T.C
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

4-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARDA ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

AYYÜCE ÖKSÜZ

DANIŞMAN

PROF. DR. ATİLA ÇAĞLAR

KASTAMONU 2020

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

4-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ayyüce ÖKSÜZ

Danışman	**Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR**
Jüri Üyesi	**Doç. Dr. Yaşar BARUT**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Muhammed SALMAN**

KASTAMONU-2020

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

İmza

Ayyüce Öksüz

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

4-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ayyüce ÖKSÜZ
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR

Bu araştırma 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, bu ilişkinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumuna, öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumuna ve kaygı düzeylerinin de cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı sonuç gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Veri toplamak amacıyla, 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerini ölçek amacıyla Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu), okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Güler (2016) tarafından geliştirilen 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.

Araştırma verilerinin normallik incelemesi doğrultusunda Pearson Korelasyon analizi, Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve *t* testi istatistiki tekniklerinden yararlanmıştır. 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu görülmekle birlikte, öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı sonuç görülmediği, öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumuna göre ve kaygı düzeylerinin de değişkenler açısından anlamlı sonuç görülmediği belirlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular literatür doğrultusunda yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öz Düzenleme, Kaygı, Okul Öncesi Dönem Çocukları
2020, 102 sayfa

ABSTRACT

MSc. Thesis

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION SKILLS AND ANXIETY LEVELS OF CHILDREN AGED 4-6

Ayyüce ÖKSÜZ
Kastamonu University
InstituteforSocialScience
Department of Basic Education

Supervisor: Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR

The present research was conducted to investigate relationship between self regulation skills and anxiety level of children aged between 4 and 6 years. Therefore, it was sought out if the correlation between self-regulation skills and anxiety level significantly varies in terms of gender, age, education level of parents and level of anxiety significantly varies with respect to gender, age and education level of parents. InstrumentforMeasuring Self-RegulationSkills of 4-6 - Year -OldChildren (Mother Form)developedby Erol &İvrendi (2018), Revisedthe Preschool AnxietyScaledevelopedby Güler (2016), personalinformation form forparentsandchildrendesignedbytheresearcherweredevelopedtocollectdata. Theresearchwasconductedwith 402 parentswhosechildrenareagedbetween 4-6 yearsarestudyingpreschool in Samsun.

Alongwithnormality test PearsonCorrelation Analysis, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), One-WayAanalysis of Variance (ANOVA) and t-test wereemployed. Itwasfoundthatthere is weakandnegativecorrelationbetween self-regulationskillsandanxietylevel. Inaddtiontothat, it wasobservedthatthere is not significantreusultsbetween self-regulationskillsandanxietylevel in terms of gender, age, andeducationlevel of parents, there is nosiginifcantresults of anxietylevel in tmers of gender, age, andeducationlevel of parents. Findings of theresearcherwerediscussedalongwiththeliteratüreandsuggestionsweremade.

Keywords: Self-Regulation, Anxiety, Preschool Children
2020, 102 pages

ÖNSÖZ

İçten, samimi, babacan tavrıyla öğreticiliği birleştiren, sorduğum her soruya özenle cevap verip bilgisini paylaşan, ailecek çok sevdiğimiz ve saydığımız kıymetli danışmanım Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR'a çok teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında, her türlü imkanı sağlayan, destek olan, düştüğüm zaman ayağa kaldıran, beni yalnız bırakmayan biricik aileme, babam Yücel ÖKSÜZ'e, annem Asiye ÖKSÜZ'e, abim Alp Türk ÖKSÜZ'e, kardeşim Baturalp ÖKSÜZ'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen kıymetli Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Dr. Öğr. Üyesi Muhammed SALMAN hocalarıma çok teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans dönemim boyunca bilgisiyle, deneyimiyle hayatıma ışık tutan, desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Rahime ÇOBANOĞLU hocama çok teşekkür ederim.

Uzun yıllardır hayatımda maddi manevi değeri olan, tez çalışmamda da desteklerini esirgemeyen çok değerli hocam ve abim Doç. Dr. Kerem COŞKUN'a ve ablam Dr. Elif GÜVEN DEMİR'e desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Lisans döneminden itibaren her zaman yanımda olan canım arkadaşlarım İlknur AYDIN, Hayal GÜMÜŞ, Tutku ILICA, Eda YILDIZ'a, yüksek lisans hayatımda bana yol arkadaşı olan Sevde MICIK ve Hatice KESKİNOĞLU'na teşekkürü borç bilirim.

Kuzenden öte bana kız kardeş olan, iyi-kötü her anımı paylaştığım Şevval ULUSOY'a teşekkürler.

Ayrıca sevgi dolu olmamızda çok büyük etkisi olan, dede sevgisini doyasıya yaşatan merhum Hacı Faik ULUSOY'a sonsuz teşekkürler.

Ayyüce ÖKSÜZ
Kastamonu, Temmuz, 2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ..... **ii**
TAAHHÜTNAME ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
ÖNSÖZ ..... **vi**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xi**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Problem Durumu 6
1.2. Araştırmanın Amacı Ve Önemi 7
1.3. İlgili Araştırma 9
1.3.1. Öz düzenleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar 9
1.3.2. Kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar 14
1.4. Denenceler 19
1.5. Sınırlılıklar 20
1.6. Sayıltılar 20
1.7. Tanımlar 20
2. TEMEL KAVRAMLAR, TEORİLER VE YAKLAŞIMLAR **22**
2.1. Öz Düzenleme Becerileri 22
2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı 22
2.1.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri 23
2.1.2.1. *Psikanalitik Kuram* 23
2.1.2.2. *Davranışçı Kuram* 24
2.1.2.3. *Sosyal Bilişsel Kuram* 24
2.1.2.4. *Bilişsel Gelişim Kuramı* 25
2.1.2.5. *Sosyal Kültürel Kuram* 26
2.1.2.6. *Bilgi İşleme Kuramı* 27
2.1.3. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları 27
2.1.3.1. *Duygu Düzenleme* 28
2.1.3.2. *Bilişsel Düzenleme* 29
2.1.3.3. *Davranış Düzenleme* 30
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme 31

2.2. Kaygı 33
2.2.1. Kaygı Tanımı 33
2.2.2. Kaygı ve Korku Arasındaki Fark 38
2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Kaygı 38
2.2.4.Okul Öncesi Dönemde Kaygıyı Etkileyen Faktörler ve Kaygı Belirtileri 39
2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Kaygı Bozuklukları 41
2.2.5.1. *Fobi Bozukluğu* 41
2.2.5.2. *Ayrılık Kaygısı* 42
2.2.5.3. *Genel Kaygı Bozukluğu* 44
2.2.5.4. *Panik Bozukluk* 45
2.2.5.5. *Obsesif-Kompülsif Bozukluklar (OKB)* 46
2.2.5.6. *Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB)* 47
3. YÖNTEM 48
3.1.Araştırma Deseni 48
3.2.Araştırma Evren ve Örneklem Grubu 48
3.3.Veri Toplama Araçları 49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu: 49
3.3.2. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik ÖzDüzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu: 50
3.3.3. 4-6 Yaş Çocukları İçin Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği: 50
3.4. Verilerin Toplanması 51
3.5.Verilerin Analizi 51
4. BULGULAR 53
4.1. Öz Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki 53
4.2. Öz Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni ile Arasındaki İlişki 54
4.3. Öz Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeylerinin Yaş Değişkeni ile Arasındaki İlişki 54
4.4. Öz Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeylerinin Ebeveyn Eğitimi ile Arasındaki İlişki 55
4.5. Öz Düzenleme Becerileri İle Cinsiyet Arasındaki İlişki 55
4.6. Kaygı Düzeyleri ile Cinsiyet Arasındaki İlişki 56
4.7. Öz Düzenleme Becerileri İle Yaş Arasındaki İlişki 56
4.8. Kaygı Düzeyleri İle Yaş Arasındaki İlişki 57
4.9. Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveyn Eğitim Durumu Arasındaki İlişki 57

4.10. Kaygı Düzeyleri İle Ebeveyn Eğitim Durumu Arasındaki İlişki 58
5. TARTIŞMA 59
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 66
6.1. Sonuçlar 66
6.2. Öneriler 67
KAYNAKLAR 69
EKLER 82
EK 1 Etik Kurul İzni 82
EK 2 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) 83
EK 3 Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği 84
EK 4 Demografik Bilgi Formu 85
EK 5 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) İzin (Ahmet EROL) 86
EK 6 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) İzin (Ahmet EROL) 87
EK 7 Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği İzin (Tarık TOTAN) 88
Ek 8 Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği İzin (Tarık TOTAN) 89
ÖZ GEÇMİŞ 90

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

OKB	Obsesif-Kompülsif Bozukluklar
TSSB	Travma Sonrası Stres Bozukluğu
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
N	Toplam Sayı
S.s.	Standart Sapma
p	Anlamlılık Düzeyi
$\bar{x}$	Aritmetik Ortalama
F	Varyans Analizi
sd	Serbestlik Derecesi
η^2	Eta kare

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çocukların cinsiyetlere göre dağılımı 49
Tablo 2. Çocukların yaşa göre dağılımı 49
Tablo 3. Ebeveynlerin öğrenim durumuna göre dağılımı 49
Tablo 4. 4-6 Yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon sonucu 53
Tablo 5. 4-6 Yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin MANOVA sonuçları 54
Tablo 6. 4-6 Yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin MANOVA sonuçları 54
Tablo 7. 4-6 Yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin ebeveyn eğitim durumu değişkenine ilişkin MANOVA sonuçları 55
Tablo 8. Cinsiyete göre 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği (anne formu) toplam puanları ile bağımsız örneklemler için T Testi sonuçları 55
Tablo 9. Cinsiyete göre 4-6 yaş arası yeniden düzenlenen kaygı ölçeği toplam puanları ile bağımsız örneklemler için T Testi sonuçları 56
Tablo 10. Yaşa göre 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği (anne formu) toplam puanları tek yönlü ANOVA sonuçları 56
Tablo 11. Yaşa göre 4-6 yaş arası yeniden düzenlenen kaygı ölçeği toplam puanları tek yönlü ANOVA sonuçları 57
Tablo 12. Ebeveyn eğitim durumuna göre 4-6 Yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği (anne formu) toplam puanları tek yönlü ANOVA sonuçları 57
Tablo 13. Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre 4-6 Yaş Arası Yeniden Düzenlenen Kaygı Ölçeği Toplam Puanları tek yönlü ANOVA Sonuçları 58

1. GİRİŞ

Bireyin gelişimi, annedeki ilk oluşumla başlar ve yaşam boyu genetik, biyolojik, psikolojik ve sosyal süreçlerle etkileşim yaşayarak şekillenir. Çok yönlü ve karmaşık olan etkileşim süreci bireyde kendine özgü tesirler oluşturarak bireysel farklılıkları yaratır. Her gelişimsel dönem önceki yaşanmışlıklardan etkilenir ve kendisi de sonraki dönemleri etkileyerek süreç devam eder. Önceden yaşanılarak sahip olunan yeterlilikler, sonradan kazanılması gerekenlere potansiyel oluşturur. Yani içinde bulunulan döneme ait kazanılmış özellikler ve problemlerin çözümlenmesi sonucu oluşan düzey, sonraki dönemin gelişim seyrinde belirleyici güce sahip olur. Özellikle bebeklik ve ilk çocukluk yılları ve bu yıllarda yaşanılan olumlu veya olumsuz her türlü deneyim, yaşamının ileriki yılları için önemli yere sahiptir. Çocuklar ilkokula hazırlanırken, fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak gelişirken, bununla birlikte paylaşmayı, sosyalleşmeyi bireysel olarak var olmayı ve birlikte çalışmayı da öğrenirler.

Literatürde 6 yaş sonuna kadar olan süreci kapsayan okul öncesi dönemin, yaşam içerisinde en önemli ve kritik özelliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır (Demoulin, 1999). Beyin gelişiminin hızlı ve yoğun olması zihinsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerine temel oluşturarak olgunlaştırdığı söylenebilir. Bulundukları çevrede gelişim alanlarındaki ihtiyaçları iyi karşılanan çocuklar daha iyi gelişmekte ve ileriki yaşamlarında üretken birey olmaktadır (Myers, 2004). Bu nedenle de okul öncesi dönem hayatın önemli bir dönemi olarak kabul edilebilir.

4-6 yaşlarda çocuk, öncesine göre olgunlaşma ve kazanımlarla daha planlı ve bilinçli kontrol yeteneğine sahip olur. Çevresiyle etkileşime girdikçe tecrübeler kazanan çocuk, bu tecrübeler ile kendisi için belirlediği hedeflere ulaşmak amacıyla dışsal davranışlarını ve içsel düşünce süreçlerini yönlendirebilecek duruma gelebilmektedir (Bronson, 2019). Okul öncesi dönemi için üst düzey sayılan bu beceriler öz düzenleme becerileri olarak isimlendirilmektedir.

Kendini tanıyıp, yönetebilen ve doğru kararlar alabilen bireyler olabilmek için çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerini kazanabilmenin önemi

anlaşılmaktadır. Öz düzenleme, bireylerin isteklerini, duygularını, davranışlarını bastırma ya da erteleme, sosyal normlara uyma, hedefe odaklanma ve dikkatini devam ettirme gücü olarak kabul edilmektedir (Posner & Rothbart, 2009; Bauer & Baumeister, 2011).

Öz düzenleme becerilerini kazanabilmek, davranışlarını yöneterek kendine özgü bir birey haline gelebilmektir. Beyin gelişimine bağlı olarak bu yaşlarda (4-6) öz düzenleme becerilerinin arttığı ve daha sık gözlemlendiği bilinmektedir (Ertürk, 2013). Bu çağlarda öz düzenleme daha çok kendiliğinden başlayan davranışların üzerinde öz denetim kurmaya yöneliktir

Öz düzenleme, "kendine yönelik konuşma", "diğerlerini düzenleme" ve "kuralları içselleştirme" süreçleriyle ortaya çıkmaktadır. Kuralların içselleştirilmesi zaman içinde karşılaşılan duruma ve sahip olunan deneyime bağlı olup bunun neticesinde ise bireyler çevresindekiler için değil kendisi için düzenleme yapması gerektiğinin farkına varır (Bodrova & Leong, 2010).

Karmaşık bir yapıya sahip olan öz düzenleme becerileri kuramlara göre farklı açıklanmıştır. Psikoanalitik kurama göre öz düzenleme, duygusal ihtiyaçların ve dürtülerin bir sonucu olarak gelişmektedir (Freud, 1933). Davranışçı kuram ise öz düzenlemeyi dış çevre tarafından öğrenilmiş beceriler olarak tanımlamaktadır. Sosyal öğrenme kuramı gözlem, kendi kendine yönetme ve içsel motivasyonla öz düzenleme becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Sosyal biliş kuramına göre kontrolleri kendi davranışlarına yönlendirebilmesi, kendisini kontrol edebilme becerisidir. Bilişsel kuramcılardan Piaget'ye göre öz düzenleme, zihinsel süreçlerin dış çevreye en uygun uyum sağlamak olduğunu, Vygotsy'ye göre ise doğuştan gelen merak ile kendi kendine konuşarak davranış ve düşünceye rehberlik eden dil sayesinde öz düzenleme gelişmektedir (Bronson, 2019). Bilgi işleme kuramı öz düzenlemeyi yürütücü işlevleri içeren ve bunlardan yararlanarak doğuştan ve öğrenilmiş programlar olarak tanımlanmaktadır (Siegler, 1989). Kopp, önceki araştırmaları da özetleyerek öz düzenlemeyi, duygu, davranış, motivasyon ve dikkatin düzenlenmesini kapsayan çok boyutlu ve etkileşimli karmaşık bir yapı olarak tanımlamıştır (Kopp, 1982).

Literatürde öz düzenlemenin alt boyutlarını ortaya koymada farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. McCabe ve Brooks-Gunn, bilişsel kontrol, motor kontrol, haz erteleme ve yürütücü dikkat olmak üzere dört boyutta (McCabe & Brooks-Gunn, 2007), Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak ve Sangster, üst bilişsel bilgi, bilişsel düzenleme ve duygusal motivasyonel düzenleme (Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak & Sangster, 2007), Jahromi ve Stifter ise özdüzenlemeyi duygu, davranış ve bilişsel boyutları şeklinde üç boyutta ele almışlardır (Jahromi & Stifter 2008). Öz düzenlemenin alt boyutları farklı kavramlarla ifade edilmesine rağmen biliş, duygu ve davranış ifadelerinin hepsinde yer aldığı görülmektedir.

Bireylerde yaşın ilerlemesine bağlı olarak öz düzenlemenin aşamalarının da değişeceği söylenebilir. Kopp (1982) öz düzenleme becerilerini beş aşama olarak belirtmektedir; 1. Nörofizyolojik: Yaşamın ilk 3 ayı, refleksif hareketlerin ön planda ve bakım veren kişinin bebeğin öz düzenleme becerisini destekler konumda olduğu evre. 2. Duyu-Motor: Bebek istemli hareketler sergilese de hareketlerinin tam farkında olmadığı evre. 3. Kontrol: Bu evre öz düzenlemede geçiş için önemlidir çünkü bebek, bakım veren kişiyle iletişime geçmekte ve farkındalık kazanmaktadır. 4. Öz kontrol: Çocuk 2-3 yaşlarındadır ve uyum, uygun davranış sergilendiği evre. 5. Öz düzenleme: Bu evre çocuğun 36 ay-6 yaşına denk gelmektedir ve okula hazır bulunuşluğunu etkilemektedir.

Öz düzenleme becerisinin gelişiminde çocukluk yaşantılarının önemini açıklamak amacıyla Mischel, Marshmallow Testini kullanarak deneysel bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada anaokuluna giden çocukların irade gücünü ölçmek amacıyla Marshmallow Testini uygulayan Mischel (1974), deney öncesinde çocuklara, masada bir tane şekerleme olduğunu ve süre bitene kadar yemediklerinde daha çok şekerleme vereceğini söylüyor. Bu süre içerisinde bazı çocuklar şekerlemelerini yerken bazılarının ise şekerlemeyi yememek için farklı yollar bulmaya çalıştıkları görülüyor. Mischel'in öğrencisi 10 yıl sonra, şekerlemesini yemeyen çocukların yaşamlarını araştırıyor ve belirtilen süre içerisinde şekerlemesini yiyen çocuklardan daha fazla akran kabulü gördükleri ve akademik yaşamlarında da daha iyi oldukları sonucuna ulaşılıyor (Fitzsimons & Finkel, 2011). Marshmallow Testinde şekerlemeyi yememek için farklı yollar bulmaya çalışan çocuklar çaba gerektiren kontrol (dürtüleri engelleme ve dikkati dağıtmak için ortaya konan kontrol) sergilediklerini ve duyguları kontrol

etmek için önemli çaba gösteriyorlar(Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg, & Lukon, 2002).

Bilişsel öz düzenleme becerisini araştıran araştırmacılar da okulda başarılı olan çocukları inceliyorlar ve başarılı olan çocukların ortak özellikleri olarak; öğrenme süreçlerinin farkında oldukları, bir sorunla karşılaştığında gidermeye çalıştıkları, öğrenme ortamını düzenleyebildikleri, yetişkin veya akran desteği alabildikleri sonucuna ulaşmışlardır (Zimmerman & Clearly, 2009'dan aktaran Berk, 2015: 1-49).

Bu araştırmalar gösteriyor ki erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi, çocukların hayatlarında karşılaşacakları problemlerle mücadele edebilmelerini ve stresle baş edebilmek için uygun yolları bulmalarını sağlayarak kendilerine daha çok güvenmelerine olanak sağlayabilmektedir (Schunk & Zimmerman, 2001). Duygularının farkında olabilmek, olaylar karşısında davranış ve düşüncelerini planlayabilmek, dürtülerini kontrol edebilmek, hedeflerine ulaşmak için planlama ve organizasyon becerilerini kullanabilmek için öz düzenleme becerisinin önemli olduğu söylenebilir.

Literatürde öz düzenleme becerisini etkileyen faktörleri araştıran çalışmalar görülmektedir. Thompson ve Meyer (2007) araştırmalarında olumlu duygularını nadiren belirten, kendi öfkelerini bastıramayan ebeveynlerin çocuklarının da duygularını düzenlemede sorun yaşadıklarını belirterek ebeveyn etkisine dikkat çekmiştir. Sezgin ve Demiriz (2015) duygusal düzenleme için geliştirdikleri ölçek çalışmaları sonucunda yaş faktörünün de öz düzenleme becerisinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Chang, L., Schwartz, D., Dodge, D.A., & McBride-Chang, C. (2003) çalışmalarında mizacı zor olan çocukların kaygılı ve korkulu olduklarını, engellendiklerinde kızgın ve saldırgan tepkiler gösterdiklerini, akran ve yetişkinlerle zayıf ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir.

Öz düzenleme bireyin istek, duygu ve davranışını bastırma ya da öteleme becerisi olarak kabul edilirse, kaygı düzeyinin artmasının bu gücü kullanmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan birçok çalışmada kaygı durumu başka konularla birlikte incelenmiş ve artması durumunda bireylerin genel işlevselliklerini etkileyen bir faktör olduğu belirlenmiştir. Kaygı durumu yetişkinlerle birlikte çocukların da yaşamlarında işlevselliği etkilemekte, normal düzeyde kaldığında bireyi harekete geçirirken normalin üzerinde ise yıpratıcı sonuçların ortaya çıktığı bir duygu durumudur (Spialberger, 1972).

Kaygı kavramı olumsuz olarak algılansa da yaşamımızın doğal bir parçasıdır fakat kaygının yoğunluğu ve sıklığı artıp üstesinden gelinemeyecek durumda olduğunda duygusal bozukluklar arasında yer almaktadır. Bu bozukluklar arasında kaygı en yaygın olarak görülmektedir (Foxman, 2004).

