okul olgunluğunu karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada en yüksek gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarının en yüksek performansı sergilediği belirtilmektedir. Ertürk (2017) ailenin gelir durumunun çocuğun okul olgunluğu arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu ortaya koymaktadır. Bir sonuçlar neticesinde sosyo-ekonomik düzeyin okul olgunluğu üzerinde farklılık yaratacak önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Pandemi sürecinde çocuğun eğitimden yararlanabilmesinde bilgisayar, tablet, internet gibi araçlara ihtiyaç duyulduğunu ve bunların sağlanmasında da ekonomik koşulun etkisi önemli olduğu gerçeği söylenebilir.

Araştırmada okul olgunluğu düzeyleri pandemi sürecinde çocuğun okula gitme durumuna göre değerlendirilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuçlar pandemi sürecinde okula gitmeyen çocuk sayısının daha fazla

olduğunu, okula gitme durumlarının okul olgunluğu düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Bu durumda pandemi sürecinde okula giden çocuklarında düzenli olarak gitmediği, salgının getirdiği maske, mesafe, hijyen gibi durumlardan dolayı öğretmen ve okulla yeterli etkileşim içine geçilemediği söylenebilir. Covid-19 pandemi sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin online platformda ve bu nedenle de okul faaliyetlerinin evde yürütülmüştür (Çaykuş ve Çaykuş, 2020). Öztürk vd. (2020) yaptığı çalışmada ebeveynler çocuklarının evde sosyalleşemediklerini ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının online platformla olan eğitiminde zorluklar yaşandığını fayda alamadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca pandemi sürecinde ailerin okul agöndermede tereddüt yaşadıkları İnan (2020) ortaya koyan çalışmalar olmasına rağmen bu süreçte çocukların okul olgunluğu düzeyinin ilerleme gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi eğitim almanın çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu, özellikle 3 yıl ve daha fazla okul öncesi eğiti alan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bracken, Stacey ve Storch da (2007) dört yıl okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula hazırbulunuşluklarını etkilediğini ve okul öncesi eğitim almanın okula hazırbulunuşlukta önemli bir etken olduğu ortaya konmuştur. Bu konuda yapılan çalışmalar (Adams, 1998; Atılgan, 2001; Ekinci, 2001; Ergün, 2003; Görmez, 2007; Güngüz, 2018; Liubica, Simona ve Katia 2008; Lois, 1996; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja ve Bajc, 2008; Perry, 1999; Unutkan 2007; Yazıcı, 2002; Yılmaz, 2003) okul öncesi eğitim almanın matematik becerilerini, yazma becerilerini (Özbek, 2003; Pehlivan, 2006; Yangın, 2007; Damarlıoçak, 2007) ve genel anlamda okul öncesi eğitimin okula hazırbulunuşluğu etkilediği belirtilmektedir (Arı ve Özcan, 2014). Erken çocukluk dönemlerinde okul öncesi eğitimin okula hazırbulunuşluk açısından faydalı olduğu, çocuğu okula hazırladığı böylece ilerideki hayata önemli katkı sağladığı söylenebilir.

Okul olgunluğu test puanlarının çocuğun ne kadar süre okul öncesi eğitimi aldığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek öz-düzenleme puanına sahip grubun 3 yıl ve üstü okul öncesi eğitim almış olanlar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanma süresinin uzun olması durumunda okula hazırbulunuşluğunun önemli ölçüde artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Güzel ve Özyurt (2018) çocukların okul olgunluğunun okul öncesi eğitim alma süresine göre inceledikleri araştırmada iki yıl eğitim alanların lehine olduğunu ortaya koymuşlardır. Erkan ve Kırca

(2010) okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu araştırmasında ortaya koymaktadır. Araştırmalar ışığında erken yaşlarda başlanan okul öncesi eğitimin, pandemi gibi yaşanan olumsuz süreçlere rağmen öğrenmede kalıcı izler bıraktığı söylenebilir.

Noel (2010) okula hazırlık algılarını incelediği çalışmada çocukların okul öncesi eğitimden belirli bir süre yararlanmaları durumunun başarılı olma durumunda katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Ulubeli (2019) okulöncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu ile ilişkisini incelediği çalışmada Türkiye’ de bir yıl sonra okula başlayacak tüm çocukların okul öncesi eğitimden faydalanabilmesi için çalışmaların devam ettiği belirtilmektedir. Bu araştırmalar ışığında çocuğun erken yaşta okul öncesi eğitimden yararlanılması durumunda çocukların akademik ve sosyal yönden okul olgunluğuna katkı sağlayacağı söylenebilir. Kayılı (2010) okul öncesi kurumlarında hali hazırda uygulanan eğitim programları yerine Montessori Yöntemi’nin ilköğretime hazırbulunuşlukta daha etkili olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda okula gitme durumunda okul olgunluğun önemli olduğu kadar okulun hangi eğitim programını kullandığının da önemli olduğu söylenebilir.

Okul olgunluğu test puanlarının pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alıp almadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu, pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alıp almadığı okul olgunluğunu etkilemediğini göstermektedir. Aral vd. (2020) çalışmasında pandemi sürecinde evde yapılacak farklı etkinlik ve aktivitelerle bu doğal ancak bir o kadar da zor sürecin aşılabileceği belirtilmektedir. Pandemi sürecinde evde alınan eğitimin uzaktan ve kısa süre olması, okula hazırbulunuşluk düzeyini artırma için yetersiz olduğu söylenebilir.

Okul olgunluğu test puanlarının çocuğun pandemi sürecinde ortalama bir günde ekrana maruz kalma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu, pandemi sürecinde çocuğun ekrana maruz kaldığı sürenin okul olgunluğunu etkilemediğini göstermektedir. Erol ve Erol (2020) pandemi sürecinde yaptığı çalışmada çocukların arkadaşları ve okullardan uzak kaldığı bu dönemde eğlenceli vakit geçirmek için dijital araç kullanımına yöneldiği söylenmektedir. Aral vd. (2020) Covid-19 sürecinde çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına önerilerde buldukları araştırmalarında, çocuğun teknoloji kullanımının otuz dakika ile sınırlı olduğunun, bu süreçte süredeki esnekliğin çok uzun süreler olmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Teknolojik araçların ebeveyn denetiminde ve

eğitici aynı zamanda etkileşimli olmasına özen gösterilmesi gerektiği ve aileler de teknolojik araç kullanımında çocuklarına doğru model olmaları konusuna dikkat çekilmektedir. Tongar (2020) pandemi sürecinde çocukların kaygı seviyelerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ekran süresi arttıkça çocukların kaygı seviyelerinin arttığını ortaya koymaktadır.

Öz-düzenleme ölçeği ile yapılan analizler sonucunda öz-düzenleme ölçeği alt boyutları içerisinde istatistiksel olarak en yüksek puanın çalışma belleği alt boyutunda olduğu görülürken, sırasıyla dikkat, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-duygu alt boyutları olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla, çocukların öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları arasında belirgin farkların olmadığı genel olarak iyi düzeyde olduğu ve pandemi sürecinden olumsuz etkilenmediği görülmektedir. Bu durumda öz-düzenleme becerilerinde ailenin önemli faktör olduğu söylenebilir.