Foxman (2004) kaygıyı, çeşitli nedenlerden kaynaklanabilen ve nedeni tam bilinemeyen korku ve endişe hissi olarak açıklamaktadır. Spielberg (1966)'e göre kaygı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olarak ikiye ayrılır. Durumluk kaygı, tehlikeli durumlarda geçici olarak ortaya çıkan, sürekli kaygı ise bireyin olayları sıklıkla tehdit durumu olarak algılaması sonucu ortay çıkan kaygıdır. Kaygılı çocukların dört temel sorunu gösterdiği söylenebilir: 1-Stresli bir durumdayken kendilerini sakinleştirmekte güçlük çekme, 2-Düşünce süreçlerini kullanmada zorluk, 3-Oluşturdukları planlar için denemekten vazgeçmek, 4-Kaygı durumundaki hislerini azaltma göstermelerine rağmen bunu fark edememe (Dacey, Mack, & Fiore, 2017)

Kaygı kavramı korku ile karıştırılmaktadır. Aralarındaki en temel fark, korkunun kaynağının belirli olmasıdır fakat kaygının nedeni tam olarak bilinmemektedir. Korku kısa süreli iken kaygı ise uzun süre devam edebilmektedir. Kaygı, doğrudan tehdit oluşturmayan birey ve durumlara karşı, bireyin onları yeterince tehditkâr görmesi sonucu verdiği tepkidir (Dacey, Mack, & Fiore, 2017).

Kaygı bozuklukları yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da alt boyutları içermektedir. Bu alt boyutlar; özgül (basit) fobi, sosyal fobi, ayrılık kaygısı, yaygın kaygı bozukluğu, panik bozukluk, agorafobi, obsesif-kompülsif bozukluk (OKB) ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) olmak üzere 8 alt boyuttan oluşmaktadır (Spence, Rapee, McDonald, & Ingram, 2001).

Kaygıya neden olan birçok faktör bulunmasına rağmen Foxman (2004) kişilik, biyolojik duyarlılık ve stres olarak 3 alt başlıkta toplamaktadır. Biyolojik duyarlılık, genetik yatkınlıkla açıklanabilir. Bunun göstergesi olarak hormonal dengesizlikler, hassas mizaç şeklinde belirtilebilir. Çocuğun yaşantısı ve biyolojik duyarlılığı sonucu kaygı ortaya çıkmaktadır.

4-6 yaş arasındaki çocukların kaygı nedenleri arasında yabancı kaygısı, yüksek sesler, hayvanlar, karanlık, su, bakım verenden ayrılma şeklinde sıralanabilir (Dacey, Mack, & Fiore, 2017). Bu dönemdeki çocuklar kendilerini bir yetişkin kadar iyi ifade edemediklerinden dolayı (Cebeci, 2009) ailenin çocuğunu gözlemlemesi gerekmektedir. Ailesi tarafından kısıtlanan ve az kabul gören çocuklar yüksek kaygı düzeyine sahip olabilmektedir. Spence vd. (2001) araştırmalarında erken çocukluk dönemlerinde ortaya çıkan kaygıların gelecek yaşamlarını da etkilediğini belirtmişlerdir.

Kaygı ve öz düzenleme kavramlarının birbiriyle dolaylı olarak ilişkili olabileceği düşünülebilir. Okul öncesi dönemde çocuklar ailelerinden ve yakın çevrelerinden edindikleri deneyimlerle, karşılaştıkları problemleri izleyerek, tahminlerde bulunarak ve planlamalar yaparak çözmeye çalışabilirler. Bu aşamalar çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurken kendini kontrol etme ve düzenleme becerisi kazanan çocukta kaygı düzeyinin düşmesi beklenir. Dolayısıyla çocuklarda kaygı durumunun kontrol altına alınıp olumlu düzeye getirilmesi açısından, bu iki kavramın birbirlerine etkilerinin incelendiği araştırmaların yapılması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde 4-6 yaş arası çocuklarının öz düzenleme becerileri ve kaygı düzeyleri birlikte ele alınan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tüm bu nedenlerden araştırmanın problemini; “4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmuştur.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Araştırmanın alt problemleri olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1.1.1. 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.2. 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farkındalık göstermekte midir?

1.1.3. 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki yaş faktörüne göre anlamlı bir farkındalık göstermekte midir?

1.1.4. 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki anne-baba eğitim durumu faktörüne göre anlamlı bir farkındalık göstermekte midir?

1.1.5. 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.1.6. 4-6 yaş arasındaki çocukların kaygı düzeyleri ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.1.7. 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile yaş faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.1.8. 4-6 yaş arasındaki çocukların kaygı düzeyleri ile yaş faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.1.9. 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveyn eğitim durumları faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.1.10. 4-6 yaş arasındaki çocukların kaygı düzeyleri ile ebeveyn eğitim durumları faktörüne anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı Ve Önemi

Erken çocukluk dönemi yaşamın temelini oluşturan bir dönemdir ve bu dönemde gelişim alanları ve beceriler gelişmeye başlar. Bu becerilerden birisi de öz düzenleme becerileridir. Öz düzenleme becerileri; duyguların farkında olma, kontrol edebilme ve olumsuz bir durumdan etkilenmeyi hafifletme ve öfkeyi kontrol edebilme gibi duygusal; dikkat sağlama, dağılmasını engelleme ve gerektiğinde dikkati başka yöne

kaydırma gibi bilişsel özellikleri ve davranışlarını kontrol edebilme olarak söylenebilmektedir. Çocuklarda öz düzenleme becerilerini desteklemedeki amaç, çocukları zorlanan kurallara uymaları için eğitmek değil, öz değerlendirmelerini içsel yönergeler ile yapmalarını sağlayarak öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Öz düzenleme becerileri desteklenen çocukların gelecekteki yaşantılarında kişiler arası iletişimine, problem çözme becerilerine ve akademik benlik saygısına doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi olacağı düşünülmektedir.4-6 yaş arasındaki çocuklar, düzensiz ve öngörülemeyen ortamlarda kendilerini yönlendirmek için kullanabilecekleri düzenlemeleri bulmakta zorluk yaşayabilmektedirler (Bronson, 2019). Bu nedenle de öz düzenleme becerileri düşük olan birinin kaygı düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Erken çocukluk döneminde, belirtilen nedenlerden dolayı öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi önemlidir.

Bu araştırma;

- 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin,

-Öz düzenleme ve kaygı arasındaki çeşitli demografik özellikler açısından aralarında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için,

- Öz düzenleme ve kaygıyla ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olmasından dolayı önemlidir.

Bu çalışma, 4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı, öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığı, öz düzenleme becerileri ile cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.3. İlgili Araştırma

1.3.1. Öz düzenleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar

Cohen vd. (1993) araştırmalarında kaygı bozukluklarının yaş, cinsiyet değişkenlerinin gelişim evreleriyle ilişkilendirmeyi amaçlamıştır (Cohen, ve diğerleri, 1993). Örneklem grubu olarak 10-20 yaş arasından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda depresyon kızlarda daha yüksek çıkmıştır fakat bir veya daha fazla bozukluğun yaş ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

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

Howse vd. (2003) çalışmalarında ekonomik risk altında olan ve olmayan çocukların erken akademik başarılarının farklılıklarını anlamak amacıyla motivasyon kaynaklarına ve öz düzenlemeli görev anlayışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Örneklem grubunda risk altında olan katılımcıların 43'ü 5-6 yaşlarında, 42'si ise 7-8 yaşlarında, risk altında olmayan katılımcıların ise 21'i 6 yaş ve 21'i 8 yaşındadır. Araştırma sonucunda risk altında olan çocuklar, olmayan çocuklara kıyasla dikkatlerini düzenleme konusunda daha zayıf yetenekler göstermişlerdir ve risk altında olan daha genç katılımcıların akademik başarılarının dikkat düzenleme becerileri ile aynı seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Carlson ve Wang (2007) çalışmalarında engelleyici kontrol ve duygu kontrolü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 4-6 yaşlarındaki 53 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda dikkat, eylem ve duyguların yönetici kontrolünün okul öncesi dönemde birlikte gelişen beceriler olduğunu göstermektedir.

Lavigne, Lebailly, Hopkins, Gouze ve Binns (2009) araştırmalarında psikopatolojisinin (akıl ve ruh sağlığı bilimi) salgın hastalıkları incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu farklı kentsel alanlarda bulunan okullarda 4 yaş çocuklarından 796 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucu en sık rastlanan bozuklukluğun hiperaktivite ve dikkat bozukluğu olduğu görülmüştür. hiperaktivite ve dikkat bozukluğunun erkeklerde daha yaygın görüldüğü, depresif bozukluk ve ayrılma kaygı bozukluğu cinsiyete göre anlamlı fark görülmemiştir.

Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerin bazı değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır ve örneklem 4-7 yaş arası 1276 çocuktan oluşmuştur. Araştırma sonucunda bilişsel stillerin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi ve devam ettiği okul türüne göre anlamlı fark bulunmuştur.

Matthews vd. (2009) araştırmalarında Amerika'nın iki farklı bölgesinde davranışsal düzenlemenin akademik başarıya katkılarını incelemişlerdir. Örneklem grubunu 343 çocuk oluşturmaktadır. Davranışsal düzenleme becerilerini Baş-Parmak-Diz-Omuz Testi, akademik başarılarını da Woodcock Johnson Başarı Testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda davranışsal düzenleme becerilerinin kız çocuklarında erkek çocuklara göre daha yüksek olmakla birlikte akademik başarı da ise cinsiyet farklılığının etkisi anlamlı bulunmamıştır. Davranış düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Bondurant (2010) araştırmasında erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerileriyle ilgili sorunlu çocukların daha sonraki akademik başarısızlıklarıyla ilişkili olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Örneklem grubunu oluşturan 36-54 aylar arasındaki 1364 çocuğu boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmada çocuklara aylara göre farklı görevler verilmiş ve yarı yapılandırılmış süreçlerde gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda 36-54 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri geriliği, ilerleyen süreçte de akademik başarılarını etkilediği görülmüştür. Öz düzenleme becerileri geri olan çocukların daha çok erkek, ailelerinin sosyo-ekonomik düzey olarak daha düşük ve annelerinin lise ve daha alt kademeden mezun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akawi (2010) araştırmasında 3-4 yaşlarındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem grubunu 1126 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öz düzenleme düzeyleri ile ilköğretime hazır bulunuşluklarında okuma yazmaya hazırlık becerileri ile matematik becerileri arasında olumlu ve anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Evde öz düzenleme becerilerinde destek alan çocuklar okuma yazmaya hazırlık ve matematik konularında diğerlerine göre daha başarılıdırlar.

Aksoy ve Yaralı (2017) tarafından yapılan çalışmada çocuklarda cinsiyet ile öz düzenleme ve oyun becerilerindeki ilişki incelenmiş, çalışmanın örneklem grubu anaokulundaki 60-72 aylık olan 64 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırma neticesinde cinsiyetin oyun becerilerine ve olumlu duyguya etki etmediği ancak, kızların öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve öz düzenlemenin alt boyutu olan dikkat/dürtü kısmında erkeklerden daha iyi bir performansa sahip oldukları belirlenmiştir.

Asıcı ve Uygur (2017) çalışmalarında 345 üniversite öğrencisinden oluşan örneklemle yapılan ve duygusal öz-yeterlik ve affetmenin üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyini yordayıcı rolünün incelendiği bir çalışmanın neticesinde; algılanan stres düzeyleriyle affetme ve duygusal öz-yeterlik arasında anlamlı negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) araştırmalarında okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme davranışlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem grubunu anaokulu 4-6 yaş arasındaki 240 çocuk ve bunların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerine yaşın, kardeş sayısının, cinsiyetin, annenin çalışma durumunun, babanın yaşının ve eğitim durumunun etki etmediği ancak, annenin eğitim düzeyi ve yaşının ve ailenin aylık kazancının etkili olduğu bulunmuştur.

Bademcioğlu, Karataş ve Ergin (2017) çalışmalarında öz düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar, tutumlar, konuşma kaygısı ve yabancı dil sınıf kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu 320 erkek ve 168 kız İngilizce hazırlık öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda

yabancı dil sınıf kaygısı ile öz düzenleme, sınav kaygısı ve yabancı dil konuşma kaygısı arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur.

Pritchard ve Mezo (2017) aşırı güven arayışı, öz-düzenleme ve iyimserliği etkileyip etkilemediğinin araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunu yaş ortalaması 19,5 olan kadın oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aşırı güven arayışı, öz-düzenleme, iyimserlik – kötümserlik ve kaygıyı önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tutkun, Şahin ve Işıktekiner (2017)'in dört ve beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerini inceledikleri çalışmada örneklem grubunu dört yaş 59 ve beş yaş 67 çocuk oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Formunu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öz düzenlemenin alt boyutlarından dikkat/ dürtü kontrolleri ile olumlu duygu becerileri açısından genel olarak iyi bir performans görülmüştür. Öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kız çocuklarının erkek çocuklara oranla öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek (2018) araştırmasında Güzel sanatlar fakültesinden 147 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerini öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdüleme düzeylerini incelemiş ve araştırma sonucunda öz düzenleme becerileri ile güdülenme düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Niditch ve Varela (2018) çalışmalarında 6 aylık bebeklik döneminden 72 ay erken çocukluk dönemine kadar kaygı gelişim modelini, davranışsal engelleme, çaba gerektiren kontrol ve cinsiyet açısından araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunu 1226 çocuk ve bakım veren kişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bebeklik çağında davranışsal engelleme ve çaba gerektiren kontrol okul öncesi dönemde kaygı düzeylerinin arasındaki anlamlı ilişki çıkmıştır.

Özdemir ve Budak (2018) araştırmalarında anaokulu çocuklarının mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerilerinin oyun davranışlarını etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunu 212 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların mizaç özellikler, öz düzenleme becerilerini ve oyun

davranışlarını orta ve düşük düzeyde etkilediği, öz düzenleme becerisi arttıkça da oyun etkileşiminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Braaka vd. (2019) araştırmalarında Norveç'te anaokulundan 1. sınıfa geçiş yapan çocukların öz düzenleme ve matematik, ifade-anlatım ve fonolojik farkındalıkları arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunu Norveç'te anaokulundan 1. sınıfa geçiş yapan 6-7 yaşlarından oluşan 243 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öz düzenleme ve matematik arasında çift yönlü ilişki olduğunu fakat öz düzenleme ile ifade-anlatım arasında ve fonolojik farkındalık arasında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İfade-anlatım öz düzenleme becerisini, öz düzenleme becerisi de fonolojik farkındalığı büyük ölçüde etkilerken, öz düzenleme becerisi ifade anlatımı ve fonolojik farkındalığı etkilemede etki zayıflamıştır. Araştırma bunun nedeni olarak anaokulundan daha resmi bir yere geçiş olduğu sonucuna bağlamıştır.

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

Lin vd. (2019) çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklem grubunu 244 çocuktan oluşan 4-6 yaş grubundaki çocuklar oluşturmaktadır. Çocuklara belirli görevler verilip bu görevler sonucunda çaba gerektiren kontrol ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkiye bakılmış ve aralarında benzer sonuçlar çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pazarbaşı ve Cantez (2019) araştırmalarında öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunu 66 ayını doldurmuş 55 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda dikkat puanı arttıkça dürtü kontrolü puanının arttığı, duygu enerji puanının azaldığı görülmüştür. Davranış düzenleme

puanı arttıkça dikkat ve sosyallik puanının arttığı görülmüştür. Korku-kaygı puanı arttıkça davranış düzenleme puanının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.3.2. Kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar

Aral ve Başar (1998) çalışmalarında çocukların kaygı düzeylerine, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve aile bölünmelerinin etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır, araştırmanın örneklem grubunu sosyoekonomik düzeyleri farklı olan ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden 300 çocuk oluşturmuştur. Analizler sonucunda yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeylerin çocukların kaygı düzeylerine etkisi bulunmadığı, aile bölünmesinin ise etkisi olduğu görülmüştür.

Bouldin ve Pratt (1998) araştırmalarında 3 ile 9 yaş aralığındaki çocuklardan bilgi almak amacıyla 753 ebeveyn ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kaygı düzeylerinin yaş ve cinsiyet farklılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ebeveynler, okul çocukları için okul öncesi çocuklara göre daha yüksek bir genel korku seviyesi ve kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha yüksek bir genel korku düzeyi olduğu saptanmıştır. Ebeveynler çocuklarının en yaygın korkularının bir kalabalığın içinde olmak ve kaybolmak olduğunu bildirmişlerdir.

Grüner, Muris ve Merckelbach (1999) yaptıkları araştırmada çocuk yetiştirirken gösterdikleri davranışlarla çocukların kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 9-12 yaş aralığından oluşan 117 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin reddi, endişeli ve kontrollü olması çocuklardaki kaygı düzeyleriyle pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. (Güngör & Buluş, 2016)

Kocovski ve Endler (2000) sosyal kaygıyı, öz düzenleme becerisi ve olumsuz değerlendirme korkusu üzerindeki etkisinin incelenmesini araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunu 174 (124 kadın; 50 erkek) lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal kaygısı yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerisi düşük; olumsuz değerlendirme korkusu ise yüksek çıkmıştır.

Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003) araştırmalarında çocukların sürekli kaygı düzeyleri ile annelerinin sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve çeşitli değişkenler açısından çocukların sürekli kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklem grubunu 60 çocuk ve 60 anneden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre cinsiyetin, kardeş sayısının, annenin ve babanın öğrenim durumunun, annenin çalışıp çalışmadığının ve ailenin ekonomik durumunun çocukların sürekli kaygı puanlarına önemli bir etkisinin olmadığını ancak, annenin yaşının sürekli kaygı puanlarına istatistiksel olarak önemli ölçüde etkili olduğu ve çocuk kaygı düzeyi ile anne kaygı düzeyinin istatistiksel olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bozkurt (2004) tarafından yapılan araştırma örneklemini 245 kız ve 118 erkek öğrencilerin oluşturduğu üniversite öğrencilerinin depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerinin erkek öğrencilere kıyasla kaygı düzeyleri daha yüksek çıkmış, öğrencilerin depresyon düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında pozitif, yaş ve sürekli kaygı düzeyleri arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Hsu (2004) araştırmasında anne-babadan ayrılma kaygısını üç değişken üzerinde; anne-baba özellikleri, sosyal-bağlamsal kaynaklar ve bebek özelliklerinin bireysel farklılıklarına bakarak çok boyutlu ebeveynlik modelini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem grubunu 53 anneden oluşmaktadır ve hamileliğin 6-9. ayları ve doğumdan 6 ay sonrasına kadar olan dönemlerinde çalışmaya katılmışlardır. Araştırma sonucunda annelerde sürekli kaygı ve eğitim durumları arasında negatif yönde, mizacı zor olan bebeklerle sosyoekonomik durum arasında pozitif yönde ilişki çıkmıştır.

Bosquet ve Egeland (2006) araştırmalarında yüksek riskli bir toplumdan 155 bebeği ergenliklerine kadar gözlemlemiştir. Araştırmaları sonucunda kaygı belirtileri çocukluk ve ergenlik döneminde orta derece stabilite göstermiştir. Bebeklik döneminde güvensiz bağlanma ilişkileri, ergenlik çağında da akran ilişkilerinde ve kaygı düzeylerinde ön görülmüştür. Cinsiyetler arası kaygı düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür.

Daads ve Roth (2008) araştırmalarında kaygı bozukluğu ve diğer sorunların engellenebilirliği ile ilgili bir program oluşturmayı amaçlamışlardır. Örneklem

grubunu 3-6 yaşlarındaki 734 çocuk oluşturmuştur. 14 ay boyunca süren çalışmada çocukların aileleri ve öğretmenlerinden çocuğun sosyal davranışı, sinirliliği, çekingenliği, ebeveyn özellikleri ve ebeveyn-çocuk ilişkisi hakkında görüşmeler yaparak bildirimler almışlardır. Bu bildirimler sonucunda engelleme programı geliştirilmiş ve bu programda ailelerde olumlu beklentiler ile sosyal yeterlilik geliştirilmesi amacıyla 6 oturumdan oluşan bir eğitim programı oluşturulmuştur. Programa katılımcı aile sayısı arttıkça, ailelerden olumlu dönütler almışlardır. Sonuçları gözlemlemek için öğretmenlerden bildirim alınmış fakat sonuçlarda beklenen etki görülememiştir.

Rapee, Schniering ve Hudson (2009) çalışmalarında çocuklarda ve ergenlerde kaygı gelişimi ve yönetimi hakkındaki mevcut bilgileri derleyen bir çalışmadır. Derlemeyi iki kısma ayırmışlardır. Birinci kısımda Bu çalışma sonucunda gençlerde anksiyetenin gelişimi ve demografik özellikler açısından (genetik, mizaç, ebeveynlik ve bireysel tecrübeler) ilişkisine bakışmıştır. İkinci kısımda ise mevcut tedavi yöntemlerine ve bu tedavilerin etkililiğine, özelliklerine bakılmıştır.

Hudson, Dodd, ve Bovopoulos (2011) araştırmalarında davranışsal inhibisyon (engelleme), aile ortamı ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem grubunu 3-4.5 yaşlarından oluşan 202 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda davranış olarak engellenen çocukların kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğu görülürken çocuktaki kaygı için mizaç ve aile ortamı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aile ortamı içerisinde yer alan anne kaygısı, ebeveynlik davranışları ve bağlanma koşulları çocuklarda davranışsal engelleme özelliği ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Hamarta, Deniz, Arslan, Dilmaç (2012) araştırmalarında erken ayrılma kaygısı, bağlanma biçimleri ve uyum arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır ve örneklem grubunu 17-19 yaşları arasında değişen, 158 kız, 105 erkek üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda erken ayrılma kaygısının bağlanma biçimleri ile uyum arasında anlamlı yönde pozitif ilişkili olduğu görülmektedir.

Topaloğlu (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde anaokulu çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı puanları ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkiyi incelemiş. Örneklem grubunun 4-5 yaşlarında 110 kız, 117 erkek çocuk ve anne-babasından oluştuğu çalışma; çocukların saldırganlık ve kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, saldırganlık puanlarının annelerin eğitim durumuyla anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Çocukların saldırganlık puanları, baba eğitim durumuna göre ve çocukların kaygı puanları, anne-babaların eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Güngör ve Buluş (2016) araştırmalarında ebeveyn mükemmeliyetçilik düzeyinin 5-6 yaş çocukları üzerinde kaygıya neden olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunu 5-6 yaşlarında 179 kız ve 200 erkek çocuğun ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ebeveyn mükemmeliyetçiliği arttıkça çocuklarda algılanan kaygı da arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Anne ve babaların kendilerine ve diğer kişilere yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin kaygı değişkenine göre anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

Çetin (2017) yüksek lisans tez çalışmasında çocukların ayrılık kaygısı ile anne babalarının ayrılık kaygısı ve ebeveynliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 467 anne-baba oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda yalnız kalma ve terk edilme korkusu yüksek olan çocukların annelerinin ve babalarının ayrılık kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür. Yalnız kalma korkusuna sahip çocukların anne ve babalarının ebeveynlik doyumlarının düşük olduğu, terk edilme korkusu olan çocukların annelerinin ebeveynlik için gerekli olan tutum ve ilgilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sirkeci (2017) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete belirtileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem grubunu 4-6 yaşlarındaki 358 çocuğun ebeveynine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda anksiyete türleri arasında çocukların cinsiyet ve yaş faktörleri arasında anlamlı sonuç çıkmamış, ebeveyn tutumlarında demokratik tutumun, otoriter, izin verici ve koruyucu tutumlara kıyasla daha fazla sergilendiği sonucuna ulaşılmış ve çocukların anksiyete türleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki arasında anlamlı sonuç çıkmamıştır.

Turhan (2017) araştırmasında 9-12 yaşlarındaki anne babası boşanmış çocuklar ile bunların annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 9-12 yaşlarındaki çocuklar ile annelerinin oluşturduğu 60 kişiden oluşturulmuş Verileri toplamak için anneler ve çocuklara yönelik Kişisel Bilgi Formu ve yetişkinler ve çocuklar için durum-kaygı testleri ve ayrıca çocuklar için Peri Masalları Testi uygulanmıştır. Çalışmanın neticesinde çocuktaki durum- kaygı ile annenin durum kaygı seviyeleri birbiriyle ilişkili çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet açısından kız çocukların erkek çocuklara göre daha yüksek kaygı seviyelerine sahip olduğu ve çalışmayan annelerde kaygı düzeylerinin çalışan annelere göre daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Çetin ve Ceyhan (2018) araştırmalarında lise öğrencilerinde akademik ertelemeyi etkileyen faktörler üzerinde çalışma yapmışlar ve çalışmada akademik ertelemenin öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalaması ile değiştiği tespit edilirken kaygının akademik ertelemeyi etkilemediği tespit edilmiştir.

Yeşildaş (2018) çalışmasında anaokulu çocuklarında kaygının ebeveyn çocuk ilişkilerine etkisini çeşitli değişkenlere göre incelemiş, bunun için anaokuluna giden çocuk sahibi 266 anne incelenmiş ve annedeki bağlanma ve kaçınma düzeyi arttıkça çocuktan da ayrılma kaygısının yüksek olduğu bulunmuştur.

Bora (2019) 468 çocuk ve ebeveynlerinin yer aldığı araştırmasında okul öncesi eğitimdeki çocukların kaygı seviyeleri ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre kaygı düzeyleri anlamlı derece yüksek çıkmış, ebeveyn eğitim durumu yükseldikçe ve okul öncesine devam etme süresi arttıkça çocuklarda kaygı seviyesinin de azaldığı görülmüştür.

Nazlıoğlu (2019) ise tez çalışmasında anaokuluna devam eden 303 çocuğun ayrı kalma kaygıları ile bunların annelerinin ebeveyn tutum ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, çocuklardaki kaygının annelerin sürekli kaygıları ve farklı ebeveynlik tutumlarına göre anlamlı olarak değiştiği görülmüştür.

Taş (2019) çalışmasında ortaöğretim öğrencileri arasında İnternet bağımlılığının belirleyicileri olarak kaygı duyarlılığını ve öz-düzenlemeyi araştırmayı amaçlamış ve örneklem grubunu yaşları 12-15 yaş arasında değişen 438 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kaygı duyarlılığı yüksek çıkan öğrencilerde internet bağımlılığını pozitif yönde önemli ölçüde açıkladığı, öz düzenlemenin ise negatif yönde önemli ölçüde açıkladığı görülmüştür.

1.4. Denenceler

1. 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

2.4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkındalık göstermektedir.

3.4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı farkındalık göstermektedir.

4.4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında ebeveyn eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farkındalık göstermektedir.

5. 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile cinsiyet değişkeni anlamlı farkındalık göstermektedir.

6. 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile yaş değişkeni anlamlı farkındalık göstermektedir.

7. 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn eğitim durumu değişkeni anlamlı farkındalık göstermektedir.

8. 4-6 yaş çocuklarının kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni anlamlı farkındalık göstermektedir.

9. 4-6 yaş çocuklarının kaygı düzeyleri ile yaş değişkeni anlamlı farkındalık göstermektedir.

10. 4-6 yaş çocuklarının kaygı düzeyleri ile ebeveyn eğitim durumu değişkeni anlamlı farkındalık göstermektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okulların anasınıfları ile özel anaokullarına devam eden 4-6 yaş çocukların ebeveynleri ile sınırlıdır.

Araştırma, Erol ve İvrendi tarafından 2018 yılında geliştirilen "4-6 Yaş arası Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği (Anne Formu)"ndan elde edilen verilen ile sınırlıdır.

Güler tarafından 2016 yılında Türkçeye uyarlanan "Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocukları İçin Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği"nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Sayıltılar

- Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarını ebeveynler tarafından her çocuk için objektif olarak doldurdukları varsayılmaktadır.
- Araştırma da çalışılan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak "4-6 Yaş arası Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği (Anne Formu)" çocukların öz düzenleme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak "Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocukları İçin Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği" çocukların kaygı düzeylerini ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Öz düzenleme: Kişinin duygularını, davranışlarını bastırma veya erteleme, duygularını kontrol altına alma, odaklanma ve dikkatini devam ettirme becerilerini düzenledikleri yapıcı bir süreçtir (Posner&Rothbart, 2009; Bauer&Baumeister, 2011).

Üst biliş: Bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi, bu süreçleri kontrol edebilmesi (Flavell, 1979), aynı zamanda motivasyonel, duyuşsal ögeleri kapsamaktadır (Whitebread vd., 2009).

Yürütücü işlev: Bir problem karşısında, problemi çözebilmek amacıyla plan yapma becerisi (Olson & Astington, 1993).

Kaygı: Çeşitli nedenlerden kaynaklanabilen ve nedeni tam bilinemeyen korku ve endişe hissi (Foxman, 2004).

Korku: Bireyin tehlikeli bir durum karşısında ve kendi düşüncelerinin sebep olduğu duygu (Gençöz, 1998).

Fobi: Nesne veya bir duruma karşı yaşantı sonucu aşırı korku hissi ve kaçınma davranışı (Özmert, 2005).

2. TEMEL KAVRAMLAR, TEORİLER VE YAKLAŞIMLAR

2.1. Öz Düzenleme Becerileri

2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı

Okul öncesi dönem tüm gelişim alanları ve çeşitli becerileri açısından temellerin atıldığı, daha sonraki gelişim aşamalarının belirlendiği ve yaşamın en kritik zaman dilimidir (Akbaş, 2007). Okul öncesi dönemindeki çocuk seçimler yapar, kararlar verir, günlük yaşamındaki problemleri çözmeye başlar, bilinçli kontrol yeteneği gelişmeye başlar. Bu üst düzey beceriler öz düzenleme olarak isimlendirilmektedir. Öz düzenleme erken çocukluk döneminin temelini oluşturur ve davranış alanlarını etkiler (Shonkoff & Phillips, 2000). Öz düzenleme kavramı için psikoloji alanında "öz kontrol, dürtü kontrolü, öz yönetim vb." farklı terimler kullanılmaktadır. Bu terimlerin farlı şekillerde kullanılmasının nedeni kuramlara göre çeşitlilik göstermesinden kaynaklanmaktadır (Bronson, 2019).

Öz düzenleme hayatın kendisiyle başlar ve olgunlaşma, tecrübe ile beraber ilerleyerek bireyin kontrol sahibi olmasını sağlar. Öz düzenleme bireyin duygusal, davranış, dürtü, dikkat ve motivasyonu kapsayan, çeşitli alt boyutlardan oluşan ve alt boyutlarının birbirleriyle etkileşim halinde olan kavramdır.

Öz düzenleme kavramı sosyal psikoloji ve kişilik gelişimi araştırmalarının artması ile 1980'li yıllarda ortaya çıkmıştır ve o yıllarda Bandura sosyal öğrenme kuramıyla öz düzenleme ile ilgili çalışmalara öncülük etmiştir. 1990'lı yıllarda ise "kendini kontrol etme, kedini yönetme, kendi kendine öğrenme" şeklinde çeşitli yönleri içerecek şekilde öz düzenleme kavramının içeriği genişletilmiştir (Boekaerts, Zeidner, & Pintrich, 2000).

Bandura ve Wood (1989) sosyal öğrenme kuramında motivasyonun ve performansların öz düzenlemesini çeşitli öz düzenleme mekanizmaları ile ilişkilendirmiştir. Duygusal öz düzenlemeyi öz yeterlik ve kişisel hedef belirlemeyi içerdiğini söyler.

Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi bireyin kendi davranışlarını, duygularını, düşüncelerini ve hedeflerini kendi öğrenme süreçlerine katması ve hedeflerine ulaşmak için planlanmış ve döngüsel bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Eisenberg vd. (2012) öz düzenlemeyi açıklarken tek kavram olarak ele almak yerine davranışsal, duygusal, bilişsel olarak ele alıp aralarında daha belirgin ve açık bir ayrım yapmanın daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Örneğin Ursache, Blair ve Raver (2012) duygu ve bilişsel öz düzenlemenin arasındaki farkı vurgularken, Esinberg vd. (2012) içsel ve dışsal motivasyonun öz düzenleme süreçleri arasındaki ayrıma vurgu yapmıştır (Ursache, Blair, & Raver, 2012'den; Esinberg vd., 2012'den aktaran Ziv, Benita & Sofri, 2017).

Blair ve Diamond (2008) öz düzenlemeyi duygusal uyarılma ve bilişsel düzenleme süreçleri arasındaki dengeyi yansıttığını belirtmişlerdir. Duygusal gelişim ve duygu düzenleme süreçleri, çalışma belleği, engelleyici kontrol – dikkat ve davranışın etkili bir şekilde düzenlenebilmesi için yürütücü bilişse işlevleri gelişimini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Pintrich (2000) öz düzenleme kavramını öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki eksikliği fark etme, hedeflerini belirleme ve hedeflerine yönelik kendilerini düzenleyebilme süreci olarak belirtmektedir.

2.1.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Öz düzenleme kavramının tanımı kuramlara göre çeşitlilik göstermektedir ve kuramcılar tanımlarken gelişim alanlarından hangisine odaklanmışlarsa o gelişim alanına göre öz düzenlemeyi açıklamışlardır (Bronson, 2019). Bu başlık altında öz düzenleme kavramının psikanalitik, davranışçı, sosyal bilişsel, bilişsel gelişim, sosyal kültürel, bilgi işleme kuramlarına göre açıklanmıştır.

2.1.2.1. Psikanalitik Kuram

Freud kişilik gelişimini id, ego ve süperego kavramlarıyla açıklamaktadır. Freud'un "gerçek ruhsal varlık" olarak tanımladığı id, haz ilkesinin egemenliğindedir. Süperego, kişiliğin ahlaki yönüdür ve hazdan ziyade olması gerekeni temsil eder. Ego ise id ve

süperego arasında bir denge mekanizması, arabulucudur ve gerçek dünyada idin dürtülerini tatmin etmeli ancak süperegonun toplumsal kurallarını da ihlal etmemelidir (Freud, 1933).

Psikanalitik kurama göre öz düzenleme duygusal ihtiyaçlar ile dürtülerin arasındaki kontrole bağlıdır. Ego geliştikçe çocuklarda öz düzenleme becerisi de artmaktadır, idin dürtülerini kontrol edebilir ve süperego içselleştikçe toplum ve sosyal hayatının kurallarını içselleştirebilir (Bronson, 2019).

2.1.2.2. Davranışçı Kuram

Davranışçı kurama göre öz düzenleme, öğrenilmiş ve büyük ölçüde dış faktörlerle geliştirilmiştir. Kişinin kendi davranışlarını kontrol etmesinden ziyade çevre tarafından kontrol edilmesine odaklanmıştır (Bronson, 2019).

Davranışçı kurama göre öz denetim ile dürtüsellik iki zıt kavramdır. "Bireyin öz denetimi ne kadar yüksekse dürtülerine uyması o kadar düşük, dürtüleri ne kadar yüksekse öz denetimleri de o kadar düşüktür" düşüncesi davranışçı kuramda hakimdir (Logue, 1995).

Edimsel koşullanma kuracısı Skinner öz denetimi öğretmek için kullanmıştır (Graham, Harri, & Reid, 1992) ve öz düzenlemenin temel unsurlarını hedefini belirleyebilme, hedefine ulaşırken kendini izleyebilme, kendi kendine öğretim ve öz pekiştirme şeklinde belirtmiştir (Bronson, 2019).

Davranışçı kurama göre öz düzenleme, çocukların kendilerine uygun hedefi seçmeyi öğrenmesi, bu hedefe yönelik kendilerini ayarlayabilmeleri, dikkatlerini toplayabilmeleri ve dışsal ödüllere ulaşabilmek için kendilerine küçük ödüller verebilmelerini içerir (Schweitzer & Sulzer-Azaroff, 1988; Bronson, 2019).

2.1.2.3. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal öğrenme kuramcısı olan Albert Bandura (1977) öz düzenleme kavramının gelişmesinde öncülük etmiştir (Boekaerts, Zeidner, & Pintrich, 2000) ve kuramında öz düzenlemenin gelişiminde başka bir bireyi taklit ya da gözlemleyerek öğrenme olarak

bilinen model olmayı güçlü bir kaynak olarak belirtmiştir. Örneğin sınıfta bir çocuk yaptığı davranıştan dolayı ödül almışsa gözlemleyen diğer çocuklar da ödülü kazanmak için aynı davranışı sergileyeceklerdir (Berk L. E., 2015).

Sosyal öğrenme kuramında biliş ve düşüncenin de önemi vurgulanmakta, çocukların hatırlama, kavramlaştırma gibi özelliklerinin öğrenmeyi etkilediğini belirtmektedir. Bu düşünceye göre çocuk, neyi ne zaman taklit edeceği konusunda seçici olur, diğer kişiler tarafından övgü aldığında, suçlandığında, kendisine yönelik geri bildirimleri izlediğinde kişisel standartlar geliştirir. Bu kişisel standartlar çocukta öz değerlendirmenin gelişmesine etki etmektedir (Bandura, 1997). Öz değerlendirme, öz düzenleme girişimlerinin ve kendi kendini motive etmenin bir temeli olarak görülmektedir. Öz değerlendirme standartları yerine getirilirse çocuk kendini ödüllendirecek, geliştirmediğinde de cezalandırmaya öncülük edecektir. Performans standartlarını, çocuğun kendi davranışları ve bu davranışlarının sonucu ile başkalarının davranışları ve sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmesi etkilemektedir (Bronson, 2019).

Bandura içsel motive edilmiş olmuş bir çocuğun dışsal motive kaynaklarına bağlı bir çocuğa göre kendisini daha iyi düzenleyebildiğini, öz düzenlemenin gelişmesinde çocuğun yaşının, yeteneklerinin, deneyimlerinin ve öğrenim durumunun etkili olduğunu belirtmiştir. (Bronson, 2019).

2.1.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramcısı Piaget, çocukların edilgen değil, aktif varlıklar olduğunu, doğal yapıları gereği meraklı olduklarını tıpkı bir bilim insanına benzediklerini ifade eder (Özgün, 2015). Piaget bozulmuş olan dengeyi yeniden sağlama eğilimini öz düzenleme süreci ile ilişkilendirmiş ve dengenin biyolojik sağlık kadar zihinsel olarak da önemli olduğunu vurgulamıştır. Bireyin uyum sağlaması için denge-dengesizlik-denge süreçlerine aktif olarak katılmaktadır (Şahin, 2016). Bu süreç içerisinde gelen bilgiler mevcut şemalarla uyuşursa şemalara dâhil edilir yani özümsenir, gelen bilgiler mevcut şemalar ile uyuşmadığında, tutarız ve çelişkili oluğunda yapılar gözden geçirilir ve yeni bilgiler uyumsanır. Özümseme ve uyumsama süreçlerinde öz düzenleme gelişir (Piaget, 1985'ten aktaran Bronson, 2019: 23). Piaget, bilişsel öz

düzenleme sürecini dış çevreye en uygun adaptasyonu sağlamak amacı olduğunu belirtmektedir (Bodrova & Leong, 2015).

Piaget'nin kuramına göre düşünceler, dengeleme süreçlerinde (özümseme ve uyumsama) otomatik olarak düzenlenir. Düşünceler de mevcut olan duygulara yön verir. Kararlar ve davranışlar da çocuğun zihinsel kabiliyetleri tarafından düzenlenir ve öz düzenleme, bilişsel gelişim ile birlikte artar (Senemoğlu, 2012).

2.1.2.5. Sosyal Kültürel Kuram

Sosyal kültürel kuramcı olan Vygotsky, öz düzenlemenin Piaget gibi doğuştan geldiğini fakat şekillenmesinde kültürel çevrenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Vygotsky öz düzenlemeyi, sosyo-kültürel çevre ile kişinin ihtiyaçları arasında denge kuran yapı olarak belirtmiştir (Bodrova & Leong, 2010'dan aktaran Tanrıbuyurdu, 2012).

Vygotsky insanın en önemli zihin aracının dil olduğunu ve dili kültürün aktarılmasında öz düzenleme için temel araç olduğunu vurgular. Dilin bu işlevini zaman içerisinde aşamalar halinde geliştiğini söylemiş ve bu aşamaları Vygotsky açıklamıştır. Çocuk dili öncelikle kendini ifade etme için ve başkalarıyla iletişim kurmak amacıyla kullanmaktadır. Ardından küçük çocuklarda başka bir kişinin bakış açısına bakmadan gerçekleşen egosantrik (benmerkezci) konuşmanın önemini vurgulamıştır. Egosantrik konuşmada çocuk kendi kendine öğrenmelerine ilişkin yorumlar olduğunu ve bu kendi kendine konuşmayı Vygotsky, öz düzenlemenin birincil göstergesi olarak görmüştür (Bodrova, Germeroth, & Leong, 2013).

Vygotsky'ye göre öz düzenlemeyi etkileyen diğer faktör de yetişkin desteğidir. Çocuk bağımsız olarak başaramadığı bir durum karşısında kendisinden daha deneyimli kişi tarafından, ipuçları, model ve farklı desteklerle yardım alır. Bu yardımlar çocuğun kendi davranışlarının, duygularının, becerilerinin farkında olması bakımından önemlidir (Bodrova & Leong, 2010).

2.1.2.6. Bilgi İşleme Kuramı

Bilgi işleme kuramı zihinsel işlemleri bilgisayara benzetmektedirler. Bilgisayar için kullanılan "girdi, kodlama, programlama, depolama, çıktı vb." kavramları zihinsel süreçler için ifade etmektedirler. Öz düzenleme kavramını da bilgisayardaki kavramlar gibi devam eden faaliyetlerini kontrol etmek amacıyla, zihnini kurallar, planlar ve stratejiler geliştirerek doğuştan ve öğrenilmiş programlar olarak belirtmektedirler (Kandarakis & Poulos, 2008).

Bilgi işleme kuramcıları çocuklar, dünyadaki insanlarla ve nesnelerle etkileşime girdikçe, bilgileri aktif olarak kodlar, organize eder ve geri bildirimleri aktif olarak kullanırlar. Çocukların yaşı ilerledikçe ve deneyimleri arttıkça çevrelerini daha etkili bir şekilde kodlamaktadırlar. Dikkat ve hafızalarının kontrolünü sağlarlar ve performanslarını da geliştirmek için aktif olarak araştırma yapmaktadırlar. Bu süreç içerisinde çocukların öz düzenleme becerileri de gelişmektedir (Bronson, 2019).

2.1.3. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenleme becerisinin alt boyutları araştırmacıların bakış açılarına yönelik değişiklikler göstermektedir. McCeland ve Cameron (2012) bireyin dikkatini, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini kontrol etme veya yönetme, Happaney, Zelazo ve Stuss (2004) biliş alt boyutuna dikkat ya da bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrolleri de dâhil etmektedir. Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2012) duygusal, dikkat ve davranışsal düzenleme olmak üzere 3 alt boyuta, Eisenberg vd. (2010), dikkat kontrolü, çaba gerektiren kontrolü, öz kontrol ve yürütücü işlev becerileri olarak üç boyuta ayırmışlardır. Zelazo, Muller, Frye, ve Marcovitch (2003) yürütücü işlevleri dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği bileşenlerinden oluştuğunu ifade etmektedirler. Öz düzenlemenin alt boyutlarına bakıldığında farklı kavramlardan oluştuğu fakat dikkat edildiğinde biliş, duygu ve davranış süreçleri vurgulanmakta olduğu görülmektedir. Araştırmacılar bu alt boyutların birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu ve birbirlerini etkilediğini belirtmektedirler (McClelland & Cameron, 2011; Isquith, Roth, & Gioia, 2017).