Çocukların cinsiyeti değişkenine göre öz-düzenleme puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Kız çocukların öz-düzenleme beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, pandemi sürecinde kız çocuklarının öz-düzenleme becerilerinde erkek çocuklarından daha yeterli olduğunu göstermektedir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin kızlar lehine anlamlı olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Tuzcuoğlu vd., 2019), çocukların cinsiyetinin öz düzenleme üzerinde etkisinin olmadığını vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019; Bayındır ve Biber 2018; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Öksüz, 2020). Veijalainen vd. (2017) cinsiyet açısından erkeklerin öz-düzenleme becerileri kızlardan çok daha zayıf olduğu ortaya konulmuştur. Anne-baba tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermesi ve ev işlerinde verilen sorumluluklar kız çocukların öz-düzenleme becerilerinde daha iyi olmasına bir neden olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların öz-düzenleme becerilerini anne-babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmiş, yapılan analiz sonucunda öz-düzenleme becerilerinin anne ve babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuç anne-babaların öğrenim düzeyinin çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilediğini göstermektedir. Bu sonuca karşı Öksüz (2020) çalışmasında öz düzenleme becerilerinin ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermediğini ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur. Dağgül (2016) araştırmasında babaların öğrenim düzeyi arttıkça babaların çocuklarına daha fazla koruyucu davranış sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre babanın davranış durumlarının öz-düzenleme becerilerini etkileyebileceği söylenebilir. Uzun (2016)

çalışmasında eğitim alan babaların çocuklarının sosyal beceri düzeyinde artış olduğunu belirtmektedir. Bu durum da öğrenim düzeyi yüksek babaların katıldıkları eğitim programları da çocuğun öz-düzenleme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Metin (2014) araştırmasında eğitim programına katılan çocukların önemli duygu ve davranış becerileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre çocuğun ya da babaların katıldıkları eğitim programları çocuğun öz-düzenleme becerileri geliştirmelerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Öz-düzenleme beceri puanlarının anne-babanın yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda anne yaş değişkenine göre farklılık görülmezken baba yaş değişkeninde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum orta yaşlardaki babaların genç ya da deneyimli babalara göre çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmede daha yeterli olduklarını göstermektedir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) çalışmasında ise anne ve baba yaşlarının çocukların öz-düzenleme becerilerinde anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öz-düzenleme beceri puanlarının ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre, öz-düzenleme becerisi puanlarının ailedeki çocuk sayısı “2 çocuk” ile “3 ve daha fazla çocuk”, “Tek Çocuk” ile “2 çocuk” grupları arasında, “2 Çocuk” grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum öz-düzenleme becerilerinin ailedeki çocuk sayısından etkilendiğini göstermektedir. Ailede iki çocuk olması durumunun tek çocuk ya da daha fazla kardeş sayısına göre öz-düzenleme becerileri geliştirmede daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçla benzerlik gösteren bir başka çalışmada Ertürk (2013) ailedeki kardeş sayısı fazla olan çocukların kardeş sayısı az olan çocuklara göre olumlu duygu durumunun daha düşük olduğunu ve ikinci kardeş olan çocukların öz-düzenleme becerileri ailedeki büyük çocuklardan daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Abisi/ablası olan çocukların dikkat dürtü alanlarında daha iyi olduğu da belirtilmektedir (Ertürk, 2013). Tuzcuoğlu vd. (2019) yaptıkları çalışmada ise kardeş sayısı değişkeninin çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar ışığında ailede iki çocuk olması ailenin çok çocuğu olmasına göre daha kaliteli zaman ayırabilmesi ve çocuğun bir kardeşinin olması öz-düzenleme açısından önemli olduğu söylenebilir.

Çocukların öz-düzenleme beceri puanları ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği, bu 6500 TL ve üzeri gelire sahip aileler lehine

olduğu bulunmuştur. Bu sonuç pandemi sürecinde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarından öz-düzenleme becerilerinin daha çok geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, sosyo-ekonomik durum öz-düzenleme becerilerini etkilemektedir. Marks (2017) öz-düzenlemenin sosyo ekonomik düzey ve okula hazır olma durumuna etkisinin olduğu ortaya koymuştur. Howse vd. (2003) ekonomik açıdan risk altında olan çocukların risk altında olmayan çocuklara göre dikkat düzenleme yeteneklerinin zayıf olduğunu belirtmektedirler. Araştırmaların bazıları gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini (Eke, 2017; Mercan, 2020) belirtirken Bayındır (2016) ise çocuklarda öz-düzenleme becerileri ile gelir düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuklara daha iyi fırsatlar sunarak öz-düzenleme becerilerine katkı sağlayabilir. Gelir düzeyinin getirmiş olduğu çevre koşulları çocuklara yeni yaşantılar deneme fırsatları verebilir. Bu sebeplerden dolayı sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun öz-düzenleme becerilerine önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Çocukların öz-düzenleme beceri puanlarının pandemi sürecinde çocuğun okula gitme durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda, pandemi sürecinde okula devam eden çocukların devam etmeyen çocuklara göre öz-düzenleme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç pandemi sürecinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim, çocuğun dikkat, bellek, duygu ve davranış geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu durumda pandemi nedeniyle okula devam edemeyen çocukların öz-düzenleme becerileri açısından gerekli yeterliliği kazanmadan okula başlayacağı söylenebilir. Aydın ve Ulutaş (2017) araştırmalarında çocuğun öz-düzenleme becerilerinin aile ve sosyal çevrede gelişse de asıl sistemli desteğin okul öncesi eğitim kurumu tarafından kazandırıldığını ve kalıcılığın sağlandığını belirtmektedirler. Okula devam eden çocuk okulda akran ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olacaktır. Ertürk (2013) araştırmasında öğretmenin çocuklarla kuracağı nitelikli etkileşim sayesinde çocukların dikkatinin arttığını, dürtülerini kontrol etmede daha başarılı olduklarını, davranış düzenleme ve olumlu duygu geliştirdiklerini belirtmiştir. Çocuğun sosyal becerileri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki son derece anlamlı olduğu bilinmektedir (Ezmeçi, 2019).

Öz-düzenleme ölçeği beceri puanlarının çocukların aldıkları okul öncesi eğitim süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkın 3 yıl ve üstü okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç okul öncesi eğitim kurumuna devam

etme süresinin artması halinde çocukların öz-düzenleme becerilerin gelişiminde de artış olduğunu göstermektedir. Hiç okula gitmeyen ve bir yıl okula giden çocukların öz-düzenleme puanlarının yakın olmasının nedeni olarak pandemi sürecinde okulların sürekli olarak açılıp kapanması ve ailelerin düzenli olarak göndermemesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Tuzcuoğlu (2019) okul öncesi dönem çocuklarının uzun süre eğitim kurumuna devam etmesi durumunda öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun okulda arkadaşlarıyla oynanan oyunların erken yaşlarda başlamasının yararlı olduğunu söyleyebiliriz. İvrendi ve Erol (2018) çocukların sosyo-dramatik oyunlara katılımının öz-düzenleme becerilerini etkilediğini belirtmektedir. Çocuğun okulda yaşlarıyla oynadığı oyunlar ve kurduğu iletişim öz-düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Çocukların öz-düzenleme ölçeği beceri puanlarının pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlarda eğitim alan çocuklar öz-düzenleme beceri puanları daha yüksektir. Mart ve Kesicioğlu, (2020) pandemi sürecinde aile desteğinin daha çok arttığını, Akın ve Aslan (2021) okul öncesi dönemde uzaktan eğitimde öğretmen ve aile iletişiminin sürekliliği öğrencinin sürece aktif katılmasını sağladığını belirtmektedir. Pandemi sürecinde evde kalan çocukların ekrana daha fazla maruz kalacağı, gelişiminin olumsuz etkileneceğine ilişkin endişeler bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada öz-düzenleme beceri puanlarının çocuğun bu süreçte ortalama bir günde ekrana maruz süresine göre değişip değişmediği incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmada Covid-19 sürecinde çocukların okul hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Okul olgunluğu ile öz-düzenlemenin dikkat, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol- davranış alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak okul olgunluğu puanları ile çalışma belleği arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. Öz-düzenleme becerileri ile okuma hazırlığı test puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde sayı hazırlığı test puanları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuç pandemi sürecinde çocukların okul olgunluğu arttıkça öz-düzenleme becerilerinde de artış olduğunu göstermektedir. Çocukların okul olgunluğu ve öz-düzenlemenin alt boyutları olan dikkat, duygu ve davranış boyutları arasında etkileşim bulunmaktadır. Öz-düzenleme becerilerinin çalışma boyutu çocukların okul olgunluğunu etkilememektedir. Öz-düzenleme becerilerinin çocukların sayı hazırlığına ve okuma