2.1.3.1. Duygu Düzenleme

İnsan yaşamının önemli bir parçasını oluşturan duygular, yeni bir durum veya istenmeyen durumlar karşısında hızlı bir şekilde değerlendirme ve bu durumlar karşısında tepki vererek kendini düzenleyerek harekete geçme eğilim yeteneğidir (Cole, Martin, & Dennis, 2004).

Duygular birçok zaman bireyler için yararlı olduğu gibi bazen de yararlı olmamaktadır. Bireylerde bazen yararlı olmadığı düşüncesi, duygunun birkaç ögesini azaltma-arttırma ve sürdürmeyi sağlayan duygu düzenleme kavramını işaret etmektedir.

Duygu düzenleme kavramını psikologlar 2 temel başlıkta tanımlamaktadırlar:

1. Belirlenen hedeflere ulaşmak için uyarılmayı uygun bir şekilde düzenleme kapasitesi

2. Duyguların davranışsal ifadelerini topluma uyumlu biçimde kontrol etme yeteneği (Derryberry & Rothbart, 1988)

Duygu düzenleme süreci içsel (kişinin duygularını düzenlemesi) veya dışsal (çevre tarafından yönergelerle düzenlenmesi) olduğuna bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Werner & Gross, 2010). Gross (1998) duygu düzenlemeyi bir durum karşısında duyguların nasıl yaşanıldığı, nasıl ifade edildiği, duyguları nasıl etkilemeye çalışıldığını ifade etmek ve bu durumların sonucunda da duygusal tepkileri değiştirmek olduğunu ifade etmektedir. Birey duygusal olarak yoğun olduğu zaman bir olay veya durumu karşı dikkatini verme, plan yapabilme, problem çözebilme becerileri sekteye uğrayabilmektedir. Bu durumda duygusal öz düzenleme ile zihinsel süreçlerin birbirini etkileyebilmekte olduğunu göstermektedir. Bu etkiye göre zihinsel süreçler duyguların düşünme ve öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Carlson & Wang, 2007). Birey olumsuz duygularını kontrol edemediği zaman, problem karşısında kontrol edebilme becerisi olan yürütücü işlevlerinde sağlıklı bir şekilde çalışmasına ket vurmaktadır (Tanrıbuyurdu, 2012). Sosyal beceriler ise duygusal öz düzenlemeyi etkilemektedir. Sosyal olarak gelişen birey çevreye daha çok uyum sağlamakta, olumsuz bir durumla karşılaştığında çevresinden edindiği deneyimlerle duygularını

kontrol edebilme, ifade edebilme ve dışa vurabilme becerileri gelişmektedir (Bronson, 2000; Denham vd., 2003; Izard vd., 2003). Bu becerileri gelişen bireyler yaşamlarında duygularını kontrol edebilir ve kendilerini daha uygun bir şekilde ifade edebilirler.

2.1.3.2. Bilişsel Düzenleme

Algı, dikkat, anlama, karar verme, problem çözme gibi insan zihninin dünyayı anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüne biliş denmektedir (Blair, 2002'den aktaran Şepitçi, 2018). Bilişsel öz düzenleme, bireyin amaca yönelik ilerlemede bilişsel işlemleri izleme ve gerektiğinde yeniden yönlendirme aşamalı süreçtir (Berk, 2015). Bilişsel düzenleme süreçleri alan yazında; yürütücü dikkat, çalışma belleği, yürütücü işlev kavramlarını içerdiği görülmektedir(Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018).

Yürütücü dikkat; bireyin dikkatini bir uyarana karşı odaklaması ve gerektiği zaman dikkatinin yönünü değiştirmesi şeklindeki üst düzey dikkat becerileridir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Bilişsel düzenleme süreçlerinden olan bir diğer kavram olan çalışma belleği, bilginin geçici olarak depolanıp aynı zamanda kodlanarak işlendiği sınırlı bellek sistemidir (Baddaley & Hitch, 1974; Chiappe, Hasher, &Siegel, 2000; Baddaley, 2007). Bireyin tüm yaşantısını etkileyen çalışma belleğinin öğrenme üzerinde etkilidir (Rajendran, 2009). Bu nedenden dolayı öğrenme düzeyini çalışma belleğinin kapasitesi ve etkin çalışması belirlemekte ve tüm bilişsel görevlere ilişkin performanslarını yordamaktadır (Engle, 2002). Bilişsel düzenleme süreçlerinin 3. kavramı yürütücü işlevdir. Yürütücü işlev, belirli bir hedefe ulaşabilmek için gerekli adımları belirleyebilme, adımları başlatabilme, sürdürebilme ve sonlandırabilme, dürtülerini kontrol edebilme, engellenmişlik duygusu ile baş edebilme, problem çözebilme vb. üst düzey becerileri ifade eden kavramdır (Olson & Astington, 1993). Yürütücü işlev genellikle 3 alt boyuttan oluştuğu kabul edilmektedir; engelleyici kontrol, dikkat transferi, işleyen bellek. Engelleyici kontrol bir eylemi, dürtüyü veya düşünceyi bilinçli olarak saklama ve bastırma kapasitesidir (Posner & Rothbart, 2000). Çocukluk döneminde engelleyici kontrol ile dürtülerini engelleyebilen veya kontrol edebilen çocuklar çeşitli duyguların yoğunluğunu da kontrol edebilmektedir. Yapılan araştırmalar yüksek engelleyici kontrolü olan çocukların akademik başarılarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Valiente, Lemery-Chalfant & Castro, 2007;

Clark, Pritchard & Woodward, 2010). Engelleyici kontrolün yetersiz olduğu görülen çocuklarda ise hazzı erteleyememe, kendi kontrollerini sağlayamama, dikkat eksikliği gibi problemler yaşadıkları görülmüştür (Meltzer & Krishnan, 2007; Macdonald, Beauchamp, Crigan & Anderson, 2014). Yapılan çalışmalardan da görüldüğü üzere engelleyici kontrol çocukların gelişimsel açsından önemli bir yere sahiptir. Yürütücü işlevin diğer bir alt boyutu olan dikkatin transferi ise dikkati bir noktaya odaklayabilmek ve gerektiğinde odak noktasından başka bir yöne çekebilme becerisidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). İşleyen bellek ise dili anlama, okuma, öğrenme ve bir başka duruma dikkati verirken bilgiyi akılda tutma gibi karmaşık görevleri yerine getirmeye olanak veren süreçtir (Blair & Ursache, 2011).

Yürütücü dikkat, çalışma belleği, yürütücü işlev kavramlarını içeren bilişsel düzenleme çocukların bir sorun karşısında öfke kontrolünü sağlayabilmesi, sıra bekleyebilmesi, yönergeleri takip edebilmesi, dikkatin sürdürülebilmesi, dürtülerin kontrol edilebilmesi, problem çözebilmek için uygun adımları belirleyebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi vs. açısından hayatlarında önemli bir yere sahiptir.

2.1.3.3. Davranış Düzenleme

Bireyin gözlemlenebilir eylemleri olan davranışlar, günlük yaşantımızın merkezindedir. Davranışsal engelleme veya erteleme öz düzenlemede de merkezi bir yürütücü süreçtir.

Davranışı düzenlemek için birbirleriyle etkileşim halinde olan 3 süreçten faydalanabilmek gerektiğini Barkley (1997) ileri sürmektedir.

1. Bir duruma karşı ilk tepkiyi engellemek

2.Devam eden tepkiyi durdurmak

3. Devam eden durumlara karışmasını kontrol etmek.

İlk süreçte gerçekleşen “engellemek” yürütücü işlevlere izin vererek onları destekler ve korur. Yürütücü işlevler içerisinde yer alan çaba gerektiren kontrol, davranışı

düzenleme içerisinde kişinin uygun olmayan davranışı göstermemek amacıyla engellemesi ve uygun olan davranışı göstermesi (Carver & Scheier, 2011) olan önleyici kontrol olarak çıkmaktadır. Önleyici kontrollerin gelişmesinde yardımcı olan özel konuşmalar 3-5 yaşlarındaki çocuklarda görülebilir. Özel konuşma ile hazzın ertelenmesini (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989) ve çocuğun kendi kendini kontrol etmesini desteklemektedir (Kopp, 1982). Hazzın ertelenmesiyle ilgili laboratuvar ortamında yapılan deneysel çalışmalarda kaygı oluşturan durumlarda dahi çocuğun amacına yönelik zihinsel ve dikkat süreçlerini kullanarak hazlarını erteleyebildikleri görülmüştür (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989). Önleyici kontrol davranışlarda bir çeşit kendini yönlendirme ve problem çözme olarak işlev görmektedir (Berk, 1994). Barkley (1997) "Başka birisi tarafından konulan kurallar davranış üzerinde kontrol sağlamaya başladığında konuşma da kendi kendini kontrol aracı olmaya başlamaktadır" diyerek özel konuşanın çalışma belleği için sözsüz sembol yerine geçtiğini ileri sürmektedir.

Davranış düzenleme duyguların ve bilişsel düzenlemeyle iç içe geçmektedir. Çocuk duygularını ifade ederken davranışlarını da kontrol etmeye ve çaba göstermeye çalışır.

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme

Doğum öncesinde oluşmaya başlayan öz düzenleme becerisi yaşla birlikte farklılıklar göstererek karmaşık bir beceri haline gelmektedir. Öz düzenleme becerisi bebeklik döneminde beslenme, uyku, bakım gibi temel ihtiyaçlarla başlayarak, yaşın ilerlemesi ve çevresel faktörlerle bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenlemeler şekillenir. Bakım veren kişiler, akranlar, çocuğun etkileşimde bulunduğu her türlü çevresel faktörler öz düzenleme gelişimini etkilemektedir (Sameroff, 2008).

Öz düzenleme gelişimini Kopp (1982) 5 evreye ayırmaktadır; nörofizyolojik evre (0-3 ay), duyu motor evre (4-9 ay), kontrol (9-18 ay), öz kontrol (24-36 ay), 5. öz-düzenleme (36 ay-sonrası).

Doğumdan üçüncü aya kadar olan dönemi kapsamakta nörofizyolojik evre refleksif tepkilerle bebeğin uyarılma durumuna yönelik tepkileri içermektedir. Bakım veren kişiyle bebeğin etkileşimi bu süreçte önemlidir çünkü bebeğin uyku, beslenme düzeni

bakım veren kişi tarafından düzenlenir ve bu düzenler sonucu bebekte düzen kavramı oluşmaya başlar (Kopp, 1982).

Duyu motor evre dördüncü ay ile dokuzuncu ay arasını kapsamaktadır. Bu dönemde bebeklerde bir nesneyi istemli bir şekilde tutma, yakalama, bırakma gibi becerileri gelişmektedir. Bazı istemli hareketleri gerçekleştirse de tam olarak bilinçli değildir fakat kendi hareketlerini fark etmesi açısından önemlidir. Bakım veren kişinin bebeğe zengin uyarıcılar sağlaması bebeğin çevresini daha fazla fark etmesine olanak sağlar. Bebekler bakım veren kişiye tepki verse de bu tepkiler de tam olarak bilinçli değildir (Kopp, 1982).

Kontrol evresi dokuzuncu ve on sekizinci ayları kapsamaktadır. Öz düzenlemenin ilk adımları bu dönemde atılmaktadır. Bebek iletişim kurmaya başlamakta, bedensel etkinlikleri başlatmakta, sürdürmekte ve bitirmektedir. Çevresiyle etkileşim haline girdikçe çevreye uyum gösterir ve hangi davranış onay alıp almayacağının farkına varır. Kontrol evresi bakım veren kişinin veya çevrenin etkisinde olma durumudur (Calkins & Fox, 2002).

Öz kontrol evresi yirmi dördüncü ve otuz altıncı ayı kapsamaktadır. Öz kontrol evresi öz düzenleme evresinden bir önceki dönemdir ve bu dönemde uyum, davranışı erteleme ve sosyal uyum sağlanmaktadır. Dilin gelişmesiyle birlikte çocuk bir problemle veya gerilimle karşılaştığında problem ve gerilimi azaltmak için yeni taktikler geliştirmektedir. Dikkat ve hafızası gelişen çocuk kuralları ve talimatları geri çağırabilmekte, kurallara bağlı ve kurallara uymayan birini gördüğünde o kişiyi uyarmaktadır. Sosyal-kültürel teori bu evreyi öz düzenlememenin temeli olarak görmektedirler (Sameroff, 2009; Bodrova & Leong, 2017).

Öz düzenleme evresi otuz altıncı ay ve sonrası olan dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk öğrendiği kurallar ve engellere göre hareket etmektedir. Davranışlarını, duygularını düzenleyebilmek için çocuk dili kullanmaktadır. Öz düzenleme evresinde içsel mekanizmalarını kullanmaya başlayan çocuk kendisinde kaygı oluşturan durum karşısında çaba gerektiren kontrol ile kaygı durumunu durdurabilmekte ve durumu düzenleyebilmektedir (Posner & Rothbart, 1998). Bu evre okul öncesi dönem ile aynı döneme gelmektedir ve öz düzenleme becerileri okula hazır

bulunuşluğun önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007).

Bebeklik döneminde yetişkine rehberliğine ve desteğine ihtiyaç duymaktayken, okul öncesi dönemdeki çocuklar daha az yetişkin desteği ve rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar davranışlarını daha iyi kontrol edebilmekte, duygularını bebeklik dönemine kıyasla daha iyi ifade edebilmektedirler (Bronson, 2019). Dil gelişimi hafızanın da gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çocuk bir davranış sergilemeden önce geçmişteki yaşantılarından yararlanarak davranışı kontrol edebilmektedir. Vygotsky (1962) okul öncesi dönemde kendi kendine konuşmanın başladığını, bu konuşma esnasında çocuğun ne yaptığını ifade etmesi ve kendine yönergeler vermesinden dolayı dilin öz düzenleme için önemli olduğunu belirtir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar bir ev veya okul ortamında kurallara uymaları bebeklik dönemine kıyasla daha mümkündür. Çocuklar kurallara uyarken davranışlarını içselleştirir ve dışsal kontrolden içsel kontrole doğru bir geçiş gerçekleşmektedir (Eisenberg N. , 2000).

2.2. Kaygı

2.2.1. Kaygı Tanımı

Günümüzde insanların hızlı ve rekabete dayalı bir yaşam biçimi olmasından dolayı kaygı kavramı son zamanlarda yaygınlaşmaktadır. Türkçeye “anksiyete” kavramı ile giren kaygı kavramı 19. yüzyılda Freud tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Freud (1933) kaygı kavramını “İnsanların kaçınmaya çalıştığı uygun olmayan duruma karşı bireyleri uyarma, ego ile gerekli uyumu sağlama ve kişinin yaşamını sürdürmesine katkıda bulunma hali” olarak tanımlamıştır. Freud’un öne sürmüş olduğu psikanalist kuramı kaygı kavramının oluşmasında önemli bir role sahiptir. Aşağıda bazı kuramcılara göre kaygı kavramının açıklamaları yer verilmiştir.

Psikanalitik yaklaşımın kurucularından Freud; id, ego ve süperegonun kişiliği oluşturan 3 yapı olduğunu ifade etmiştir. İd genetik olarak gelen içgüdüleri içeren haz ilkesidir. Ego doğuştan gelen ve sonradan oluşan, kişiliğin gerçekçi yürütme organıdır.

Süperego ise kişiliğin en son gelişen yapısı ve toplumun kurallarını kapsamaktadır (Freud, 1933).

Freud'a göre kaygı id, ego ve süperego arasında oluşan güçlerin çarpışması sonucu meydana gelmektedir. Ego; id ve süperego arasındaki dengeyi sağlamaya çalışmakla görevlidir ve bu dengeyi sağlayamadığında birey kaygı yaşamaktadır.

Freud kaygının realist, nevrotik ve ahlaki kaygı olarak 3 tür olduğunu belirtmektedir;

Birinci kaygı türü olan realist kaygı isminden de fark edileceği üzere gerçek bir durum karşısında verilen tepkidir. Birey kaygıya neden olan durumun farkındadır. Bu duruma örnek olarak bir yangın görüldüğünde, ormanda gezerken yabani bir hayvan ile karşılaşıldığında verilen tepkilerdir.

İkinci tür nevrotik kaygıdır. Zihnimizde gelecekte olabilecek ama olabileceğine dair herhangi bir bulgu göstermeyen durumlar için geçerlidir. Freud bu kaygı türü için id kavramının ön planda olduğunu belirtmektedir. Hayal kırıklığı ile sonuçlanma, tatmin olma konusunda endişe duyduğumuz durumda nevrotik kaygı oluşmaktadır çünkü id kendi hazzını gerçekleştirememektedir. Bu tip kaygı savunma mekanizmalarının kullanımını da engellemektedir (Burger, 2006).

Üçüncü ve en son kaygı türü olan ahlaki kaygı, idin dürtülerinin, süperegonun sıkı ahlaki kaidelerine karşı geldiği zaman ortaya çıkmaktadır (Altıntaş & Gültekin, 2003). Bu duruma sınavından kötü not alarak anne-babasını hayal kırıklığına uğratacağını düşünen çocuk örnek olarak verilebilir.

Psikanalitik yaklaşımın kısa bir şekilde kaygıyı içgüdülerle, idsel duygular ile yani cinsellik ve saldırganlık gibi duygularla ifade etmektedir.

Bütüncül yaklaşım savunucuların Karen Horney, kişiliğin gelişmesinde sosyokültürel çevre ve özelikle de çocukluk deneyimlerinin önemini vurgulamıştır. Anne-babasından sevgi ve şefkat göremeyen çocuklar temel düşmanlık geliştirir ve bunun sonucunda da temel kaygı oluşmaktadır. Çocuklar temel düşmanlık duygularını bastırdığında belirsiz endişe ve güvensizlik duygularından oluşan temel kaygı meydana gelmektedir. Horney temel kaygı ve temel düşmanlığın iç içe olduğunu,

temel düşmanlık temel kaygıyı artırabileceği gibi temel kaygı da temel düşmanlığı arttırmakta olduğunu ifade etmektedir (Walsh & Agwunobi, 2002). Çocuk temel kaygı durumunda savunucu bazı tutumlar geliştirmekte ve yetişkinliğe sarkabilmektedir. Horney bu durumu nevrotik ihtiyaçlar olarak adlandırmaktadır. Nevrotik birey bazen nöbetler halinde de görülebilmekte, bireyden bireye değişmekte ve nevrotik ihtiyaçlarının farkında olabilmektedir. Nevrotik bireyler kaygılarının farkındayken bazı bireyler ise farkında değildir. Nevrotikte farkında olma durumu varken diğer bir kaygı türünde ise farkında olmama durumu vardır ve mantık dışıdır. Mantık dışı etkenlerin etkisi altında olan birey, düşünce ve davranışa önem veren toplumlarda hoş karşılanmayacağı için kendisindeki kaygılı durumu mantık dışı davranarak reddeder (Yanbastı, 1996).

Analitik psikolojinin önde gelen isimlerinden Jung, korkularımızın atalarımızdan geldiğini ve modern çağda da insanlar, beslenme, barınma, susuzluk gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak için korkmaktadır. Jung, kaygıların da bilince, bilinçaltından gelen baskı ve korku tarafından saldırıya uğramasıyla oluştuğunu ifade etmiştir (Yanbastı, 1996).

Bireysel psikoloji savunucularından Alfred Adler, bireyin amacını topluma uyum sağlaması olarak belirterek, kaygıyı da topluma uyum sağlarken aşağılık ve üstünlük kompleksleri sergileme durumu olarak ifade etmiştir. Adler her bireyin aşağılık (yetersizlik) duygusu ile başladığını ve bu duygunun evrensel olduğunu belirtmektedir. Aşağılık duygusu ile gelen çocuk hayatta kalabilmek için bir yetişkine bağımlı olduğu uzun bir zaman dilimi geçirmektedir. Bu tecrübeye sahip olduğundan kendini çevresindeki güçlü, büyük yetişkinlerle kıyaslamakta ve onlar gibi olmak istediğinde çocukta aşağılık veya üstünlük kompleksi gelişmektedir. Bu durum bireyde kaygıya neden olmaktadır (Hazar, 2006).

Davranışçı kurama göre ise kaygı öğrenerek oluşmaktadır. Koşullu uyaranların ortadan kalkması ile kaygı da ortadan kalkmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramında ise Bandura kaygıyı, çocuk ailesini gözlemleyerek ve model alarak oluştuğunu ifade eder.

Bilişsel yaklaşıma göre ise kaygı, bireyin olayları algılama ve yorumlama şekline göre belirlenmektedir. Algı ve yorum arasında düşünce çarpıtıldığında kaygı meydana gelmektedir (Serin & Öztürk, 2007).

Kaygının tanımı ile görüş birliğine ulaşılamasa da bazı araştırmacılar kaygının bir kişilik özelliği olduğunu belirtirken, bazıları ise bunun geçici bir durum olduğunu belirtmişlerdir (Sekmenli, 2000). Livingstone'un (1991) kaygıyı "tehlike beklentisi durumunda görülen huzursuzluk", Öztürk ve Uluşahin (2008) "genellikle bir nesne, olay ve kişiye yönelik endişe duygusu", Smith ve Lazarus (1990) "dış çevreden kaynaklı oluşan endişeli olma hali", Budak (2000)'e göre "kaygı nedeni belli olmayan sıkıntılı bir durum karşısında normal dışı korkular" olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu (2008) kaygıyı doğrudan tehdit oluşturmayan birey veya durumlara karşı kişinin durum veya bireyi tehdit durumu olarak görmesi sonucu verdiği tepki olarak tanımlamıştır ve kaygıyı etkileyen 4 ana neden belirtmiştir;

1. Desteğin Çekilmesi: Bireyin alışmış olduğu ortamın ve kişilerin desteklerinin eksikliği. Üniversite için başka bir şehre giden öğrencide alıştığı ortamdan ayrıldığı için yaşadığı kaygı desteğin çekilmesine örnek verilebilir.