hazırlığına etkisi olmasına rağmen sayı hazırlığını daha çok etkilediği sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde benzer araştırma sonuçları mevcuttur. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbuluşlukları üzerinde önemli bir etkinin olduğu belirtilmektedir (Tekin Koçyiğit, 2020; Bayındır Biber, 2018). Yavuz (2019) araştırmasında çocukların okul olgunluğunun çocuğun genel bilgi düzeyinin öz-düzenleme becerilerinden dürtü/dikkat kontrolü arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Adagideli (2018) çocukların öz-düzenleme becerilerinden bellek ve dikkat düzeylerinin çocuğun okula hazır bulunuşluğu düzeyini doğrudan yordadığını ortaya koymaktadır. Okul olgunluğu için önemli bir durum olan okula uyum ve öz-düzenleme becerilerinin ilişkisinin incelendiği Sarıbaş ve Akduman (2019) çalışmasında öz-düzenleme becerileri arttıkça çocuğun okula uyum becerisinin de arttığını belirtmektedirler. Bu durumda pandemi sürecinde çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlanmasının aynı zamanda okul olgunluğunu destekleyeceği ve çocukların daha hazır okula başlayabileceği söylenebilir.

Boylamsal çalışmalar, erken öz düzenlemenin daha sonraki başarı sonuçları için kritik olduğu fikrini desteklemiştir (McClelland vd., 2006; McClelland vd., 2013 ). Schmitt vd. (2015) öz-düzenleme becerisi olan çalışma belleği, dikkat esnekliği ve engelleyici kontrolün entegrasyonunu uygulamalarına yönelik Head Start kayıtlı öğrencilere öz düzenleme müdahale programı uygulamış ve çocukların günlük sınıf etkinlikleri sırasında matematik, okuryazarlık veya kelime öğretimi gibi akademik becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde öz-düzenleme becerilerinin erken okul başarısı için önemli etkilerinin olduğu (Blair, 2002; Blair ve Diamond, 2008; Blair ve Razza, 2007; Morrison vd., ), öz-düzenleme ve matematik arasında önemli bir bağlantı olduğu görülmektedir (Bull vd., 2008; Cameron Ponitz vd., 2009; McClelland vd., 2007 )

Adagideli (2018) öz-düzenleme becerilerini okul öncesi çocuklarının ilkökula hazırbuluşlukları açısından ele aldığı çalışmada bellek ve dikkat düzeylerinin ilkökula hazırbuluşluk düzeyini doğrudan yordadığını belirtmektedir. Dikkatini odaklama; çocuğun arkadaşlarına karşı prososyal davranış göstermeyi arttırdığını ve çocuğun kaygılı davranışlarını azalttığını bu durumda ilkökula hazırbuluşluk düzeyini yükselttiğini ortaya koymaktadır. Raver vd., (2011) araştırmalarında çocukların okula akademik açıdan hazırbuluşlukları için öz düzenleme becerilerindeki gelişmeleri destekleyen bulgular elde etmişlerdir.

McClelland vd. 2007 boylamsal araştırmalar, çocukların okul öncesi yıl boyunca, gelişmiş öz düzenlemeye odaklanan müdahaleler olmadan bile, akademik becerilerinin yaşa

bağlı kazanımlar elde edeceklerini gösterdiğini vurgulamaktadır. Elde edilen sonuçlar covid-19 süreci ve çocukların okul öncesi eğitimi düzenli devam etmemelerine rağmen öz düzenleme becerileri ile okula hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öz-düzenleme becerilerinde kabiliyetli olan öğrencilerin aynı zamanda hedefe yönelik davranışları iyi bir şekilde düzenlediğine ve yüksek düzeyde ustalık motivasyonuna ve katılımına sahip olduklarına inanılır, bunların tümü akademik başarı ile bağlantılıdır (Zhou vd., 2007; Zimmerman, 1998).

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Pandemi sürecinde çocukların okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri belirlenmesinde farklı değişkenlerin etkilerine bakılarak araştırma yapılabilir.
- Çalışma bulguları pandemi sürecinde evde alınan eğitimin okula hazırbulunuşluğu etkilemediğini göstermiştir. Bu nedenle okul öncesi çocuklarına verilen uzaktan eğitim programının kalitesi araştırılabilir.
- Pandemi süreci sonrasında çocuğun okula hazırbulunuşluğu ve öz-düzenleme becerileri nitel veri toplama araçlarıyla çocuklarla daha uzun süreli etkileşim sağlanarak araştırmalar yapılabilir.

### **5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

- 
- Erken yıllarda kazandırılması gereken öz düzenleme becerileri ve okula hazırbulunuşluğun tüm boyutlarına yönelik eğitim yaşantıları sağlanabilir.
- Pandemi sonrası birinci sınıfa başlayacak çocuklarda pandemi sürecinin olumsuz etkileri göz önünde bulundurularak okula hazırbulunuşluklarının ve öz düzenleme becerilerini destekleyecek farklı oryantasyon süreçleri planlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşuklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Adams, I. (1998). The educational plight of Indigenous Australian students in the early years of schooling. *Unicorn (Carlton, Vic)*, 24(1), 5-15.
- Ahmet, E. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Akın, F. ve Aslan N. (2021). COVID-19 pandemisinde okul öncesi dönemdeki öğrencilerin uzaktan eğitimi: bir eylem araştırması. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi. Alanyazın, -CRES Journal*, 2(1), 8-17.
- Akoğlu, G. ve Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Aksoy, A. B. ve Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz-düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Akyıldız, N. (2000). *Anne ve çocuk sağlığı*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Alpgan, Ö., Kara, T. ve Yılmaz, S. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Çocukların Okula Hazır Olma Durumuna Etkisi ve İlişkili Faktörler. *Medical Journal of Bakirkoy*, 14(4), 408-414.
- Angın, E. (2015). Bilişsel gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (1. Baskı, s.2). Ankara: Eğiten Kitap.
- Angrist, N., Bergman, P., Brewster, C. and Matsheng, M. (2020). Stemming learning loss during the pandemic: A rapid randomized trial of a low-tech intervention in Botswana. *Available at SSRN 3663098*.
- Aral, N., Aysu, B. ve Kadan, G. (2020). COVID 19 sürecinde çocuklar: gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 360-379.

- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000a). *Çocuk gelişimi 1*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000b). *Çocuk gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık
- Arı, A. ve Özcan, E. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 74-90
- Arnas, Y. A. ve İnceoğlu, S. Ö. (2019). Okul öncesi çocuklarda gelişim, öğrenme ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları. Y. A. Arnas (Ed.), *Çocuk merkezli öğrenme ortamları* (s. 27-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, E. (2010). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (2. Baskı, s. 13). Ankara: Maya Akademi.
- Aşıcı, M. (2004). *Ailede dil etkinlikleri "çocuğum okuryazar oluyor"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atay, M. (2009a). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Atay, M. (2011b). *Erken çocukluk döneminde gelişim 2*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz-düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Balat, G. U. (2004). Çocuğunuz okula başlamaya hazır mı? *Çocuk Çocuk Dergisi*, 41(10), 10-11.
- Balcı, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, G. ve Tedavi, F. (2008). *Çocuk ve spor*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.

- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., and Burns, S. (2008). Educational effects of the tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-313.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji "Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?"* (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, M. ve Aksoy, A. (2020). Anne-babaların koronavirüs (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 669-678.
- Bayat, S. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4),172-185.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz-düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bayındır, D. ve Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154. doi: 10.23863/kalem.2018.105
- Beard, J. A., Bearden, A. and Striker, R. (2011). Vitamin D and the anti-viral state. *Journal of Clinical Virology*, 50(3), 194-200.
- Best, J. R. and Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., and Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821-843.

- Birinci, M. ve Bulut, T. (2020). Covid-19'un sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı gruplar üzerindeki etkileri: Sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 62-68.
- Bitler, M. P. and Seifoddini, A. (2019). Health impacts of food assistance: evidence from the United States. *Annual Review of Resource Economics*, 11, 261-287.
- Blair, C., and Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Bodrova, E. and Leong, D. J. (2006a). Self-regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency. In M. Zaslow and I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (p. 203–224). Washington: Paul H Brookes Publishing.
- Bodrova, E. and Leong, D. J. (2005b). Self-regulation: A foundation for early learning. *Principal*, 85(1), 30-35.
- Bono, K. E. (2003). *Self-regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament* (Order No. 3091473). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global. (305333049). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/self-regulation-school-readiness-influences/docview/305333049/se-2?accountid=15958> (27.04.2021).
- Bracken, Storch, S. and Fischel, J. E. (2007). Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for Head Start children. *NHSA Dialog*, 10(2), 109-126.
- Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., and von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1-14.
- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., and Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics*, 123, 1472–1476. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2008-1406>
- Bronson, M. B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 32-36.

- Bronson, M. B. and Bronson, M. (2001). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford press.
- Brooks-Gunn, J. and Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 139-168.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron Ponitz, C., McClelland, M. M., Matthews, S. S. and Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605–619. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015365>
- Canbulat Kutluca, A.N. ve Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., and Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind* (pp. 706–743). Oxford: Oxford University Press.
- Ceylan, Ş. Y. ve Ülker, P. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında çevre eğitimi neden önemlidir? H. G. Ogelman (Ed.), *Çocuk ve çevre* (s. 37). Ankara: Eğiten Kitap.
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., and Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 9(2), 103.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cole, P. M., Martin, S. E., and Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.

- Compas, B. E., and Boyer, M. C. (2001). Coping and attention: Implications for child health and pediatric conditions. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 22(5), 323-333.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., and Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464.
- Cowan, N. (2014). Working memory underpins cognitive development, learning, and education. *Educational Psychology Review*, 26(2), 197-223.
- Çabuk, B. (2018). Okul öncesi dönemden okul dönemine geçiş. G. Haktanır içinde, *Erken çocukluk dönemine geçiş* (s.285-287). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2011). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çaykuş, E. T. ve Çaykuş, T. M. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çevika, Y. D., Haşlamanoğlu, T., Mumcu, F. K. ve Gökçearsland, Ş. (2015). Özdüzenlemenin dikkat kontrolü boyutu: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 229-238.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, M. (2020). COVID19 pandemisi sürecinde çocuklar: Derleme. *Medical Research Reports*, 3(Özel Sayı), 140-148.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Dalton, L., Rapa, E. and Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 346-347.

- Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Decosimo, C. A., Hanson, J., Quinn, M., Badu, P., and Smith, E. G. (2019). Playing to live: outcome evaluation of a community-based psychosocial expressive arts program for children during the Liberian Ebola epidemic. *Global Mental Health*, 6.
- Demirbaş, N. K. ve Koçak, S. S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 328-349.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., and Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(3), 386-404.
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G. and Cellini, N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-12.
- Diamond, A. and Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dinç, B. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ve ilköğretim programları* (s. 105-106). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Dowsett, S. M. and Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of "executive skills" training. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 36(2), 161-174.
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X. and Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112-118.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M. and McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.

- Duralp, E. ve Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Eisenberg, N., Pidada, S. and Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, 72(6), 1747-1763.
- Eisenberg, N., Valiente, C. and Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698, doi: 10.1080/10409289.2010.497451
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerileri ile anne- baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(8), 273-287.
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- El-Shabrawi, M., and Hassanin, F. (2020). Infant and child health and healthcare before and after COVID-19 pandemic: will it be the same ever? *Egyptian Pediatric Association Gazette*, 68(1), 1-6.
- Engzell, P., Frey, A. and Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1-7.
- Erbay, F. (2019). Yaşamın ilk yıllarında dil gelişimi. H. G. Ogelman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 269-316). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195

- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim*, 49(1), (529-551)
- Erol, R. (2020). COVID-19 enfeksiyonunun çocuklar üzerindeki psikososyal etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 109-114.
- Ertürk Kara, H. G. ve Gözcü, S. (2015). Okula hazır olma konusunda öğretmen ve aile görüşleri: Bir olgu bilim çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 391-408.
- Ertürk, C. K. (2017). *5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ezmeçi, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programının çocukların özdüzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., and Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432-442.
- Fairclough, S. J. and Ridgers, N. D. (2010). Relationships between maturity status, physical activity, and physical self-perceptions in primary school children. *Journal of Sports Sciences*, 28(1), 1-9.
- Feldman, H. M. (2019). The importance of language-learning environments to child language outcomes. *Pediatrics*, 144(4), 73-75.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012), *Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., and Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), S79.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C. and Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (B. Onur, Dü., A. Dönmez, N. Çelen, and B. Onur, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., and Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177. doi:10.1037/0012-1649.40.2.177
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C. and Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(1), 1-16.
- Glynn, L. M., Davis, E. P., Luby, J. L., Baram, T. Z. and Sandman, C. A. (2021). A predictable home environment may protect child mental health during the COVID-19 pandemic. *Neurobiology of Stress*, 14, 100291.
- Gökçen, F. Ç. (2004). *İlköğretime hazırlık "Çocuğum okula başlıyor"* (2 Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., Sathy, V., Harris, J. and Insko, C. A. (2004). Patterns of self-regulation and the Big Five. *European Journal of Personality*, 18(5), 367-385.
- Gratz, K. L., and Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of Emotions*, 3(3), 497-513.
- Gupta, S. and Jawanda, M. K. (2020). The impacts of COVID-19 on children. *Acta Paediatr*, 109(11), 2181-2183.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gündüz, A. (2020). *Öz-düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 379-398.
- Gündüz, H. B. ve Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230.
- Günkör, C. ve Demir, C. G. (2017). 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifine yönelik basında yer alan görüşlerin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1425-1452.
- Gür, Ç., Koçak, N. ve Sağlar, M. (2017). Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 153-165.
- Haeck, C. and Lefebvre, P. (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. *Canadian Public Policy*, 46(1), S82-S87.
- Halle, T. G., and Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18. doi:10.1016/j.appdev.2016.02.003.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., and 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. doi:10.1016/j.appdev.2006.10.006.