2. Olumsuz Bir Sonucu Beklemek: Olumsuz durumlarla karşılaşmayı beklemek.

3. İç Çelişki: Fikrimiz ile davranışımız arasındaki çelişki. Öğrencilerine sigaranın zararlı olduğu için içilmemesi gerektiğini söyleyen öğretmenin sigara içmesi.

4. Belirsizlik: Geleceğin bilinememesi. Ormanlık bir alanda gezerken kişinin sürekli yabani hayvan çıkacak korkusu yaşaması.

Spielberg kaygıyı durumluk ve sürekli olmak üzere 2'ye ayırmıştır.

Durumluk kaygı adından da anlaşılacağa üzere o anki duruma özeldir. Birey gerçek ve gözlenebilir tehlikeyi, tehlike olarak algıladığında oluşan kaygıdır. Bireyde kaygıyı oluşturan durumlar ortadan kalktığında kaygınında kaybolduğu görülmektedir. Kişiye özel olan durumluk kaygı kısa sürelidir ve kişinin bir durumun olumsuz sonuçlanacağına dair hissetmiş olduğu duygudur (Kılınçkaya, 2013). Durumluk kaygı normal bir insan duygusu ve evrensel olarak kabul edilmektedir. Durumluk kaygı

değişkendir ve belli bir durum ve zamanda kişinin nasıl hissettiğini anlatan kaygı türüdür.

Sürekli kaygı ise durumluk kaygının tersine gerçek ve gözlenebilir bir tehlike olmaksızın daima hissedilen duygu durumudur. Birey gerçek ve gözlenebilir tehlike karşısında orantısız tepkiler vermektedir. Kişi içinde bulunduğu nötr durumu ve zamanı sürekli kaygı verici olarak algılamaktadır. Bunun sonucunda hoşnutsuzluk yaşarlar ve daha kolay karamsarlık yaşamaktadırlar (Yiğit, Dilmaç, Deniz, & Hamarta, 2014).

Kaygı kavramını nedeni tam olarak belli olmayan, kişinin kendisini bir durum, kişi veya nesneye karşı tehlikede ve huzursuz hissetme hali şeklinde tanımlayabiliriz. Kaygı olumsuz bir kavram olarak algılanmasına rağmen süresi ve derecesine bağlı değişerek duygusal bozukluk olarak geçmektedir (Foxman, 2004). Normal kaygı gösteren birey yaşamında başarılı olabilmekte ve tehdit durumları ile başa çıkabilmektedir. Bu duruma örnek olarak sınava hazırlanan bir öğrencinin kaygı seviyesi normal ise öğrenci sınava çalışmak için güdülenecektir veya sınav esnasında kaygı seviyesi normal olan öğrenci önceden çalıştığı sınavda soruları daha rahat yapabilecektir. Normal kaygı göstermeyen bireyin ise yaşamını olumsuz etkilemektedir. Bu duruma da örnek olarak sınava hazırlanan bir öğrenci kaygı seviyesi yüksek olduğundan dolayı dersine konsantre olamayabilir ve okuduklarını algılamayabilmektedir veya sınav esnasında bildiklerini unutabilir, bilgileri karıştırabilir (Cüceloğlu, 1998).

Kaygı üzüntü, çaresizlik, belirsizlik, eleştirilme gibi çeşitli duygularla ve birey objektif olarak nötr olan bir durumu tehlike durumu şeklinde algılar ve bu durumu beslediğinde meydana gelmektedir (Eren Gümüş, 2006). Endişe, stres, depresyon kavramları kaygı ile sıklıkla birlikte kullanılmakta ve geçmişteki ve gelecekteki olaylar ile ilgili olumsuz tutumlar sergileyerek kaygının oluşmasına neden olmaktadır (Köknel, 2005). Kaygı, sebepleri tam bilinmese de farklı zaman ve yerde ortaya çıkan endişe halidir (Le Gall, 2012).

Kaygı psikolojik etkinin yanı sıra fizyolojik etkiler de görülmektedir. Kaygılı olan bireyde, kalp çarpıntısı, solunum bozuklukları, terleme, huzursuzluk, titreme, ter

dökme, gerginlik, el ve ayaklarda soğukluk, şekilde fizyolojik olarak belirtiler göstermektedir (Cüceloğlu, 2008). Kaygı fizyolojik belirtilerinden görüldüğü üzere bir insanın yaşamını zannedilenden daha fazla etkilemektedir. Bir insan gergin haldeyken, nefes darlığı çekerken, kalp çarpıntısı varken sorunlarıyla baş edebilmede, sorumluluk alabilmede, plan yapabilmede ve imkânları değerlendirmede zorluk yaşayabilmektedir.

2.2.2. Kaygı ve Korku Arasındaki Fark

Kaygı ve korku, bireylerde benzer duyguları uyandırdığı için bu iki farklı kavram genellikle karıştırılmaktadır. Korku bir durum, olay veya nesne ile karşılaşınca belirli duyguların ortaya çıkmasıdır ve birey tehlike anındayken harekete geçmesini amaçlayan erken uyarı sistemi sağlamaktadır (Sweeney & Pine, 2004). Kaygıda ise durum, olay veya nesne ile karşılaşmadan önce de var olmaktadır.

Kaygı ve korku her ikisi de bir durum yaklaşmaktayken ortaya çıksa da korku, herkes tarafından tehlikeli olarak algılanmaktadır. Kaygı ise bireye özeldir, kişinin ürettiği bir duygudur. Bireyde oluşturan kaygı durumu başka bir bireyde kaygı oluşturmamaktadır. Korku ile kaygı arasında üç fark vardır. Korkuda korkulan durumları nesne veya olay belirginken, kaygıda belirsizdir. Bu durum örnek ile daha anlaşılır olabilmektedir: Ormanda aniden karşına ayı çıktığında verilen tepki korku, "Ayı çıkacak" düşüncesi ise kaygıdır. İkinci bir fark ise korku kaygıdan daha şiddetlidir ve üçüncü fark da korku daha kısa süreliyken kaygı daha uzun sürelidir (Cüceloğlu, 2008).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Kaygı

Çocuktaki gelişim belirli evrelerde gerçekleşmekte ve her evrede yeni şeyler öğrenilmektedir. Çocuğun hayatında olan yeni durum ve olaylar kaygının oluşmasına neden olabilmektedir.

Çocuğun kişiliği çevresinden edindiği tecrübeler ve biyolojik faktörlerine göre şekillenmektedir ve bunun sonunda kaygı profili ortaya çıkmaktadır. Bu profile sahip çocuklar endişelenmeye eğilim, başkalarının mutluluğu için çabalama, gelişmiş

sorumluk duygusu, başarmak için yüksek standartlar geliştirme gibi belirgin özellikleri vardır. Bu özelliklere sahip çocuklar stresle karşılaştıklarında, stresten kurtulmakta pek başarılı olamadıkları için aşırı tepki verirler (Foxman, 2004).

Gelişimde çevresel faktörlerin girdileri kabullenmesi bakımından kritik dönemler vardır. Bu kritik dönemlerde doğru zaman ve çevresel girdilere ihtiyaç vardır. Kritik dönemler düzgün atlatılmışsa ve gelişim normal düzeyde ilerliyorsa kaygının düzeyi de en düşük seviyede olacaktır (Foxman, 2004). Kritik döneme örnek olarak tuvalet eğitimi örnek verilebilir. Ebeveyn çocuğun tuvalet eğitimde baskıcı bir tutum sergilerse çocuğun kaygı seviyesi artacak ve ileriki yaşamını da etkileyecektir. Tuvalet eğitiminde baskıcı bir tutum sergilenen çocukların gelecekte obsesif-kompülsif bozukluklar, cimrilik, karasızlık gibi özellikler göstermesi daha olası olmaktadır.

Foxman'a göre normal gelişim gösteren çocuklarda kaygı seviyesini en düşük olması için dikkat edilmesi gereken özellikler vardır; okul öncesi dönem çocuklarına oyun ortamı sağlanarak oyun oynamasına eşlik edilmeli, çocuğa kitaplar okunmalı, merakı desteklenmeli, çocuğun stresle ilgili belirtileri izlenmeli ve stres oluşturacak ortamlar düzenlenmelidir (Foxman, 2004).

Yetişkin bir insan kaygılı olduğu zaman nasıl tepkiler veriyorsa çocuklar da benzer durumda kaygı belirtileri göstermektedir fakat çocuk kendini çok iyi ifade edemediği için çocuklarda kaygı fark edilememektedir. Bu nedenle de çocukluk dönemindeki kaygı çalışmaları geç başlamıştır (Dacey, Mack, & Fiore, 2017).

2.2.4. Okul Öncesi Çocukluk Dönemde Kaygıyı Etkileyen Faktörler Ve Kaygı Belirtileri

Çocuklarda yeni bir durum ve olay karşısında kendilerini güçsüz ve güvensiz hissetmelerinden dolayı kaygı yaşayabilmektedir.

-Aşırı kaygılı ebeveynler,

-Savaş ve doğal afetler,

-Aileye yeni bir kardeşin katılması,

-Anne-babanın ayrılması,

-Evde şiddet görülmesi ve çocuğa şiddet gösterilmesi,

-Çocuğun saldırganlık, cinsellik veya bağımsızlık duygularını ifade edememesi,

-Aile tarafından yeterli sevgi gösterilmemesi,

-Olumsuz davranış sonucu cezalandırılacağı veya terk edileceği düşüncesi,

-Karanlık,

-Çocuğun veya aileden birinin ağır hastalık geçirmesi çocuklarda kaygıya neden olabilmektedir (Foxman, 2004; Yavuzer, 2006).

Çocuklar kendini yetişkin kadar ifade edememesinden dolayı kaygılı olduklarında çok iyi fark edilememektedir. Kaygı yaşayan çocuklar yetişkinlerden farklı olarak şu belirtileri gösterebilmektedir;

-İçe kapanık hallerde artış,

-Baş-karın ağrısı

-Uyku saatlerinde uyumak istememeye başlaması

-Ebeveynden ayrılmak istememe

-Okula gitmek istememe

-Mide bulantısı

-Gece terörleri şeklindeki belirtiler çocukların kaygılı olabileceğine işaret etmektedir (Turan Cebeci, 2009).

2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Kaygı Bozuklukları

Kaygı günlük yaşantıda birçok işe motive olmak için gereklidir fakat seviyesi arttıkça bozukluğa dönüşmektedir. Kaygı bozukluğu çocuklarda, ergenlerde, orta yaş ve yaşı bireylerde yani her yaştaki bireylerde görülebilmektedir.

Çocuklarda yaygın olarak şu kaygı bozuklukları görülmektedir (Dacey, Mack, & Fiore, 2017);

-Fobik bozukluk

-Ayrılık kaygısı

-Genel kaygı bozukluğu,

-Panik bozukluk

-Obsesif-kompülsif bozukluklar (OKB)

-Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB)

2.2.5.1. Fobi Bozukluğu

Fobiler bazı durum veya nesnelerden duyulan mantıksız ve aşırı korku olarak tanımlanır. Her insan korkabilir ve kaygılanabilir fakat bu korku bireyin yaşamını sürdürmesine engel oluyorsa fobi olarak adlandırılmaktadır. Çocuklarda görülen en yaygın fobiler karanlık, hayvanlar, yüksek sesler, yükseklik vb. örnek verilebilir (Craske & Glover, 2000). Fobiler, Freud'a göre bilinçdışıdır ve bilinçaltında bulunan tutarsızlıklar sonucu ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 1998).

Çocuklar büyüdükçe fobilerin yoğunluğunu yitirme ve genellikle ortadan kaybolma eğilimi göstermektedir. Yoğunluğunu yitirme ve ortadan kaybolmayan fobiler çocuğun yaşamında merkez halini alır, çocuk ve ailesi için engellenme durumuyla rahatsızlık kaynağı olabilir (Dacey, Mack, & Fiore, 2017).

Fobiler özgül ve sosyal fobi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Özgül fobi gerçekte az da olsa tehlike oluşturan durum veya nesneye karşı ortaya çıkan şiddetli kaygı durumudur. Özgül fobiye sahip çocuk, fobik durumla karşılaştığında ağlama, panik gibi tepkiler verebilmekte, fobik durumdan kaçınmakta, fobik durumla karşılaşıldığında aşırı tepki vermekte, belirli nesnelere tepki göstermektedir (hayvanlara karşı, gürültüye karşı gibi) (Dacey, Mack, & Fiore, 2017). Sosyal fobi ise kişinin yabancı insanlarla birlikte bulunduğu bir topluluk içerisinde bir davranışı veya eylemi yaptığında diğer insanlara karşı küçük düşeceğini düşünerek korku duyması ve bu tarz ortamlarda bulunmamayı tercih etmesi durumudur. Örneğin; konuşmayı başlatma, sürdürme, küçük topluluklara katılma, kendi davranışı sonucu utanma ve aşağılanma korkusu sayılabilir (Demirci, Sağaltıcı, & Yıldırım, 2015). Sosyal fobisi olan çocuk genellikle korkularının abartılı olduğunun farkında olmasına rağmen bu durumu engelleyemez ve kontrol altına alamaz. Bu nedenle de sosyal ortamlardan kaçınmaktadır. Sosyal fobiye sahip bazı küçük çocuklar kendilerini sözel olarak çevrelerine kapatırlar. Bir sosyal ortamda rahatlıkla konuşurken başka bir sosyal ortamda konuşamazlar. Bu duruma “seçici mutizm” denmektedir. Seçici mutizm çocuk küçükken tedavi edilmediği takdirde ergenlik dönemine kadar uzamaktadır (Bulut, 2008).

2.2.5.2. Ayrılık Kaygısı

Ayrılık kaygısı genelde çocuklarda görülmekte ve ergenlikte son bulmaktadır. Bowlby bağlanma kuramında bakım veren kişiyle çocuk arasında olumlu yönde ilişki kurularak, bağlandığı nesne veya kişiden ayrılma süreci içine girildiğinde ayrılık kaygısı denmektedir (Feigon, Waldman, Levy, & Hay, 2001). 3-5 yaşlarında başlayan kaygının kademeli olarak azalması beklenmektedir. Normal ayrılma korkusunda farkı, bağlandığı kişi veya nesneden ayrılma durumunda çocuk çok uzun süreli tepkiler göstermekte ve çocuğun gelişiminde önemli olan birçok fonksiyonu kısıtlamaktadır (Işık, 2007).

Ayrılık kaygısında anne ile çocuk arasında güvensiz bir ilişki vardır. Freud ayrılık kaygısını doğum öncesinde başladığını ve sevdiği nesne veya kişi kaybolduğunda duyulan korku olarak tanımlamaktadır (Bulut, 2001).

Ayrılık kaygısına sahip çocuklar, ayrılık öncesi ve esnasında kendilerinin, ebeveynlerinin güvenliklerinden ve sağlıklarından endişe duyabilir, ayrılıkla ilgili kâbuslar görebilir, okula gitmemek isteyebilir, yalnız uyumakta çekinebilir, ebeveynden ayrılmayı reddedebilir. Endişe, öz güvenden yoksunluk ve yaşlarına uygun olmayan davranış belirtileri gösterirler. Anne ve babalarına karşı aşırı bağımlı olduklarından annelerinden ve yaşadıkları çevreden ayrılma konusunda aşırı kaygı duyarlar. Bu çocuklar okula gitmeyi reddetme, mide bulantısı, karın ağrısı, ağlama gibi fiziksel ve duygusal belirtilerin açık bir şekilde görülmesi ve çevresine karşı da kendisini soyutlaması sonucunda klinik bir şekle gelir. Karşılaştıkları yeni durum, olay veya kişilere normal çocuklara kıyasla daha fazla olumsuz tepki vermektedirler (McLeod, Wood, & Weisz, 2007).

Çocukluk dönemindeki kaygının annenin de tutumlarının önemli olduğu bilinmektedir. Kaygılı bir anne ile bebeklik yıllarında vakit geçiren çocuk kendiyle özdeşleştirip yeni durumlarda da kaygıyı sergileyebilecektir. Anne ve baba aşırı koruyucu bir tutum sergilediğinde çocuk da başa çıkma yeteneğinin yetersiz olduğunu düşünecektir. Reddedici anne ve babalar da çocuklarda kaygıyı beslemektedir. Çocuk anne ve babasının sevgi ve saygısını kazanmak için çaba sarf edecek ve bu durum da kaygıya yol açmaktadır (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2003).

Ayrılma kaygısı gösteren çocuklar yeni bir durum, olay, kişi veya nesne karşısında bağlandığı kişiden ayrılmak istemeyecek, ayrılık durumuna karşı normal olmayan ağlamalar ile tepki gösterecektir.

Ayrılık kaygısının tanısı konulabilmesi için aşağıdaki belirtilerin en az 4 hafta süre belirtilerin de en az 3 tanesini gösterilmesi gerekmektedir (Foxman, 2004);

-Yalnız kalmaktan çekinme

-Çocuk kaza gibi durumun kendi başına geleceğinin düşüncesiyle anne ve babadan sonsuza kadar ayrı kalma korkusu

-Anne babadan ayrı kalmamak için aşırı ağlama ve stres gösterme

-Güven veren nesne olmaksızın uyumak istememe ve ayrı bir evde uyumak istememe

-Anne babanın başına bir şey gelecek veya öleceklerini düşünme ve bu düşüncenin devamlılığı

-Okula giderken evden ayrılmamak için mide bulantısı, karın ağrısı veya baş ağrısı, kusma gibi fizyolojik tepkiler

2.2.5.3. Genel Kaygı Bozukluğu

Genel kaygı bozukluğunda çeşitli durumlara yönelik aşırı veya gerçekçi olmayan endişe duyma halidir. Bu duruma endişelenme bozukluğu da denmektedir. Gelecek ve geçmişteki durumlar hakkında gerçekçi olmayan endişeler ve bencillikle ilişkilidir (Craske & Glover, 2000). Genel kaygı bozukluğuna sahip bir çocuk için korkmaktan korktuğu söylenebilir. Yeni bir durum, olay, kişi veya nesne ile karşılaşıldığında oluşan stres ile başa çıkamama, problem anında en kötü şey olacağı düşüncesi vardır. Bu düşünce çocukta kaygı oluşturmaktadır (Dacey, Mack, & Fiore, 2017).

Genel kaygı bozukluğuna sahip çocuklarda sürekli başkalarının onayını alma, başarılı olabileceği, olumlu geribildirimler alabileceği ve bu yönde de kendilerini sınırlandırdıkları görülmektedir. Bu duruma örnek olarak yeni bir müzik aleti çalmayı öğrenmek istememek, sportif faaliyetlerde başarısız olma korkusu ile katılmamak verilebilir (Spence, Rapee, McDonald, & Ingram, 2001).

Genel kaygı bozukluğunun tanısı konulabilmesi için 6 ay boyunca aşağıdaki belirtilerin 4 veya daha fazlasının gösterilmesi beklenmektedir (Foxman, 2004);

-Aşırı gerginlik ve rahatlayamama

-Gelecekteki olaylarla ilgili gerçekçi olmayan endişe

-Fiziksel bir sorun olmamasına karşı fiziksel şikâyetlerde bulunma

-Bencillik

-Sürekli onay alma isteği

-Yeterlilikle ilgili endişe duyup çeşitli faaliyetlere katılmama isteği

Genel kaygı bozukluğuna sahip çocuklar şu özellikleri gösterebilmektedir (Enns & Cox, 1999):

-Yerinde duramama,

-Yorgunluk,

-Asabiyet,

-Uyku bozukluğu,

-Olağan dışı kas gerginliği vb.

Genel kaygı bozukluğuna sahip çocuklar çoğu zaman gergin görünebilirler, kaygıyı oluşturan durum ortadan kalktığında kaygıları da geri gelmek üzere ortadan kalkmaktadır (Dacey, Mack, & Fiore, 2017).

2.2.5.4. Panik Bozukluk

Panik bozukluk ilk çocukluk dönemindeki çocuklarda nadir görülmekteyken, ikinci çocukluk ve ergenlik dönemindeki çocuklarda yaygınlaşmaktadır. Beklenmedik, tekrarlayan ve fizyolojik belirtilerle (kalp çarpıntısı, baş dönmesi, terleme, titreme, nefes darlığı, huzursuzluk vb.) bir anda meydana gelen nöbet terörüne panik atak denmektedir. Panik atak geçiren çocuk bir daha ne zaman panik atak geçireceğini bilemediği için bu durum kaygı oluşturmaktadır (Craske & Glover, 2000).

Panik atak geçirme süreleri genellikle 5-30 dakika sürerken, en yoğun yaşandığı zaman dilimi 10. dakikadır. Panik atağın tam olarak kaynağı bilinemez fakat panik atak geçirilen yerlerde çocuk rahatsız olup panik atağı tetikleyebilir (Bozkurt, 2004).

Durumun panik atak olarak değerlendirilebilmesi için titreme, sarsılma, nefes alıp verme süresinde kısalma olması, boğulma hissi, baş dönmesi, bayılma hissi, ölüm korkusu, gerçeklikten kopma, kalbin şiddetli atması gibi belirtilerden en az dört

tanesinin görülmesi ve 10 dakika içinde belirtilerin belirgin olması beklenmektedir (Dadds & Roth, 2008).

2.2.5.5. Obsesif-Kompülsif Bozukluklar (OKB)

Obsesif kompülsif bozukluklarda çocuk, ısrarcı ve tekrarlayan düşüncelerden yani obsesyonlardan, obsesif düşüncelerin yol açtığı düşüncelerden kurtulmak için de kompülsiyon denilen tekrarlayıcı davranışlara sahiptir. Obsesif ve kompülsif bozukluklar bireyin günlük 1 saatinden fazlasını almaktadır (Dacey, Mack, & Fiore, 2017). Tekrarlayıcı davranışlar çocuğu rahatlatmaktadır fakat günlük yaşantısında aksamalar meydana getirmektedir.