- High, P. C. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), 1008-1015.
- Hildreth, G. H., Griffiths, N. L. and McGauvran, M. E. (1965). *Metropolitan readiness tests*. New York: Harcourt, Brace and world, Incorporated.
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., and Bullmore, E. (2020). COVID-19 pandemisi için multidisipliner araştırma öncelikleri: ruh sağlığı bilimi için bir eylem çağrısı. *Lancet Psikiyatrisi*, 7(6), 547-560.
- Horsford, S. D. (2012). Ready for School, Ready for Life: The Increasing Significance of Early Childhood Education and School Readiness in Nevada. *The Lincy Institute Policy Brief Education Series*, (1), 1-7. [https://digitalscholarship.unlv.edu/lincy\\_publications/10](https://digitalscholarship.unlv.edu/lincy_publications/10)
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., and Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151-174.
- Imran, N., Zeshan, M., and Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children and adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4), 67.
- İnal, G. (2012). Okula başlama ve uyum süreci. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (s. 79). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- İnan, H. Z. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 831-849.
- İnci, E. (2010). Kişilik gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (2. Baskı, s. 204). Ankara: Maya Akademi.
- İnci, M. A. (2015). Sosyal gelişim. S. Seven (Ed.), *Çocuk gelişimi* (s. 145). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kadan, G., Aysu, B. ve Aral, N. (2020). COVID 19 sürecinde çocuklar: Gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 374.
- Kahraman, Ö. G. ve Atav, P. Ü. (2019). Çocuk gelişiminde kesişen noktalar I: Kültür, okul olgunluğu, özbakım becerileri. H. G. Ogelman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 514-515). Ankara: Eğiten Kitap.

- Kandır , A. (2003). *Gelişimde 3-6 yaş "Çocuğum büyüyor"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A. ve Orçan, M., (2011). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kanero, J., and Aktan-Erciyes, A. (2020). Family and language development during COVID-19: The case of Turkey. *PsyArXiv*. November, 14.
- Kangal, S. B., ve Özkızıklı, S. (2014). Teknoloji ve eğitim. P. Bayhan (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 8* (s. 151). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Karabulut, H. (2013). The neuro-building blocks of learning: Improving school readiness and overcoming learning difficulties. *Journal of Education and Future*, (4), 1-13.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karavaşin, (2021). *Ekrana maruz kalmanın çocukların iyilik hali üzerindeki etkisi: duygu düzenleme ve aile işlevselliğinin rolü*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kartushina, N., Mani, N., Aktan-Erciyes, A., Alaslani, K., Aldrich, N. J., Almohammadi, A., et al. (2021). COVID-19 first lockdown as a unique window into language acquisition: What you do (with your child) matters. *PsyArXiv*, 10.31234/osf.io/5ejwu. doi:10.31234/osf.io/5ejwu.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kayılı, G. (2019). Yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişim. H. G. Ogelman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 228-254). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kılınç, T. Ş. (2017). Erken çocuklukta fiziksel ve bilişsel gelişim. J. W. Santrock (Ed.), *Yaşam boyu gelişim* (G Yüksel, Çev., 13. Baskı, s. 232). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kim, J., Murdock, T., and Choi, D. (2005). Investigation of parents' beliefs about readiness for kindergarten: An examination of national household education survey (NHES: 93). *Educational Research Quarterly*, 29(2), 3-17.
- Koca, S. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ilköğretime başlayacak farklı sosyo - ekonomik ortamlarda ailesiyle yaşayan çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi, Yalova.

- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazırbulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Ladd, G. W., and Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.
- Lewit, E. M. and Baker, L. S. (1995). School readiness. *The Future of Children*, 5(2), 128-139.
- Li, G., and De Clercq, E. (2020). Therapeutic options for the 2019 novel coronavirus (2019-nCoV). *Nature Reviews Drug Discovery*, 19(3), 149-150.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., and McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants and Young Children*, 24(3), 225-245.
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J. and Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 347-349. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- Ljubica M., Simona K. and Urska F. (2008). The Effect Of Preschool On Childrens School Readiness, *Early Child Development And Care*, 178(6), 569–588.
- Lois P. (1996). What Is The Effect Of School Entrance Age On The Reading Readiness Achivement Of Kindergarten Students? <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400067.pdf>.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. and Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.
- Marks, L. C. (2017). *Mediating the relation of socioeconomic risk and kindergarten readiness with self-regulation: Investigating the moderating role of teacher-child relationships* (Order No. 10256715). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global. (1959336074). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/mediating-relation-socioeconomic-risk/docview/1959336074/se-2?accountid=15958> (12.05.2021)

- Mart, M. ve Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 945-958.
- McBryde, C., Ziviani, J. and Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193-208.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., and Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., et al. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14.  
<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599> indirilme tarihi verilmeli
- McClelland, M. M., John Geldhof, G., Cameron, C. E., and Wanless, S. B. (2015). Development and self- regulation. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-43.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., and Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion. In W. F. Overton and R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development, Vol. 1. Cognition, biology, and methods* (pp. 509-553). John Wiley and Sons, Inc..  
<https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001015>
- Mercan, H. (2020). 60 - 72 Aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Metin, Ş. (2014). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin beş yaş (60-72) ay çocuklarının çizim becerilerine ve görsel algılarına etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Miller, A. L., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S. and Shields, A. (2004). Emotions and behaviors in the Head Start classroom: Associations among observed dysregulation, social competence, and preschool adjustment. *Early Education and Development*, 15(2), 147-166.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı.  
<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> (04.01.2021).

- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7, pp. 249-292). New York: Academic Press.
- Mischel, W., and Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. In *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 99-130). New York: The Guilford Press.
- Mischel, W., and Underwood, B. (1974). Instrumental ideation in delay of gratification. *Child Development*, 1083-1088.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. and Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. and Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Morens, D. M., Folkers, G. K., and Fauci, A. S. (2009). What Is a Pandemic? *The Journal of Infectious Diseases*, 200(7), 1 October 2009, Pages 1018–1021, <https://doi.org/10.1086/644537>
- Noel, A. M. (2010). Perceptions of school readiness in one Queensland primary school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 28-35.
- Oktaý, A. (1983). *Okul olgunluęu, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocuklarda okul olgunluęunun ölçülmesi*. Doçentlik tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Oktaý, A. ve Unutkan, Ö. P. (2003). Çocukun temel ihtiyaçları ve okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. A. Oktaý, T. Gürkan, R. Zembat, and Ö. P. Unutkan (Ed.), *Ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım?* (s. 67). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Okur, Ş. (2015). *Yoksulluğun 5 yaş çocuklarının okul olgunluğu üzerine etkisi: ev ortamının ve ebeveynliğin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öksüz, A. (2020). *4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz-düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

- Özarıslan, N. (2014). *Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 60-71 ve 72-84 aylık öğrencilerin uyum ve sınıf yönetimi sorunları*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Özbek, A. (2003). *Okulöncesi eğitim kuramlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztabak, M. E. ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz-düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme/An investigation on relation between self-regulation skills of pre-school students and parental attitudes. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395.
- Öztürk, A. (2017). Orta ve geç çocuklukta fiziksel ve bilişsel gelişim. J. W. Santrock içinde, *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev., 13.Baskı, s. 317). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, E. D., Kuru, G. ve Yıldız, C. D. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- Özyurt, M. ve Güzel, N. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267.
- Pears, K. C., Fisher, P. A. and Bronz, K. D. (2007). An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psychology Review*, 36(4), 665-673.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pelletier, J. ve Brent, J. M. (2002). Çocukların okula hazırbulunuşluklarına veli katılımı: Ebeveyn özyeterliği, kültürel çeşitlilik ve öğretmen stratejilerinin etkileri. *Uluslararası Erken Çocukluk Dergisi*, 34(1), 45-60.
- Perry, D. G. (1999). *A study to determine the effects of pre-kindergarten on kindergarten readiness and achievement in mathematics*. Master's Thesis, Salem-Teikyo University, West Virginia.

- Pınarcık, Ö. ve Danacı, M. Ö. (2018). Okul öncesi dönemde kullanılan standart testler. O. S. Kesicioğlu (Ed.), *Erken çocuklukta çocuğu tanıma ve değerlendirme* (s. 10). Ankara: Eğiten Kitap.
- Post, Y., Boyer, W., and Brett, L. (2006). A historical examination of self-regulation: helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 5-14.
- Puccioni, J. L. (2012). *Academic socialization and the transition to elementary school: Parents' conceptions of school readiness, practices, and children's academic achievement trajectories* (Order No. 3505060). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global. (1012288932). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/academic-socialization-transition-elementary/docview/1012288932/se-2?accountid=15958> (24.04.2021).
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., and Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 1-11.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., and Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early education and Development*, 10(3), 333-350.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li Grining, C., Zhai, F., Bub, K., and Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low income preschoolers' preacademic skills: self regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., and Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958.
- Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 45, 31-51.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. and Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594.
- Russell, B. S., Tambling, R. R., Horton, A. L., Hutchison, M. and Tomkunas, A. J. (2021). Clinically significant depression among parents during the COVID-19 pandemic:

- Examining the protective role of family relationships. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cfp0000175>
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D. and Faja, S. (2013). Executive function P.D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology, Body and mind*, (vol. 1, pp. 706-743). New York: Oxford University Press.
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic> (24.04.2021).
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O. and Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 101-110.
- Sak, R. ve Yorgun, E. (2020). Gelişimsel ilkökula hazırbulunuşluk ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, 24(4), 495-525.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Saraç, S. ve Güleç, E. (2019). Yaşamın ilk yıllarında özdüzenlemenin gelişimi. H. G. Ogelman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 568-578). Ankara: Eğitimci Kitap.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Sarman, A., Tuncay, S. ve Sarman, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde medyanın 3-18 yaş arasındaki çocuklar üzerindeki olumsuz psikolojik etkisinin önlenmesi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(Supplement), 11-17
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., and Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L. and Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 153-173.

- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Özsen Matbası.
- Sezgin, E., ve Demiriz, S. (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeği'nin (çoddö) türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 702-718. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.15303>
- Shields, A., and Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381-395.
- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., and Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 240-251.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41.
- Soudien, C. (2020). Complexities of difference and their significance for managing inequality in learning: Lessons from the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49(1), 59-67.
- Sprang, G., and Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110.
- şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- şengül, E. A. (2014). Erken okur yazarlık çalışmaları ve değerlendirme. P. Bayhan (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 7 okul öncesi dönemde alternatif değerlendirme* (s. 442). Ankara: Hedef CS Basın Yayın .
- şengül, E. A. ve Yükselen, A. İ. (2016). Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim. F. Turan, and A. İ. Yükselen (Ed.), *Çocuk gelişimi I bebeklik döneminde gelişim* (s. 188). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 12(63), 867-883.

- Şimşek, Ö. (2012). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (s. 27). Ankara: Maya Akademi.
- T.C Sağlık Bakanlığı. (2020). *Covid-19 bilgilendirme sayfası*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> (27.02.2021).
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. ve Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036.
- Taşkın, N. (2015). İlkokula hazır olma. F. Turan, ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Çocuk gelişimi 2 okul öncesi döneminde gelişim* (s. 25-38, 107-108). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Taşkın, N. (2017). İlkokula hazırbulunuşluk ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler. T. Erdoğan içinde, *İlkokula hazırlık ve ilkokul programları* (s. 8). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tekin, H. ve Koçyiğit, S. (2018). Öz-düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61.
- Tongar, H.K. (2020). *Pandemi sürecinde annelerin iyimserlik kötümserlik düzeyleri ile çocuklarının kaygı seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: 'Türkiye covid-19 örneği'*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü. A. B. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun* (s. 21-22). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Turan Ağca, N. (2019). *Duygu düzenleme eğitiminin genç sporcuların duygu düzenleme becerileri ve bilinçli farkındalık deneyimleri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, E. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ. ve Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623.

- Türk Dil Kurumu. (2021). *Dilimize bulaşanlar*.  
<https://www.tdk.gov.tr/icerik/basindan/dilimize-bulasanlar/> (27.02.2021).
- Türkçapar, M. H. ve Sargin, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Ulubeli, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- UNESCO (2020). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 243-254.
- Uygun, (2019). *Matematik öğrenme güçlüğü risk grubu olan bir dördüncü sınıf öğrencisi için destek eğitim programı geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Uzun, H. (2016). *Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, H., Karaca, N. H. ve Metin, Ş. (2021). Assesment of parent-child relationship in Covid-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 120, 105748.
- Verdejo-García, A., Lawrence, A. J., and Clark, L. (2008). Impulsivity as a vulnerability marker for substance-use disorders: review of findings from high-risk research, problem gamblers and genetic association studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 32(4), 777-810.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., and Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 397-404.
- Vygotsky, L. S. (2011). The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 198-211. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/dynamics-schoolchilds-mental-development-relation/docview/892609636/se-2?accountid=15958> (27.02.2021).

- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. and Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., and Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.
- Warden, B. A. (1998). *A study to determine the effectiveness of preschool on kindergarten readiness and achievement*. Master's Thesis, Salem-Teikyo University, West Virginia.
- Whitebread, D. and Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 15-34.
- WHO, 2020. *World health organization*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov> (08.02.2021).
- Williams-Gray, C. H., Foltynie, T., Brayne, C. E. G., Robbins, T. W., and Barker, R. A. (2007). Evolution of cognitive dysfunction in an incident Parkinsons disease cohort. *Brain: a journal of neurology*, 130(7), 1787-1787. <https://doi.org/10.1093/brain/awm111>
- Willis, E., and Dinehart, L. H. (2014). Contemplative practices in early childhood: implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487-499.
- Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., and Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265.
- Wynn, K. (2002). Do infants have numerical expectations or just perceptual preferences?: Comment. *Developmental Science*, 5(2), 207–209. [https://doi.org/10.1111/1467-7687.00221\\_3](https://doi.org/10.1111/1467-7687.00221_3)
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 294-305.

- Yaralı, K. T. ve Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz-düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Yavuz, İ.D. (2019). *Okul öncesi dönemde montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Yavuzer, H. (2018) *Çocuğunuzun ilk 6 yılı* (36.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155.
- Yeliz , S. (2019). Gelişim. H. G. Ogelman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 36). Eğiten Kitap.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, F., Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral, N. (2015). Bilişsel gelişim. F. Turan, ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Çocuk gelişimi 2 okul öncesi döneminde gelişim* (s. 48-49). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Gönen, M. (2014). Öz-düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocukların velilerinin okula hazırbulunuşluk davranışları ve okul olgunluğu ile ilgili görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 589-604.
- Yılmaz, H. (2020). *Okul öncesi duygu düzenleme ölçeği'nin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Yolcu, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.
- Yörükoğlu, A. (2013). *Çocuk ruh sağlığı* (33.Baskı b.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüce, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokula yazma öğretiminde okul olgunluğunu belirleme ve kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Zhou, Q., Hofer, C., Eisenberg, N., Reiser, M., Spinrad, T. L. and Fabes, R. A. 2007. The developmental trajectories of attention focusing, attentional and behavioral persistence, and externalizing problems during school-age years. *Developmental Psychology*, 43: 369–385.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New York London: Routledge