Obsesif kompülsif bozukluğa sahip çocuk, zihninde devamlı yinelenen belirli düşünceye sahip olabilmektedir. Kir veya mikroplara karşı sürekli endişe duyma, düzenli olma vb. gibi kaygıya sahiptirler. Belirli hareketleri yenileyip dururlar. Örneğin ellerinin sürekli kirli olduğu düşüncesiyle tekrar tekrar ellerini yıkayabilir, ellerini yıkadıktan sonra musluğu kapatıp kapatmadığını sürekli kontrol edebilir, kitaplarını renklerine göre veya kalınlıklarına göre dizebilir, dışarıdaki kapı kollarının pis olduğunu bu yüzden de peçete yardımıyla kapıyı açmak isteyebilir (Grados, Walkup, & Walford, 2003).

Anne babasına bağlı olan çocuk Bazen kendi yaptığı davranışın sonunda anne veya babasının öleceğini düşünmektedir. Bu duruma "Kalemlerine boylarına göre sıralamazsam annem/babam ölecek" şeklindeki düşünce örnek olarak verilebilir. Çocuklara bu düşünce garip gelse de ya olursa düşüncesiyle devam ettirmektedirler. Ergenlerde ve yetişkinlerde bu düşünce garip olduğunun farkında olsa da çocuklar için bu durum kendilerine özgü olduğunu düşünmemektedirler (Rapee, Schniering, & Hudson, 2009).

En yaygın obsesif-kompülsif bozukluklar arasında kirli bir yere veya nesneye dokunduktan sonra ellerin aşırı yıkanması, hasta olunması ve hasta etme korkusu, nesnelerin sürekli tekrar edilmesidir. Bunların dışında çocuk her şeyin mükemmel olması için güçlü bir ihtiyaç duymaktadır (Storch vd., 2009).

2.2.5.6. Travma Sonrası Stres Bozukluğu

Ağır bir yaralanma, savaş, gerçek bir ölüm veya ölüm tehdidi yaşama, cinsel veya fiziksel taciz sonrası çocuklarda ve yetişkinlerde görülebilen kaygı bozukluğudur. Bu kaygı bozukluğu önceden sadece yetişkinlerde görülebiliyorken, günümüzde çocuklarda da görülebilmektedir. Travmatik olay düşünceler ve duygularla yeniden yaşanılabilir ve çocuklar travmalarını oyunda yansıtabilirler.

Travma sonrası stres bozukluğunun tepkilerinden bazıları şu şekildedir (Foxman, 2004; Dacey, Mack, Lisa, Fiore, 2017);

-Travmatik olaya dair hatırlanmak istenmeyen anılar

-Olumlu duygular yaşayamama, sınırlı duygu ifadesi

-Olayın gerçekleştiği yer, mekân ve insanlardan kaçınma

-Kolayca korkma ve sinirlenme

-Uyku ve dikkat düzensizliği

-Travma anını hatırlatan rüyalar görme

Travma sonrası stres bozukluğu çok ciddi bir durumdur. Çocuğun bu kaygı bozukluğunu yaşadığı düşünülüyorsa bir uzman ile görüşülmelidir. Travma sonrası stres bozukluğu hafif dereceden hayatı tehdit edecek dereceye kadar uzanmaktadır (Aral & Başar, 1998).

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Deseni

Bu çalışma, 4-5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin incelendiği ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, verilerin toplanması dışında araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, etkinin ve ne kadar etkilediklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan modeldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). İlişkisel tarama modeline uygun olarak öncelikle öz düzenleme becerilerini ve kaygı düzeylerini etkileyecek çocuğun cinsiyeti, yaşı ve ebeveyn eğitim durumu değişkenleri belirlenip veri toplanmıştır ve aralarındaki ilişki incelenmiştir.

3.2.Araştırma Evren ve Örneklem Grubu

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun İl'inde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulları ve ana sınıflarında, özel eğitim kurumlarda eğitimine devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun İl'inde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulları ve ana sınıflarında, özel eğitim kurumlarda eğitimine devam eden 4-6 yaş arasındaki 402 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Örneklem grubunun heterojen dağılım göstermesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak okullar seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak, belirli ölçütlere sahip durumlarda kullanılan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2014). Amaçlı örnekleme ile okullar seçilmesinin ardından 4-6 yaş grubundaki öğrenci velileri basit seçkisiz örnekleme yolu ile örnekleme dâhil edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki tüm birimlerden eşit ve bağımsız bir şekilde örneklem grubunun seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2014). Aşağıdaki tablolarda çocukların yaş, cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim durumu özelliklerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların cinsiyetlere göre dağılımı

Tablolar	Cinsiyet	n	%
Cinsiyet	Kız	181	45,0
	Erkek	221	55,0
	Toplam	402	100

Çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde %45,0'ını (181) kız, %55,9'ını (221) erkek çocuk oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çocukların yaşa göre dağılımı

Tablolar	Yaş	n	%
Çocuk Yaşı	4	120	29,9
	5	138	34,3
	6	144	35,8
	Toplam	402	100

Tablo 2'de çocukların yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde %29,9'unun (n=120) 4 yaş, %34,3'ünün (n=138) 5 yaş, %35,8'inin (n=144) 6 yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ebeveynlerin öğrenim durumuna göre dağılımı

Tablolar	Öğrenim Durumu	n	%
Öğrenim Durumu	İlkokul	82	20,4
	Ortaokul	86	21,4
	Lise	101	25,1
	Yükseköğretim	133	33,1
	Toplam	402	100

Tablo 3'te ebeveynlerin öğretim durumuna göre dağılımı incelendiğinde %20,4'ünün (n=82) ilkokul, %21,4'ünün (n= 86) ortaokul, %25,1'inin (n=101) lise, %33,1'inin (n=133) ise yükseköğretim olduğu görülmektedir.

3.3.Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu: 4-6 yaş çocuklarının cinsiyeti, yaşı ve ebeveyn öğrenim durumu hakkında bilgilerin toplanıldığı ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.2. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu): 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerini ebeveyn görüşlerine bağlı olarak ölçmek amacıyla Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) kullanılmıştır. Ölçek likert tipi 5'li derecelendirme şeklindedir ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Dereceler; "1: Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Çoğunlukla, 5: Her Zaman" şeklindedir ve ölçekten alınan puanlar en az 20, en çok 100 puan olmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması çocuğun öz-düzenleme becerilerinin de yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ölçek "dikkat", "çalışma belleği", "engelleyici kontrol-duygu" ve "engelleyici kontrol-davranış" olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmuştur. Dikkat boyutunun maddeleri: 1,2,3,4,5,6,7; çalışma belleği boyutunun maddeleri: 8,9,10,11; engelleyici kontrol-duygu boyutunun maddeleri: 12,13,14,15 ve 16; engelleyici kontrol-davranış boyutunun maddeleri ise 17,18,19 ve 20. olarak belirlenmiştir. Öz-düzenleme becerileri ölçeğinin güvenirliği için yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı ölçeğin geneli için 0,90 olarak; alt boyutlarda ise dikkat boyutu 0,89; çalışma belliği boyutu 0,89; engelleyici kontrol-duygu 0,82; engelleyici kontrol-davranış 0,77 olarak hesaplanmıştır (Erol & İvrendi, 2018).

3.3.3. 4-6 Yaş Çocukları İçin Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği: Araştırmada 4-6 yaş çocuklarının kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence (2010) tarafından geliştirilen ve Güler (2016) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirliği incelenen Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert derecelendirme şeklinde olup 30 maddeden oluşmaktadır. Likert dereceleri şu şekildedir; "1: Hiç Doğru Değil, 2: Nadiren Doğru, 3: Bazen Doğru, 4: Oldukça, 5: Çok Zaman Doğru". Ölçek sosyal kaygı, genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı ve belirgin korkular olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal kaygı boyutunda 2, 5, 9, 12, 15, 18 ve 25; genellenmiş kaygı boyutunda 1, 20, 21, 23, 26, 27 ve 29; ayrılık kaygısı boyutunda 7, 10, 13, 17 ve 28; belirgin korkular boyutunda ise 4, 8, 11, 14, 16, 19, 22, 24 ve 30. maddeler yer almaktadır. Ölçeğin orijinalinde 3. ve 6. maddeler yer almasına rağmen işleme girmemektedir. Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocukları İçin tekrar Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeğinin güvenirliği Cronbach alfa ve McDonald omega değerleri hesaplanarak Cronbach alfa değeri için ,90, McDonald omega değeri için ise ,92 bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği analizleri; sosyal kaygı boyutu için ,53, genellenmiş kaygı boyutu

için ,35, ayrılık kaygısı boyutu için ,55, belirgin korkular boyutu için ,59 ilişkiye ve toplam olarak ise ,53 düzeyinde önemli ilişkiler görülmüştür (Güler, 2016).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde ölçekler, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve ana sınıflarında, özel eğitim kurumlarında eğitimine devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerine öğretmenler tarafından ulaştırılmıştır. Doldurulan ölçekler iki hafta sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce gerekli izinler alınmıştır ve ölçekler öğretmenlerle paylaşılmadan önce okul yöneticileri ile görüşülüp izin alınmıştır. Bazı okulların yöneticileri ile telefonda görüşülüp bu okullarda ölçekler internet üzerinden doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından gönüllülük, gizlilik ve araştırmadan çekilme hakkı ile ilgili bilgiler ebeveynlere ölçekler uygulanmadan önce belirtilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılmakta olan SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz işlemi gerçekleştirilmeden önce verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin doğruluğunu incelemek amacıyla minimum, maksimum, frekans değerleri incelenmiştir ve tüm değişkenlerin değer aralığında olduğu görülmüştür. 4-6 yaş arasındaki çocukların yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumları hakkında bilgi vermek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırma verileri normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiş, 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeği anne formunda yer alan maddelerin çarpıklık değeri -,428 ve basıklık değeri -,520 olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğinde yer alan maddelerin çarpıklık değeri ise ,340 ve basıklık değeri ise -,370 olduğu görülmüştür. Tabachnich ve Fidell (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmişlerdir. George ve Mallery (2012) basıklık değerinin -1,0 ile +1,0 arasında olduğunda, belirli

uygulamalar da ise -2,0 ile +2,0 arasında, Hair vd. (2013) ise çarpıklık değerinin -1,0 ile +1,0 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra parametrik testler kullanılmaya karar verilmiştir. Öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır, öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla da MANOVA testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2018). MANOVA testi uygulamadan önce MANOVA hipotezlerinin sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir ve şu adımlar gerçekleştirilmiştir; öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerinin öncelikle kovaryans eşitliğine bakılmıştır. Cinsiyet değişkeninin kovaryans eşitlik değeri ,271, yaş değişkeninin ,400, ebeveyn eğitim durumu değişkenin de ,847 olduğu ve bu değerlerin $p > ,05$ olmasından dolayı kovaryans değerleri eşit dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans eşitliğine bakılmasının ardından varyans eşitliğine Levene testi ile bakılmıştır. Cinsiyet değişkeninin öz düzenleme becerileri ve kaygı düzeylerine varyans eşitliği sırasıyla ,137 ve ,718, yaş değişkeninin öz düzenleme becerileri ve kaygı düzeylerinin varyans eşitliği sırasıyla ,876 ve ,149, ebeveyn eğitim durumunun öz düzenleme becerileri ve kaygı düzeylerine yönelik varyans eşitliği sırasıyla ,014 ve ,879 olarak görülmüştür. Cinsiyet, yaş değişkeninin değerleri $p > ,05$ olduğundan varyansları eşit dağılım göstermektedir fakat ebeveyn eğitim durumu kaygı düzeylerinde eşit dağılım gösterirken öz düzenleme becerilerinin $p < ,05$ olduğundan varyans eşit dağılım göstermemektedir. Bu nedenle MANOVA testi sonuçları yorumlanırken Pillai'sTrace istatistiğine göre yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). Öz düzenleme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığına bakmak amacıyla t testi, öz düzenleme becerileri ile yaş ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine ilişkin Tek Yönlü Varyans analizi ANOVA uygulanmıştır. Kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığına bakmak amacıyla t testi, kaygı düzeyleri ile yaş ve ebeveyn eğitim değişkenlerine ilişkin de Tek Yönlü Varyans analizi ANOVA uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde ,05 hata payı üst sınır olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu araştırmada 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin ilişkileri anlamlı olup olmadığı, öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığı, öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre ve kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıda araştırmada elde edilen bulgular ve tablolara yer verilmiştir.

4.1. Öz Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 4. 4-6 Yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon sonucu

	Öz Düzenleme Becerileri	Kaygı Düzeyleri
Öz Düzenleme Becerileri	1	-,213**
Kaygı Düzeyleri	-,213**	1

N=402, **p < ,001

Tablo 4'te 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon sonucu verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif yönde bir ilişki vardır. Bu bulguya göre öz düzenleme becerileri arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı veya kaygı düzeyi arttıkça öz düzenleme becerileri azalmaktadır.

4.2. Öz Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni ile Arasındaki İlişki

Tablo 5. 4-6 Yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin MANOVA sonuçları

		Değer	F	Hipotez df	Hata df	p	η^2
Cinsiyet	Pillai'sTrace	,011	2,211[b]	2,000	399,000	,111	,011

p< ,05

Tablo 5'te 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin MANOVA sonucu verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (p > ,05). Bu bulgular sonucunda 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet değişkeni etkilemediği görülmektedir.

4.3. Öz Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeylerinin Yaş Değişkeni ile Arasındaki İlişki

Tablo 6. 4-6 Yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin MANOVA sonuçları

		Değer	F	Hipotez df	Hata df	p	η^2
Yaş	Pillai'sTrace	,019	1,88	4,00	798,00	,111	,009

p< ,05

Tablo 6'da 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin MANOVA sonucu verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (V= ,019, F (4,00)= 1,88, p > ,05) . Bu bulgular sonucunda 4-

6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi yaş değişkeni etkilemediği görülmektedir.

4.4. Öz Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeylerinin Ebeveyn Eğitimi ile Arasındaki İlişki

Tablo 7. 4-6 Yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin ebeveyn eğitim durumu değişkenine ilişkin MANOVA sonuçları

		Değer	F	Hipotez df	Hata df	p	η^2
Eğitim Durumu	Pillai'sTrace	,008	,528	6,000	796,000	,787	,004

p< ,05

Tablo 7'de 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeylerinin ebeveyn eğitim durumu değişkenine ilişkin MANOVA sonucuverilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ebeveyn eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (V= ,008, F (6,00)= ,52, p > ,05) . Bu bulgular sonucunda 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ebeveyn eğitim değişkeni etkilemediği görülmektedir.

4.5. Öz Düzenleme Becerileri İle Cinsiyet Arasındaki İlişki

Tablo 8. Cinsiyete göre 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği (anne formu) toplam puanları ile bağımsız örneklemler için T Testi sonuçları

	$\bar{x}$	*S.s*	*sd*	*t*	*p*
Kız	82,11	7,84	400	1,52	,128
Erkek	80,82	8,86			

p< ,05

Tablo 8'de cinsiyete göre 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanları ile bağımsız örneklemler için t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 8'de gerçekleştirilen bağımsız örneklemler için t-testi sonucunda 4-6 yaş arasındaki çocukların öz

düzenleme becerileri ölçeği (anne formu) toplam puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (t(400)= 1,52, p> ,05). Bu bulgular kız ve erkek çocuklarının öz düzenleme becerileri düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

4.6. Kaygı Düzeyleri ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Tablo 9. Cinsiyete göre 4-6 yaş arası yeniden düzenlenen kaygı ölçeği toplam puanları ile bağımsız örneklemler için T Testi sonuçları

	$\bar{x}$	*S.s*	*sd*	*t*	*p*
Kız	66,93	17,35	400	1,08	,279
Erkek	65,04	17,48			

p< ,05

Tablo 9'da cinsiyete göre 4-6 yaş arası yeniden düzenlenen kaygı ölçeği toplam puanları ile bağımsız örneklemler için t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 9'da gerçekleştirilen bağımsız örneklemler için t-testi sonucunda 4-6 yaş arasındaki yeniden düzenlenen kaygı ölçeği toplam puanlarının cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (t(400)= 1,08, p> ,05). Bu bulgular kız ve erkek çocukların kaygı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

4.7. Öz Düzenleme Becerileri İle Yaş Arasındaki İlişki

Tablo 10. Yaşa göre 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği (anne formu) toplam puanları tek yönlü ANOVA sonuçları

	$\bar{x}$	*S.s*	sd_1, sd_2	*F*	*p*
4 yaş	80,31	8,63	2,399	1,84	,154
5 yaş	82,33	8,18			
6 yaş	81,43	8,44			

p< ,05

Tablo 10'da yaşa göre 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği (anne formu) toplam puanları ile tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 10'da gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonucunda 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanlarının yaşlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur

(F(2, 399)= 1,84, p> ,05). Bu bulgular 4-5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin benzer olduğunu göstermektedir.

4.8. Kaygı Düzeyleri İle Yaş Arasındaki İlişki

Tablo 11. Yaşa göre 4-6 yaş arası yeniden düzenlenen kaygı ölçeği toplam puanları tek yönlü ANOVA sonuçları

	$\bar{x}$	*S.s*	sd_1, sd_2	*F*	*p*
4 yaş	64,37	16,37	2,399	1,14	,320
5 yaş	67,59	18,56			
6 yaş	65,52	17,14			

p< ,05

Tablo 11'de yaşa göre4-6 yaş arası yeniden düzenlenen kaygı ölçeği toplam puanları ile tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 11'de gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonucunda 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanlarının yaşlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (F(2,399)= 1,14, p> ,05). Bu bulgular 4-5-6 yaş çocukların kaygı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

4.9. Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveyn Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 12. Ebeveyn eğitim durumuna göre 4-6 Yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği (anne formu) toplam puanları tek yönlü ANOVA sonuçları

	$\bar{x}$	*S.s*	sd_1, sd_2	*F*	*p*
1. İlkokul	81,65	7,98	3,398	,746	,525
2. Ortaokul	80,23	9,63			
3. Lise	81,96	8,19			
4. Yükseköğretim	81,59	8,05			

p< ,05

Tablo 12'de ebeveyn eğitim durumuna göre 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanları ile tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 12'de gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonucunda 4-6 yaş arası öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanlarının ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (F(3,398)= ,746, p> ,05). Bu bulgular ebeveynlerin eğitim durumlarıyla öz düzenleme becerilerinin benzer olduğunu göstermektedir.

4.10. Kaygı Düzeyleri İle Ebeveyn Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 13. Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre 4-6 Yaş Arası Yeniden Düzenlenen Kaygı Ölçeği Toplam Puanları tek yönlü ANOVA Sonuçları

	$\bar{x}$	*S.s*	sd_1, sd_2	*F*	*p*
1. İlkokul	66,29	17,33	3,398	,206	,892
2. Ortaokul	65,17	17,99			
3. Lise	65,16	17,46			
4. Yükseköğretim	66,66	17,26			

p< ,05

Tablo 13'te ebeveyn eğitim durumuna göre 4-6 yaş arası yeniden düzenlenen kaygı ölçeği toplam puanları ile tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 13'te gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonucunda 4-6 yaş arası yeniden düzenlenen kaygı ölçeği toplam puanlarının ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (F(3,398)= ,206, p> ,05). Bu bulgular ebeveyn eğitim durumlarıyla kaygı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

5.TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular tartışılmıştır.

Bu bölümde, 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesi '4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri' arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, 4-6 yaştaki çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça kaygı düzeyleri düşmekte veya kaygı düzeyleri arttıkça öz düzenleme becerileri düşmektedir. Bu sonuca göre araştırmanın birinci denencesi kabul edilmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar vardır.

Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin hedeflere ulaşma beklentisinin daha düşük ve öz düzenleme becerileriyle anlamlı negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Kocovski & Endler, 2000). Asıcı ve Uygur çalışmasında, duygusal düzenleme düzeyi ile algılanan stres düzeyi arasında anlamlı negatif yönde ilişki tespit etmiştir (Asıcı & Uygur, 2017). Pritchard ve Mezo araştırmasının sonucunda, öz düzenleme ve iyimserliğin, kaygı ile arasında negatif yönde ilişki tespit etmiştir (Pritchard & Mezo, 2017). Çiçek, öz düzenleme ile güdülenme arasında pozitif yönde, kaygı ile negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Çiçek, 2018). Bir başka araştırmada ise olumlu benliğe sahip bireylerin daha az sürekli kaygı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hamarta, Deniz, Arslan, & Dilmaç, 2012).

Literatürde ulaşılabilen araştırma sonuçlarının da desteklediği bu denencenin sonuçlarına göre, duygularını kontrol altına alma, davranışlarını erteleme, bastırma ve dikkatini devam ettirme olarak tanımlanan öz düzenleme ile nedeni tam olarak belli olmayan, kişinin kendisini bir durum, kişi veya nesneye karşı tehlikede, endişeli ve huzursuz hissetme hali olarak kaygı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Kaygı düzeyi yüksek olan, herhangi bir stres durumuyla karşılaştığında veya engellendiğinde

kızgın ve saldırganca tepki gösterip, duygu ve davranışlarını düzenlemede güçlük yaşayabilir.

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.

Araştırmanın ikinci denencesi '4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme ve kaygı arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkeni' açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyetlere göre öz düzenleme ve kaygı ilişkisi anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın ikinci denencesi kabul edilmemiştir.

Literatürde benzer sonuçları olan araştırmalara rastlanmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı bulunmamıştır (Cohen vd., 1993; Bosquet & Egeland 2006; Else-Quest vd., 2006, Lavigne, LeBailly, Hopkins, Gouze & Binns 2009, Yeşildaş 2018).

Bu araştırmanın sonucundan farklı sonuçlara ulaşan araştırmaya da ulaşılmıştır. Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre, araştırmasında erkek çocuklarının, kız çocuklarına kıyasla dürtüsel davranışlar gösterme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır (Seçer, Sarı, Çeliköz, & Üre, 2009). Dürtülerini kontrol edemeyen erkek çocuk her şeyin hemen yapılamayacağını ve bazı isteklerinin ertelenmesi gerektiğinin bilincinde olamamaktadır. Oysa dürtüleri ne kadar çok kontrol edebilir, erteleyebilir veya başka şeylerle yer değiştirmesini sağlayabilirse kaygıyla da o kadar iyi başa çıkabilir.

Araştırmanın üçüncü denencesi ‘4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme ve kaygı düzeyleri yaş değişkeni’ açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, öz düzenleme ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın üçüncü denencesi kabul edilmemiştir. Ulaşılabilen araştırmalarda öz düzenleme ve kaygı arasındaki ilişkinin yaş değişkenine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak öz kontrol ve kaygı, öz kontrol ve stres düzeylerinin yaş değişkenine göre incelendiği çalışmalar vardır. Lavigne, Lebailly, Hopkins, Gouze, ve Binns, araştırmasında, öz kontrol ve kaygı arasında yaş değişkeni açısından anlamlı ilişki bulamamıştır (Lavigne, Lebailly, Hopkins, Gouze, & Binns, 2009). Doron ve Sharbani de araştırmasında öz kontrol ve stres arasında yaş değişkeni açısından anlamlı ilişki bulamamıştır (Doron & Sharbani, 2013). Literatürdeki sonuçlar bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü denencesi ‘4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme ve kaygı düzeyleri ebeveyn eğitim durumu değişkeni’ açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, öz düzenleme ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın dördüncü denencesi kabul edilmemiştir. Ebeveyn eğitim durumu yükseldikçe çocuğuyla kuracağı ilişkinin niteliğinin daha istendik yönde gelişeceği beklenmiştir. Eğitim düzeyi yükselen ebeveynlerin çocuklarıyla uyumlu, dengeli, anlayışlı ilişkiler kuracağı, daha bilinçli kurulan ilişkiler sayesinde ise öz düzenleme becerilerinin gelişeceği düşünülmüştü. Bu düşünceden hareketle denence oluşturulmuştu. Ancak ebeveyninin eğitim düzeyinin yükselmesi çocukla kuracağı ilişkinin kalitesini yükseltecek beceriyi kazanmasını sağlayamayabiliyor. Üstelik kaliteli ilişkinin kurulabilmesinde çok yönlü faktörlerin etkili olduğu gerçeği dikkate alındığında ebeveyn eğitim düzeyi etkili olamayabilir.

Literatürde ulaşılabilen kaynaklarda öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ebeveyn eğitim durumuna göre araştırmaya rastlanamamıştır. Öz düzenleme ve endişe, öz kontrol ve strese yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Öz düzenleme ve endişe arasında ebeveyn eğitim durumu bakımından anlamlı ilişki bulunamamış (Padilla-Walker, Coyne, Collier, & Nielson, 2015), öz kontrol ve stres düzeyleri arasında ebeveyn eğitim durumu bakımından da anlamlı ilişki

bulunamamıştır (Doron & Sharbani, 2013). Araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar bu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci denencesinin '4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir' sonucuna göre öz düzenleme becerilerinin cinsiyet durumuna göre anlamlı fark göstermediğine ulaşılmıştır. Bu nedenle de araştırmanın beşinci denencesi kabul edilmemiştir.

Literatürdeki çalışmalarda ise öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre değişiklikler gösterdiği, kızların erkeklere oranla öz düzenleme becerisi daha yüksek çıktığı görülmektedir (Kockansha, Murray, & Coy, 1997; Kağıtçıbaşı, 2000; Shifter & Spinrad, 2002; Ersoy, 2009; Klenberg, 2015; Tutkun, Şahin, & Işıktekiner, 2017; Çiçek, 2018).

4-5 yaşlarındaki kız çocuklarının kelime hazineleri erkek çocuklarına oranla daha gelişmiştir. Dil gelişimindeki bu üstünlük kız çocuklarında kendilerini daha iyi ifade edebilme, çevrelerine kolay uyum sağlayabilme ve daha hızlı düşünmelerine neden olmaktadır. Dil gelişimi iyi olan çocuklar hazlarını da daha iyi kontrol edebilmektedir.

Toplumda kız ve erkek çocuklarının davranışlarını yönetmeleri bakımından farklılık göstermesi beklenmektedir. Toplumun kültürel özelliklerinin sonucu olarak kız çocuklarının davranışlarını ve duygularını ifade ederken daha kontrollü olması beklenirken, erkek çocuklarının daha özgür-kontrolsüz davranışları normal karşılanabilir. Bu nedenle kız çocukları davranışlarını, duygularını ve dikkatlerini erkek çocuklarına kıyasla daha iyi düzenleyebilecekleri söylenebilir.

Araştırmanın '4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerini yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir' denencesinin sonucuna göre öz düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermediğine ulaşılmıştır. Bu nedenle de araştırmanın altıncı denencesi kabul edilmemiştir.

Literatürde öz düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılaştığı, yaş ilerledikçe öz düzenleme düzeylerinin arttığı görülmektedir (Carlson & Moses, 2001; Akshoomoff, 2002; Carlson, 2005; Blair & Razza, 2007; Carlson & Wang, 2007; Liew vd., 2008;

Eggum vd., 2011; Taylor, 2011; Tanrıbuyurdu, 2012; Tutkun, Şahin, & Işıktekiner, 2017).

Yaş ilerledikçe çocuğun çevresinden edindiği tecrübeler artmaktadır. Tecrübelerle birlikte olgunlaşmanın artması öz düzenlemeyi arttırır. Öğrenme - zihinsel, fiziksel - duygusal alanların olgunlaşma etkileşimleriyle sürekli ilerleme kaydedilmesi yaşın ilerlemesiyle öz düzenlemenin de artmasını getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın '4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir' denencesinin sonucuna göre öz düzenleme becerilerinin ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermediğine ulaşılmıştır. Bu nedenle de araştırmanın yedinci denencesi kabul edilmemiştir.

Tutkun, Şahin ve Işıktekiner (2017) araştırmalarında ebeveyn eğitim durumunun öz düzenlemeyi etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Klenberg (2015) ise ailenin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dikkat boyutlarının arttığını belirlemiştir. Bernier, Carlson ve Whipple (2010) yaptıkları çalışmada annelerin öğrenim durumu yükseldikçe çocuklardaki öz düzenleme, öz yeterliğin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim durumu yüksek olan ebeveynler duygularını nasıl düzenleyeceği konusunda daha bilinçli olmaktadırlar. Çocuklar da ebeveynlerini gözlemleyerek duygu düzenleme stratejilerini öğrenmektedirler.

Araştırmanın '4-6 yaş çocuklarının kaygı düzeyi ile cinsiyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir' denencesinin sonucuna göre kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediğine ulaşılmıştır. Bu nedenle de araştırmanın sekizinci denencesi kabul edilmemiştir.

Cohen vd. (1993), Bosquet ve Egeland (2006), Else-Quest vd. (2006) okul öncesi dönemde kaygı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmazken; Bouldin ve Pratt, (1998); Schmidt ve Merckelbach (2000), Essau, Muris ve Mederer (2002); Alisinanoğlu ve Ulutaş, (2003); Muris, Nauta vd. (2004); Paulus vd. (2015), Wichstrøm vd. (2012) okul dönemindeki çocuklarda kızların erkeklerden daha fazla kaygı yaşadığı sonucuna ulaşarak cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur.

Kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla günlük hayat içerisindeki heyecanları daha yoğun yaşaması ve daha titiz davranması beklenmektedir. Heyecansal durumları yoğun yaşamaları ve uzun süre devam ettirmeleri kaygı seviyelerinin de yükselmesine yol açabilir. Titiz davranmayı toplum tarafından belirlenen roller ile açıklanabilir ve bu durum çocukların oyunlarına da yansımaktadır. Toplumda kültürel açıdan bakıldığında erkek çocuklarına düşüncelerini rahatça ifade edebileceği ortam kız çocuklarına kıyasla daha fazladır. Bu nedenle de erkek çocukları kaygıya neden olabilecek ailesel yaşantılar açısından daha şanslı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın '4-6 yaş çocuklarının kaygı düzeyi yaş durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir' denencesinin sonucuna göre kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermediğine ulaşılmıştır. Bu nedenle de araştırmanın dokuzuncu denencesi kabul edilmemiştir.

Bora (2019) okul öncesine devam eden çocukların kaygı düzeyleri ile ebeveynlerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, çocukların kaygı düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı sonuç bulunamamıştır. Bu sonuç denencenin sonucunu destekler niteliktedir. Küçüködek (2015) ise çocukların yaşı arttıkça ayrılık kaygısının azaldığını, Spence vd. (2001) 3 yaşındaki çocuğun 4 ve 5 yaşlarındaki çocuklara göre kaygı seviyesinin daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bunun nedeni okul öncesine başlayan 3 yaşındaki çocukların bakım veren kişiden ayrılma kaygısı yaşadığı düşünülebilir. Güngör (2009) ise araştırmasında 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre kaygı seviyesinin arttığı görülmüştür. Yaş ilerledikçe farkındalık artmakta ve 6 yaşındaki çocuklar bir sene sonra yeni bir okula başlayacağı düşüncesi kaygı oluşturmuş olabilir.

Araştırmanın '4-6 yaş çocuklarının kaygı düzeyi ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir' denencesinin sonucuna göre kaygı düzeyinin ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle de araştırmanın onuncu denencesi kabul edilmemiştir.

Literatürde ulaşılabilen çalışmalara bakıldığında ebeveyn eğitim durumu arttıkça çocuğun kaygı düzeyi de azalmakta olduğu görülmüştür (Hsu, 2004; Beesdo, Knappe,

& Pine, 2009; Güngör, 2009; Murray, Creswell, & Cooper, 2009; Rapee, Schniering, & Hudson, 2009; Bora, 2019).

Ebeveynin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuk yetiştirme konusunda da bilinçli davranması beklenmektedir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler çocukları başarısız olduğunda yargılama, eleştirme, cezalandırma veya aşağılama gibi tutumlar sergilemezler. Çocuklarının gelişim özelliklerini bilirler ve özelliklerine göre hedefler koyarak, çocuklarında başarı duygusunun oluşmasını sağlarlar. Bu tutumların sonucunda da çocuk, aile içinde kaygıya neden olabilecek olumsuz duygular yaşamamaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular tartışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileriyle kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan çalışmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

Öz düzenleme becerileriyle kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre Öz düzenleme becerisi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı veya kaygı düzeyi arttıkça öz düzenleme becerileri azaldığı söylenebilir.

Öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırmasına ilişkin bulgular incelendiğinde kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin yaş değişkeni açısından karşılaştırmasına ilişkin bulgular incelendiğinde yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ebeveyn eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırmasına ilişkin bulgular incelendiğinde ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde kız ve erkek çocuklarının öz düzenleme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çocukların öz düzenleme becerilerini yaş değişkeni açısından karşılaştırmasına ilişkin bulgular incelendiğinde yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani, bu bulgular 4-5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Çocukların öz düzenleme becerilerinin ebeveyn eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırmasına ilişkin bulgular incelendiğinde ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde kız ve erkek çocuklarının kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çocukların kaygı düzeylerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırmasına ilişkin bulgular incelendiğinde yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani, bu bulgular 4-5-6 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Çocukların kaygı düzeylerinin ebeveyn eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırmasına ilişkin bulgular incelendiğinde ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç olarak bu çalışmanın, 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileriyle kaygı düzeyleri arasındaki ilişkisine dair somut ve önemli bilgiler sunduğu söylenebilir. Türkiye'de bu yaş grubu çocuklarda öz düzenleme becerileriyle kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran ilk çalışma olması nedeniyle literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, alandaki uzmanların ileride yapacağı çalışmalara ve uygulamacılara yardımcı olabilecek şu önerilerde bulunulabilir:

1-Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından kesitsel araştırma yöntem kullanılmıştır. Bu nedenle boylamsal araştırmalar yapılması, probleme ilişkin daha ayrıntılı ve uzun dönemli bilgi sağlamada etkili olacaktır. Ayrıca bu çalışmada nicel yöntem kullanıldığından diğer araştırmalarda nitel araştırma yaklaşımlarının kullanılması da konuyla ilgili elde edilen bilgilerin artmasına yardımcı olacaktır. Nitel çalışmalarda sözel olmayan veriler de elde edildiğinden katılımcılar kendi ifadeleri ile olayları açıklamaları ile yaşadıkları durumlar daha açık ve anlaşılır kılınabilir.

2- 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileriyle kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye etkisi olan başka değişkenler de incelenebilir. Örneğin; özsaygı, oyun davranışları, stres düzeyi, iyimserlik, bağlanma stilleri gibi değişkenlerin öz düzenleme becerileriyle kaygı düzeyi arasındaki ilişkiye etkisi araştırılabilir.

3- Bu araştırma sonucunda 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileriyle kaygı düzeyi arasındaki ilişki bulunmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öz düzenleme becerilerini artırıcı ve kaygı düzeylerini azaltıcı eğitsel programlar geliştirilerek uygulamalar yapılabilir.

4- Okul öncesi eğitiminde, öz düzenleme becerilerinin gelişimini destekleyecek ve çocuğun kendi öğrenme sürecini düzenleyebileceği uygulamalara daha fazla yer verebilir.

5- Kendi farkındalıkları ile düşünce, duygu ve davranışlarını düzenleyebilmeleri için öz düzenlemelerini geliştiren sınıf içi uygulamalar tercih edilmelidir.

6- Okul öncesi eğitim ortamı, öz düzenleme becerilerinin gelişimini destekleyen materyallerle zenginleştirilebilir.

7- Öz düzenleme becerisi hem okul hem de aile ortamında desteklenmelidir. Bu amaçla ev ziyaretleri, seminer gibi çalışmalarla veliler bilinçlendirilerek, ev ortamında destek olacak aktiviteler öğretilmelidir.

KAYNAKLAR

Akawi, R. L. (2010). *An Investigation Into The Relationship Between Selfregulation Skills And Academic Readiness In Head Start Children* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI: 3489661).

Akbaş, A. (2007). Kişilik, Sosyal, Duygusal ve Ahlak Gelişimi. K. Ersanlı, & E. Uzman (Editörler) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 106). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Akshoomoff, N. (2002). Selective Attention and Active Engagement in Young Children. *Developmental Neuropsychology, 22*(3), 625-642.

Aksoy, A. B., & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 442 - 455.

Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri ile Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğilim ve Bilim*, *28*(128), 65-71.

Altıntaş, E., & Gültekin, M. (2003). *Psikolojik Danışma Kuramları.* İstanbul: Aktüel Yayınları.

Aral, N., & Başar, F. (1998). Çocukların Kaygı Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet, Sosyo Ekonomik Düzey ve Ailenin Parçalanma Durumuna Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 22*(110), 7-11.

Asıcı, E., & Uygur, S. S. (2017). Duygusal Öz-Yeterlik ve Affetmenin Algılanan Stres Düzeyini Yordayıcı Rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 17-31.

Baddeley, A. (2007). *Working Memory, Thought, And Action.* Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. *Psychology Of Learning And Motivation, 8*, 47-89.

Bademcioglu, M., Karatas, H., & Ergin, A. (2017). The Prediction of Undergraduates' Self-Regulation Strategies, Motivational Beliefs, Attitudes Towards English, and Speaking Anxiety on Foreign Language Classroom Anxiety. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 571-586.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control.* New York: Freeman.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and The Nature of Self-control.* New York: Guilford Press.

Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-Regulatory Strength. In K. Vohs, & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (p. 64-82). New York: The Guilford.

Bayındır, D., & Biber, K. (2019). 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ile Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *9* (1), 135-154.

Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Developmental Issues and Implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics, 32*(3), 483-524.

Berk, L. E. (1994). Why Children Talk To Themselves?. *Scientific American, 271,* 223-236.

Berk, L. E. (2015). Tarih, Teori ve Araştırma Stratejileri., (Çev. N. I. Aydoğan, Cilt 7, s. 1-49). *Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Blair, C., & 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*, 899–911 .

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647-663.

Blair, C., & Ursache, A. (2011). A Bidirectional Model of Executive Functions and Self-Regulation. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation: Research, Theory, And Applications* (p. 300-320). New York: Guilford Press.

Bodrova, E. V., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *Psychological Bulletin, 6*(1), 111-123.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşım*. (Çev. G. Haktanır), Ankara: Anı Yayıncılık.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Developing Self-Regulation in Kindergarten Can We Keep All the Crickets in the Basket?. *Young Children, 63*(2), 56-60.

Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (2000). *Handbook of Self-Regulation*. London, UK: Academic Press.

Bondurant, L. M. (2010). *The Roots Of Academic Underachievement: Prediction From Early Difficulties With Self-Regulation.* Unpublished doctoral's thesis, The University of Texas, USA.

Bora, A. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kaygıları İle Ebeveynlerinin Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Bosquet, M., & Egeland, B. (2006). The Development and Maintenance of Anxiety Symptoms From Infancy Through Adolescence in A Longitudinal Sample. *Development and Psychopathology*, *18*(2), 517–550.

Bouldin, P., & Pratt, C. (1998). Utilizing Parent Report to Investigate Young Children's Fears: A Modification of the Fear Survey Schedule for Children–II: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(2), 271-277.

Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim, 29*(133), 52-59.

Braaka, D., Størksena, I., Idsoea, T., & McClelland, M. (2019). Bidirectionality in Self-Regulation and Academic Skills in Play-Based Early Childhood Education . *Journal of Applied Developmental Psychology, 65*, 1-11.

Bronson, M. B. (2019). *Erken Çocuklukta Öz-Düzenleme Doğası ve Gelişimi.* (Çev. S. Esin, & M. K. Yiğit) Ankara, Eğiten Kitap.

Bulut, S. (2008). Seçici Konuşmamazlık (Selective Mutizm): Sebepleri Ve Tedavi Yaklaşımları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(17), 52-65.

Burger, J. (2006). *Kişilik.* (Çev. İ.D. Sarıoğlu) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırmanın Temelleri. Ş. Büyüköztürk, E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, & F. Demirel (Editörler) içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.

Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-Regulatory Processes in Early Personality Development: A Multilevel Approach to The Study of Childhood Social Withdrawal and Aggression. *Development And Psychopathology, 14*(3), 477-498.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 595-616.

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. *Child Development, 72*(4), 1032-1053.

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory Control and Emotion Regulation in Preschool Children. *Cognitive Development, 22*, 489-510.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of Action and Affect. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applicaitions* (p. 3-21). New York: Guilford Press.

Ciappe, P., Hasher, L., & Siegel, L. (2000). Working Memory, Inhibitory Control and Reading Disability. *Memory and Cognition, 28*(1), 8-17.

Clark, C. A., Pritchard, V. E., & Woodward, L. J. (2010). Preschool Executive Functioning Abilities Predict Early Mathematics Achievement. *Developmental Psychology, 46,* 1176–1191.

Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., & Johnson, J. (1993). An Epidemiological Study of Disorders in Late Childhood and Adolescence—I.Age- and Gender-Specific Prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 851–867.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 317-333.

Craske, M. G., & Glover, D. (2000). Anxiety Disorders. In D. Glover (Ed.), *Women's health: A Behavioral Medicine Approach.* Oxford: Oxford University Press.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, N., & Daşcan, Ö. (2014). Okul Öncesi Döneminin Önemi. N. Çelik, & Ö. Daşcan (Editörler) içinde, *Okul Öncesi Eğitimi Programı ve Etkinlik Kitabı* (s. 3). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, N., & Ceyhan, E. (2018). Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz Düzenleme ve Akademik Başarı ile İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 460-479.

Çetin, S. B. (2017). *Çocuklarda Ayrılık Kaygısı İle Anne-Babanın Ayrılık Kaygısı ve Ebeveynliğe Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çiçek, T. (2018). Güzel Sanatalar Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri ve Öğrenmede Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 26-54.

Dacey, J. S., Mack, M. D., & Fiore, L. B. (2017). Kaygı Nedir?. (Çev. I. Doğangün, s. 1-27) *Çocuklarda Aşırı Kaygı ve Kaygı Azaltma Yöntemleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Dadds, M., & Roth, J. (2008). Prevention of Anxiety Disorders: Results of a Universial Trial with Young Children. *Journal of Child Family Study, 17*, 320-335.

Dağlıoğlu, E. (2011). Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. G. Haktanır (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 40). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirci, O., Sağaltıcı, E., & Yıldırım, A. (2015). Özgül Fobinin Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme Yöntemi ile Tedavisi: Bir Olgu Sunumu. *Klinik Psikiyatri, 18*, 124-129.

Myerslin, F. D. (1999). A Personalized Development of Self-Concept for Beginning Readers. *Journal of Education, 120*(1). Şubat 23, 2020 tarihinde https://www.questia.com/library/journal/1G1-56639696/a-personalized-development-of-self-concept-for-beginning sayfasından erişilmiştir.

Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et. al. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. *Child Development, 74*, 238-256.

Derryberry, D., & Rothbart, M. (1988). Arousal, Affect and Attention as Components of Temperament. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 958-966. doi:10.1037/0022-3514.55.6.958

Donald, R. S., Raver, C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary Constructand Concurrent Validity of Preschool Self-Regulation Assesment (PSRA) For Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 173-187.

Doron, H., & Sharbani, A. (2013). Parental Authority Styles of Parents with Attention Deficit Disorders (ADD). *Open Journal of Social Sciences, 1*(6), 43-49.

Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Fabricius, W. V. (2011). Emotion Understanding, Theory of Mind and Prosocial Orientation: Relations Over Time in Early Childhood. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 4-16.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation and Moral Development. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 665-697.

Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early Education & Development, 21*, 681-698. doi: 10.1080/10409289.2010.497451

Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in Young Children: Is There a Role for Sociodramatic Play?. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 216–238.

Else-Quest, N., Hyde, J., Goldsmith, H., & Hulle, C. V. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-analysis. *Psychol Bull, 132*, 33–72.