## EKLER

### Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

##### Anne-Babaya Ait Kişisel Bilgiler

1. Annenin yaşı : a) 25 yaş ve altı b) 26-40 yaş c)40 yaş ve üzeri

. Babanın yaşı : a) 25 yaş ve altı b) 26-40 yaş c)40 yaş ve üzeri

2. Annenin ve babanın öğrenim düzeyi

Annenin öğrenim düzeyi

a) İlkokul-Ortaokul mezunu b) Lise mezunu c) Üniversite mezunu ve üstü

Babanın öğrenim düzeyi

a) İlkokul-Ortaokul mezunu b) Lise mezunu c) Üniversite mezunu ve üstü

3. Anne-babanın çalışma durumu

Anne : Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )

Baba : Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )

4. Ailedeki çocuk sayısı

a) Tek çocuk

b) 2 çocuk

c) 3 ve daha fazla çocuk

5. Ailenizin aylık geliri :

( ) 2000 TL'den az

( ) 2000-6500 TL arası

( ) 6500 TL ve üzeri

##### Çocuğa Ait Kişisel Bilgiler

6. Çocuğunuzun Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

7. Çocuğunuzun doğum tarihi: ...../...../..... (gün, ay ve yıl olarak)

8. Çocuğunuz ne kadar süre okul öncesi eğitimi okulda almıştır?

Hiç

1 yıl

2 yıl

3 yıl ve üstü

9. Çocuğunuz okula başlamadan önce gündüz bakımı ile kim ilgilenmiştir?

Kendim ilgilendim  Babaanne/Annane

Bakıcı  Diğer:.....

10. Evde; çocuğun okulda aldığı eğitimi destekleyecek etkinlikler planlıyor musunuz ?

Hayır  Evet ; Lütfen belirtiniz:

.....

11. Pandemi sürecinde çocuğunuz okula gitti mi?

Hayır  Evet ; Ne kadar süre Lütfen

belirtiniz:.....

12. Pandemi sürecinde okula gitmediği zamanlar da eğitim alması sağlandı mı?

Hayır  Evet ; Ne şekilde Lütfen belirtiniz:

.....

13. Çocuğunuz bu süreçte ortalama bir günde ekrana (tv, telefon, tablet) maruz kaldığı süre ne kadardır?

0 -30 dakika  30-60 dakika  1-2 saat  2 saatten daha fazla

## Ek 2. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi

# METROPOLİTAN OKUL OLGUNLUĞU TESTİ

İsim : .....

Cinsiyet : .....

Doğum yeri ve tarihi : .....

Sınıfı : .....

Test Tarihi : .....

Takvim Yaşı (Ay Olarak) : .....

Test 1 : Kelime Anlama	Test 2 : Cümleler	Test 3 : Genel Bilgi	Test 4 : Eşleştirme	Test 5 : Sayılar	Test 6 : Kopya Etme

TOPLAM : (Test 1 + Test 2 + Test 3 + Test 4)		TOPLAM: (Test 5 + Test 6)	
--	--	------------------------------	--

GENEL TOPLAM : (Test 1 - Test 6)	
-------------------------------------	--

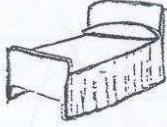
OKUMA OLGUNLUĞU		SAYI OLGUNLUĞU		TOPLAM OLGUNLUK	
Seviye	Harfle Değer.	Seviye	Harfle Değer.	Seviye	Harfle Değer.

## KELİME ANLAMA

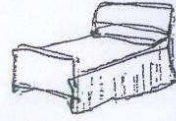
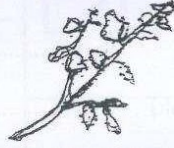
a



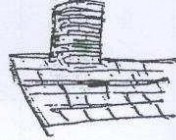
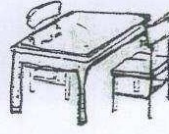
b



1



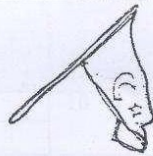
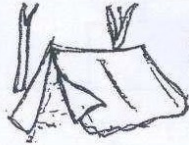
2



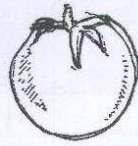
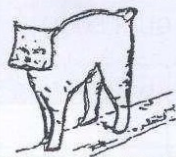
3



4



5

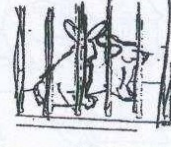
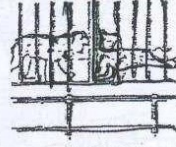
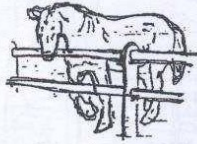


## CÜMLELER

1



2



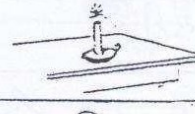
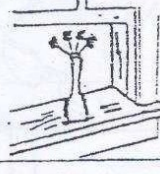
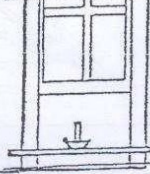
3



4



5



6

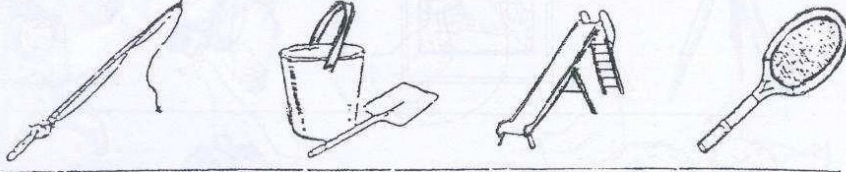


7

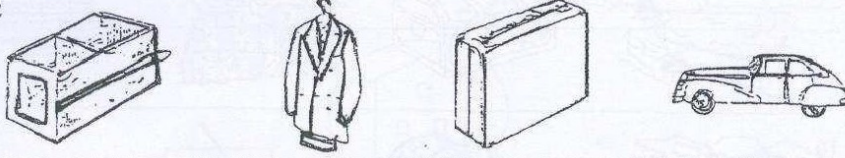


## GENEL BİLGİ

1



2



3



4



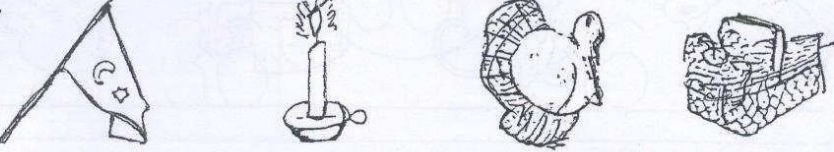
5



6

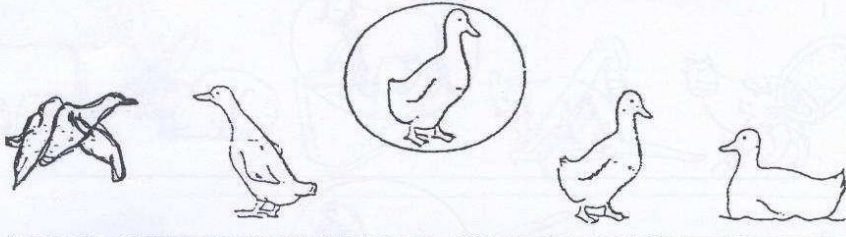


7

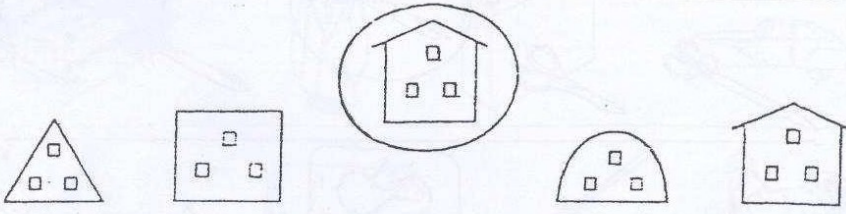


## EŞLEŞTİRME

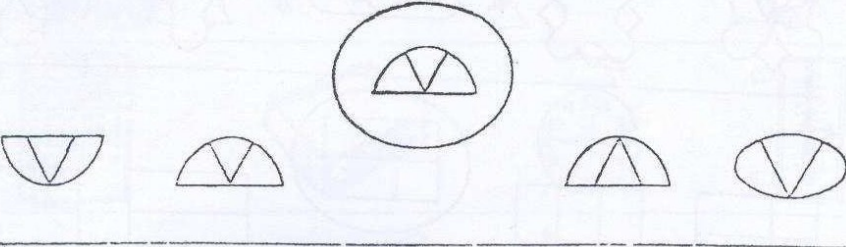
a



b



c



d

AO OK KO NO

e

631 361 316 613

# SAYILAR

1



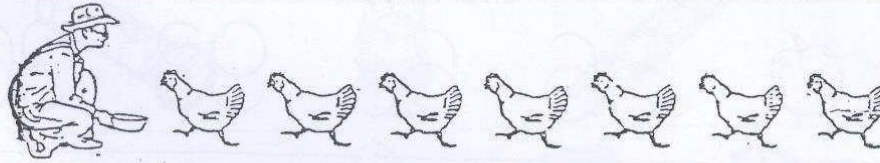
2



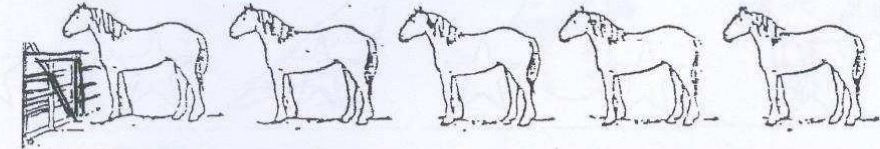
3



4



5



6



7



8



9



10



11



KOPYA ETME

a



1



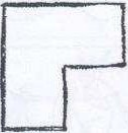
2



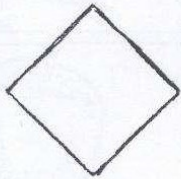
3



4



5



6



7



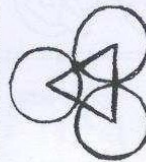
8



9



10



**Ek 3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği (A Formu)**

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Olayları önceliğine göre sıralar.	1	2	3	4	5
2	Hedefe ulaşmak için aşama aşama gerekli düzenlemeleri yapar.	1	2	3	4	5
3	Verilen yönergeleri takip eder.	1	2	3	4	5
4	Konsantrasyonu toplayarak bir sorunu çözer.	1	2	3	4	5
5	Bir aktiviteyi veya etkinliği sonuna kadar sürdürür.	1	2	3	4	5
6	Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.	1	2	3	4	5
7	Yapılan planları hatırlar (“Yemekten sonra bahçeye çıkacağız” denildiğinde yemekten sonra bahçeye çıkılacağını hatırlaması gibi).	1	2	3	4	5
8	Eşyalarını koymasına gereken yeri hatırlar.	1	2	3	4	5
9	Eşyalarını koyduğu yeri hatırlar.	1	2	3	4	5
10	Öğrendiklerini hatırlar (Öğrendiği bir şarkıyı hatırlaması gibi).	1	2	3	4	5
11	Bir görevi ya da etkinliği yapması için verilen yönergeleri hatırlar.	1	2	3	4	5
12	Duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
13	Kalabalık karşısında kendini ifade eder.	1	2	3	4	5
14	Başkalarının duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler.	1	2	3	4	5
15	Kendisiyle ilgili olumlu şeyler söyler (Çok güzel bir resim çizdim gibi).	1	2	3	4	5
16	Kendini ortaya koymasına gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyar.	1	2	3	4	5
17	Gerginlik yaratacak bir durumda kendini kontrol eder.	1	2	3	4	5
18	Kızgınlığını kontrol etmek için farklı yollar kullanır.	1	2	3	4	5
19	İstekleri ile kurallar çeliştiğinde bile kurallara uyar.	1	2	3	4	5
20	Çok sevdiği bir oyuncağı izin almadan oynamaz.	1	2	3	4	5

#### Ek 4. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Okula Hazırbulunuşluğu ve Öz-düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adıyla, 15 Mart-15 Mayıs tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Çocukların akademik olarak başarılı olabilmesi için sosyal ve davranışsal fonksiyonlarının ve bütünsel olarak okul olgunluğu edinmiş olmaları gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının hedefleri arasında çocuğu okula hazırlama hedefi yer almaktadır. Aynı zamanda öz-düzenleme de okula hazır olmayı yakından etkilemektedir. Bu nedenle Pandemi sürecinde okul öncesi eğitimdeki değişiklikler çocuğun ev ve okul hayatını etkilediği, çocuğun pandemi döneminde okula hazır olmaya yönelik becerileri kazanıp kazanmadığı ve pandemi sürecinin öz-düzenleme becerilerine etkisini inceleyerek alana katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : Şehnaz YILMAZ

İletişim bilgileri :

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

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

İsim-Soyisim İmza:

## Ek 5. Uygulama İzin Yazısı



T.C.  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**  
Personel Müdürlüğü

Sayı :E-30735567-101.04-2104260019  
Konu :Uygulama İzni Hk.

Tarih:26.04.2021

### GAZİANTEP İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne ait Uygulama İzni konulu yazı ve ekleri ekte sunulmuş olup, gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Türkay DERELİ  
Rektör

#### Ekler:

- 1-ImzaSurecDosyasiGoster2 (1).pdf (Elektronik Ek)
- 2-ImzaSurecDosyasiGoster2 (2).pdf (Elektronik Ek)
- 3-ImzaSurecDosyasiGoster2 (3).pdf (Elektronik Ek)
- 4-ImzaSurecDosyasiGoster2 (4).pdf (Elektronik Ek)
- 5-ImzaSurecDosyasiGoster2 (5).pdf (Elektronik Ek)
- 6-ImzaSurecDosyasiGoster2 (6).pdf (Elektronik Ek)
- 7-ImzaSurecDosyasiGoster2 (7).pdf (Elektronik Ek)
- 8-ImzaSurecDosyasiGoster2 (8).pdf (Elektronik Ek)
- 9-ImzaSurecDosyasiGoster2 (9).pdf (Elektronik Ek)
- 10-ImzaSurecDosyasiGoster2 (10).pdf (Elektronik Ek)
- 11-ImzaSurecDosyasiGoster2 (11).pdf (Elektronik Ek)
- 12-ImzaSurecDosyasiGoster2 (12).pdf (Elektronik Ek)
- 13-Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Üst Yazısı.pdf (Elektronik Ek)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:33708900

Belge Doğrulama Adresi: <http://ebys.hku.edu.tr/Dogrulama/Index>

Adres :Havaalanı Yolu Üzeri 8.Km - Şahinbey / GAZİANTEP  
Tel / Fax :+90 342 211 80 80 - 1801 / +90 342 211 80 81  
Kep Adresi :hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

İrtibat:Personel Müdürü : Mustafa GÜVELİ  
Web:personel.hku.edu.tr  
e-Posta:mustafa.guveli@hku.edu.tr