Engle, R. W. (2002). Working Memory Capacity as Executive Attention. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 19-23.

Enns, M., & Cox, B. (1999). Perfectionism and Depression Symptom Severity in Major Depressive Disorder. *Behaviour Research and Therapy, 37*, 783–794.

Eren Gümüş, A. (2006). *Sosyal Kaygı İle Başa Çıkma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 178-195.

Ersoy, E. (2009). Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(2), 209-230.

Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme: İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Feigon, S. A., Waldman, I. D., Levy, F., & Hay, D. A. (2001). Genetic and Environmental Influences on Separation Anxiety Disorder Symptoms and Their Moderation by Age and Sex. *Behavior Genetics, 31*(5), 403-411.

Fitzsimons, G. M., & Finkel, E. J. (2011). The Effects of Self-Regulation on Social Relationships. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 409). New York: The Guilford Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-911.

Foxman, P. (2004). Understanding Anxiety. In P. Foxman (Ed.) *Dancing With Fear: Overcoming Anxiety in a World of Stress and Uncertainty* (p. 9-10). Oxford: The Rowman & Littlefield Publishing Group.

Freud, S. (1933). *New Introductory Lectures On Psycho-analysis.* New York: Norton.

Gençöz, T. (1998). Korku: Sebepleri, Sonuçları ve Başetme Yolları. *Kriz Dergisi, 6*(2), 9-16.

George, D., & Mallery, P. (2012). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update* (Tenth Edition). Boston: Pearson.

Gilliom, M., Shaw, D., Beck, J., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger Regulation in Disadvantaged Preschool Boys: Strategies, Antecedents and the Development of Self-Control. *Development Psychology, 38*(2), 222-235.

Grados, M. A., Walkup, J., & Walford, S. (2003). Genetics of Obsessive-compulsive Disorders: New Findings and Challenges. *Brain and Development, 25*(1), 55-61.

Graham, S., Harri, K. R., & Reid, R. (1992). Developing Self-Regulated Learners. *Focus on Exceptional Children, 43*(1), 1-16.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology, 2*, 271-299.

Grüner, K., Muris, P., & Merckelbach, H. (1999). The Relationship Between Anxious Rearing Behaviours and Anxiety Disorders Symptomatology in Normal Children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 30*(1), 27-35.

Güler, M. (2016). *Yeniden Düzenlenen Okulöncesi Kaygı Ölçeği.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Güngör, H., & Buluş, M. (2016). Ebeveyn Mükemmeliyetçiliğinin 5-6 Yaş Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Algılanan Kaygı Düzeyini Öngörmedeki Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 147-159.

Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate Data Analysis* (Seventh Edition). Edinburgh Gate: Pearson Education.

Hamarta, E., Deniz, M., Arslan, C., & Dilmaç, B. (2012). The Relationship Between Early Separation Anxiety, Attachment Styles and Adjustment. *The Online Journal of Counselling and Education, 1*(3), 97-106.

Happaney, K., Zelazo, P. D., & Stuss, D. T. (2004). Development of Orbitofrontal Function: Current Themes and Future Directions. *Brain and Cognition, 55*, 1-10. doi: 10.1016/j.bandc.2004.01.001

Hazar, Ç. M. (2006). Kişilik ve İletişim Tipleri. *Selçuk İletişim Dergisi, 4*(2), 125-140.

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & 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.

Hsu, H. C. (2004). Antecedents and Consequences of Separation Anxiety in First-Time Mothers: Infant, Mother, and Social-Contextual Characteristics. *Infant Behavior and Development, 27*(2), 113-133.

Hudson, J. L., Dodd, H. F., & Bovopoulos, N. (2011). Temperament, Family Environment and Anxiety in Preschool Children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(7), 939–951 .

Isquith, P. K., Roth, R. M., & Gioia, G. (2017). Contribution of Rating Scales to The Assessment of Executive Functions. *Applied Neuropsychology: Child, 2*(2), 125-132.

Işık, M. (2007). Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as A Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science, 12*(1), 18-23.

Kandarakis, A. G., & Poulos, M. S. (2008). Teaching Implications of Information Processing Theory and Evaluation Approach of learning Strategies using LVQ Neural Network . *Wseas Transactıons on Advances in Engıneerıng Educatıon 5*(1), 110-119.

Karakelle, S. (2016). Bildiğimi Bildiğimi Nasıl Bilirim: Üst Bilişsel Süreçlerin Yaşam Boyu Değişimi. Ç. Aydın, T. Göksun, A. Küntay, & D. Tahiroğlu (Editörler) içinde, *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları* (s. 189-211). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kılınçkaya, M. D. (2013). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Derslerinde Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 235 - 243.

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-regulation in The First Four Years of Life. *Child Development, 72*(4), 1091-1111.

Kocovski, N. L., & Endler, N. S. (2000). Social Anxiety, Self-Regulation and Fear of Negative Evaluation. *European Journal of Personality, 14*(4), 343-358.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199-214.

Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik (*17. Basım*).* İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Küçüködük, C. (2015). *3-5 Yaş Arasında ve Anaokuluna Giden Çocuk Annelerinin Ayrılma Kaygısı ve Bağlanma Biçimleri ile Çocuğun Davranışları ve Ayrılma Kaygısı Arasındaki İlişki: Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Chang, L., Schwartz, D.P., Dodge, K.A., & McBride-Chang, C.A. (2004). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, *17*(4), 598-606.

Lavigne, J., Lebailly, S., Hopkins, J., Gouze, K., & Binns, H. (2009). The Prevalence of ADHD, ODD, Depression and Anxiety in a Community Sample of 4-Year-old. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*, 315-328. doi: 10.1080/15374410902851382

Le Gall, A. (2012). *Anksiyete ve Kaygı.* (Çev. İ. Yerguz) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L., & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and Effortful Control and Academic Self-Efficacy Beliefs on Achievement: A Longitudinal Study of 1st Through 3rd Graders. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 515-526.

Lina, B., Liewa, J., & Perez, M. (2019). Measurement of self-Regulation in Early Childhood: Relations Between Laboratory and Performance-Based Measures of Effortful Control and Executive Functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, *47*, 1-8. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.10.004

Logue, A. W. (1995). *Self-Control: Waiting Until Tomorrow for What You Want Today.* New Jersey: Englewood Cliffs.

Macdonald, J. A., Beauchamp, M. H., Crigan, J. A., & Anderson, P. J. (2014). Age-Related Differences in Inhibitory Control in The Early School Years. *Child Neuropsychology*, *20*(5), 509-526.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-Regulation and Academic Achievement in Elementary School Children. *New Directions For Child And Adolescent Development, 133*, 29-44.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136-142.

McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining The Association Between Parenting and Childhood Anxiety: A Metaanalysis. *Clinical Psychology Review, 27*(2), 155-172.

Meltzer, L., & Krishnan, K. (2007). Executive Function Difficulties and Learning Disabilities. In L. Meltzer (Ed.), *Executive Function in Education: From Theory to Practice* (s. 76-104). New York: Guilford Press.

Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science, 244*, 933-938.

Murray, L., Creswell, C., & Cooper, P. J. (2009). The Development of Anxiety Disorders in Childhood: An Integrative Review. *Psychological Medicine, 39*(9), 1413-1423.

Myers, R. G. (2004). In Search of Quality in Programmes of Early Childhood Care and Education (ECCE). *Early Childhood Education Journal, 38*, 367-376.

Nazlıoğlu, A. G. (2019). *Çocuğun Ayrılık Kaygısı ile Annelerinin Kaygı Düzeyleri ve Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yükek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Niditch, L. A., & Varela, R. E. (2018). A Longitudinal Study of Inhibited Temperament, Effortful Control, Gender and Anxiety in Early Childhood. *Child and Youth Care Forum, 47*(4), 463-479. doi:10.1007/s10566-018-9447-0

Olson, D. R., & Astington, J. W. (1993). Thinking about Thinking: Learning How to Take Statements and Hold Beliefs. *Educational Psychologist, 1*(28), 7-23.

Özdemir, A. A., & Budak, K. S. (2018). Mizaç ve Öz-Düzenlemenin Çocukların Oyun Davranışını Yordamadaki Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*, 78-98.

Özgün, Ö. (2015). Çocuk Gelişim Kuramları. F. Turan, & A. İ. Yükselen (Editörler) içinde, *Çocuk Gelişimi 1: Bebeklik Döneminde Gelişim* (s. 46-79). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Özmert, E. N. (2005). Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi-II: Çevre. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 48*, 337-354.

Padilla-Walker, L. M., Coyne, S., Collier, K., & Nielson, M. (2015). Longitudinal Relations Between Prosocial Television Content and Adolescents' Prosocial and Aggressive Behavior: The Mediating Role of Empathic Concern and Self-Regulation. *Developmental Psychology, 51*(9), 1317-1328.

Pazarbaşı, H., & Cantez, K. E. (2019). Anaokuluna Devam Eden 66 Ayını Doldurmuş Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 5*, 267-283.

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In I. M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 451-502). San Diego: CA: Academic.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 605–619.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, Self-Regulation and Consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences, 353*(1377), 1915-1927. doi:10.1098/rstb.1998.0344

Posner, M., & Rothbart, M. (2000). Developing Mechanisms of Self-Regulation. *Development and Psychopathology, 12,* 427-441.

Posner, M., & Rothbart, M. (2009). Toward A Physical Basis of Attention and Self Regulation. *Physics of Life Reviews, 6* (2) 103-120.

Pritchard, K. J., & Mezo, P. G. (2017). *Excessive Reassurance Seeking, Optimism and Self-Regulation Predict Anxiety.* Paper Presented at Association for Behavioral and Cognitive Therapies Conference, University of Toledo, San Diego.

Rajendran, G. A. (2009). Working Memory in Children with Developmental Disorders. *Journal of Learning Disabilities, 42*(4), 372-382.

Rapee, R. M., Schniering, C. A., & Hudson, J. L. (2009). Anxiety Disorders During Childhood and Adolescence: Origins and Treatment. *Annual Review of Clinical Psychology, 5,* 311-341.

Sameroff, A. (2008). Conceptual Issues in Studying The Development of Self-Regulation. In S. L. Olson, & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial Regulatory Processes in Development of Childhood Behavior Problems: Biological, Behavioral and Social-Ecological Interactions* (p. 1-18). New York: Cambridge University Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2001). *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice.* New York: Guilford Press.

Schweitzer, J. B., & Sulzer-Azaroff, B. (1988). Self Control: Teaching Tolerance for Delaying in Impulsive Children. *The Journal of Experimental Analysis of Behavior, 50,* 173-186.

Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N., & Üre, Ö. (2009). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21,* 408-420.

Sekmenli, T. (2000). *Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Serin, N. B., & Öztürk, S. (2007). Anne-Babası Boşanmış 9–13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 117-128.

Sezgin, E , Demiriz, S . (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 702-718. doi: 10.17860/efd.15303

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* Washington, DC: National Academy Press.

Siegler, R. (1989). Mechanisms of Cognitive Development. *Annual Review of Psychology*, *40*, 353-379.

Sirkeci, B. (2017). *Okul Öncesi Çocuklarının Anksiyete Belirtileri ile Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Smith-Donald, R., Raver, C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary Construct and Concurrent Validity of The Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 73-187.

Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The Structure of Anxiety Symptoms Among Preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, *39* (11), 1293–1316.

Spielberger, C. D. (1966). Theory and Research on Anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior* (p. 1-19). New York: Academik Press.

Storch, E. A., Khanna, M., Merlo, L. J., Loew, B. A., Franklin, M., & Reid, J. M. (2009). Children's Florida Obsessive Compulsive Inventory: Psychometric Properties and Feasibility of A Self-Report Measure of Obsessive-Compulsive Symptoms in Youth. *Child Psychiatry and Human Development*, *40*, 467–483.

Şahin, S. (2016). Kişilik gelişimi-Bilişsel Gelişim. N. B. Metin (Ed.) içinde, *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* (s. 83-122). Ankara: Pegem Akademi.

Şepitçi, M. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu İle İlişkisinin İncelenmesi.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (*Sixth Edition*).* Boston : Pearson Education.

Tanrıbuyurdu, E. F. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taş, İ. (2019). Self-Regulation and Anxiety Sensitivity as Predictors of Internet Addiction among Secondary School 7TH-and 8TH-Grade Students. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 4*(9), 205-217.

Topaloğlu, Z. Ç. (2013). *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri ile Anne-Babalarının Ebeveyn Özyeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Turan Cebeci, S. (2009). *Tam Aileye ve Tek Ebeveyne Sahip Ailelerden Gelen 7-12 Yaşları Arasındaki Çocukların Bağlanma Stilleri ve Kaygı Durumları Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turhan, Ç. (2017). *Anne Babası Boşanmış 9-12 Yaşlarındaki Çocukların Kaygı Düzeyleri ile Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tutkun, C., Şahin, F. T., & Işıktekiner, S. (2017). Dört-Beş Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı, 28,* 460-474. doi: 10.14527/9786053183563b2.028

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2007). Children's Effortful Control and Academic Competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 53,* 1-25.

Walsh, J., & Agwunobi, G. (2002). Individual Differences in Statistics Anxiety: Role's of Perfectionism, Procrastination and Trait Anxiety. *Personality and Individual Differences, 33,* 239-251.

Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology. In A. M. Kringand, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology And Treatment* (p. 13-37). New York: The Guilford Press.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Demetriou, D. (2009). The Development of Two Observational Tools for Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children. *Metacognition Learning, 4*(1), 63–85.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(3), 407-415.

Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları Ders Kitabı* (2. b.). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Yeşildaş, F. B. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarda Kaygının Ebeveyn-Çocuk İlişkisine Yönelik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, R., Dilmaç, B., Deniz, M. E., &Hamarta, E. (2014). Sürücülerin Sürekli ve Durumluk Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 2011*(4), 37-44.

Yükçü, Ş. B., & Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*, 442-466.

Zelazo, P., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The Development of Executive Function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *63*, 1-27. doi: 10.1111/j.0037-976X.2003.00261.x

Ziv, Y., Benita, M., & Sofri, I. (2017). Self-Regulation in Childhood: A Developmental Perspective. In J. L. Matson (Ed.) *Handbook of Self Regulation* (p. 155), Switzerland: Springer Nature .

EKLER

EK 1 Etik Kurul İzni

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI

Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
1	14	4.05.2020

Danışmanlığını Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR'ın yapmış olduğu Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Ayyüce ÖKSÜZ'ün yapmayı planladığı "*4-6 Yaş Arası Çocuklarında Öz-Düzenleme Becerisi İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki* " isimli Yüksek Lisans Tez Çalışmanız Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında ; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Başkan

Prof. Dr. Yavuz DEMİREL
Üye

Prof. Dr. Kutay OKTAY
Üye

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Üye

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Üye

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Üye

Doç. Dr. İbrahim YENEN
Üye

EK 2 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)

				Bazen		
1	Olayları önceliğine göre sıralar.					

EK 3 Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği

OKUL ÖNCESİ KAYGI ÖLÇEĞİ **Lütfen aşağıdaki soruları anasınıfına giden çocuğunuzu düşünerek yanıtlayınız.**						
				Bazen doğru		
1	Çocuğum endişeli olmayı bırakmakta zorlanıyor					

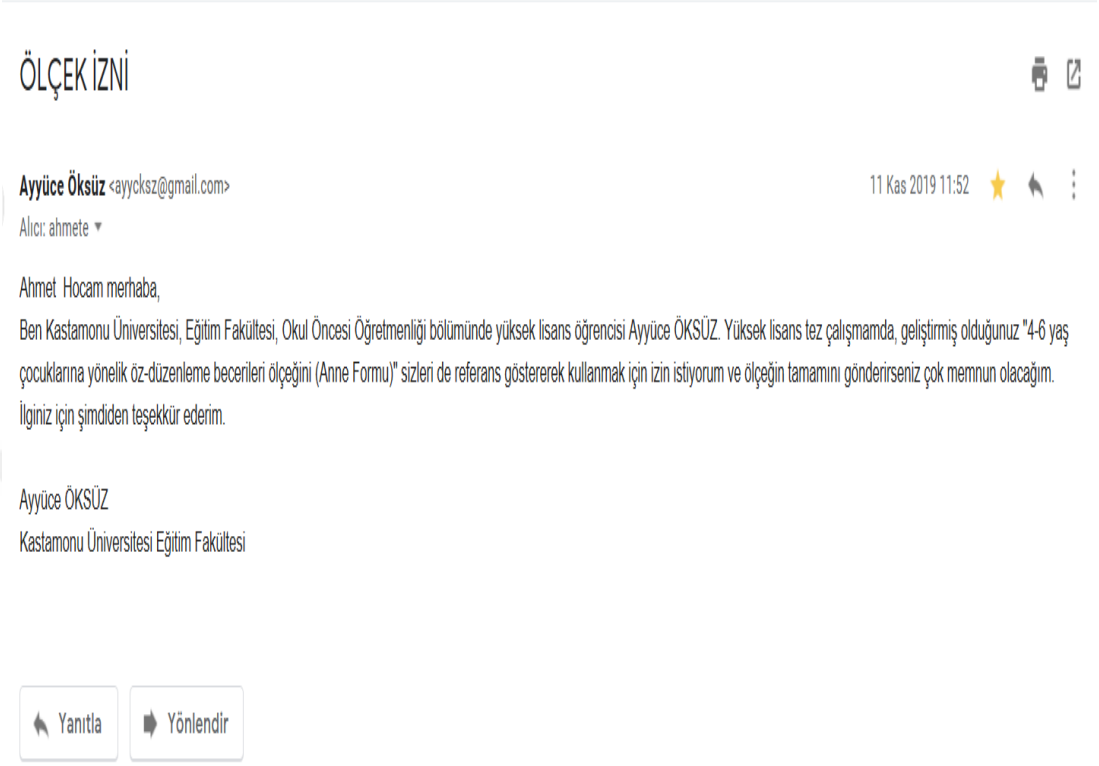
EK 4 Demografik Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,
Bu çalışma 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan soruları çocuğunuzu düşünerek cevap vermeniz gerekmektedir. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmanın geçerliği ve güvenirliğini etkileyeceğinden çocuğunuza uygun olan ifadenin solunda yer alan parantezin yanına **(X)** işareti koyunuz. Sizin ve çocuğunuzun kişisel bilgileri herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır. Katılımlarınız için teşekkür ederiz.

1. **Çocuğunuzun cinsiyeti:** ( ) Kız ( ) Erkek
2. **Çocuğunuzun doğum tarihi:** ……/……./…….. (Gün, Ay ve Yıl olarak belirtiniz; örnek; 25/05/2015)
3. **Ebeveynin eğitim durumu:** ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Yükseköğretim

(Anketi dolduran ebeveyn için geçerlidir)

EK 5 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) İzin (Ahmet EROL)



ÖLÇEK İZNİ

Ayyüce Öksüz <ayycksz@gmail.com> 11 Kas 2019 11:52

Alıcı: ahmete

Ahmet Hocam merhaba,

Ben Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans öğrencisi Ayyüce ÖKSÜZ. Yüksek lisans tez çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğini (Anne Formu)" sizleri de referans göstererek kullanmak için izin istiyorum ve ölçeğin tamamını gönderirseniz çok memnun olacağım.

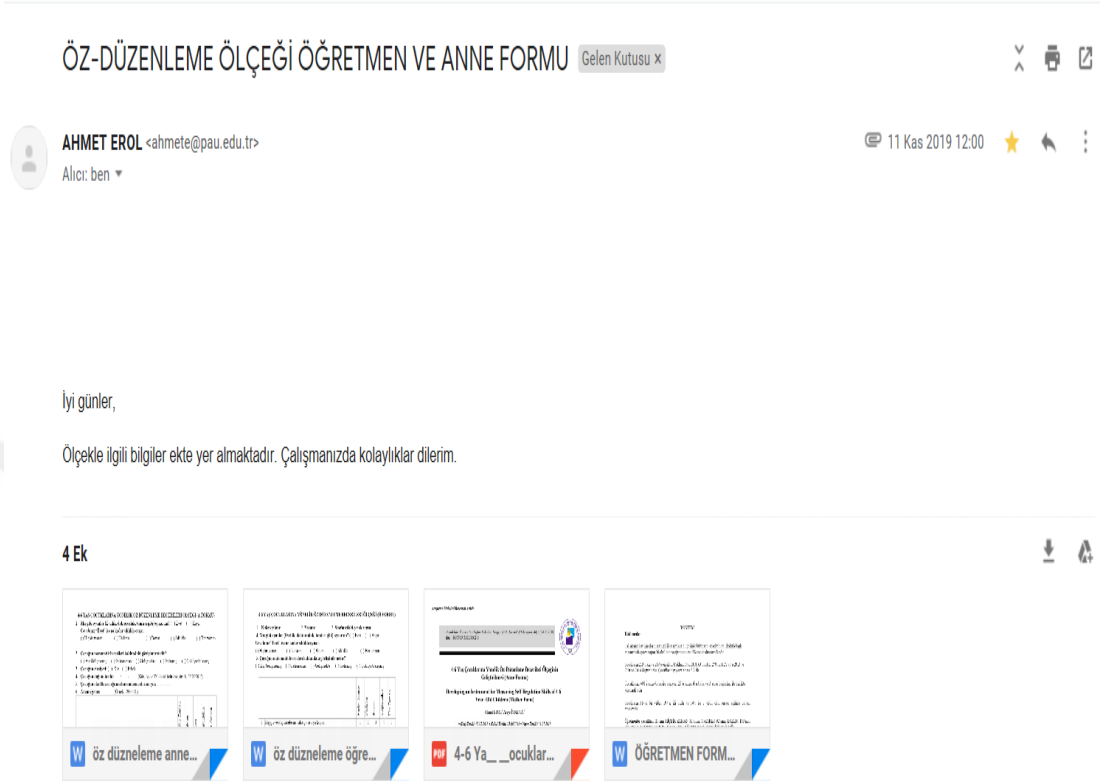
İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Ayyüce ÖKSÜZ

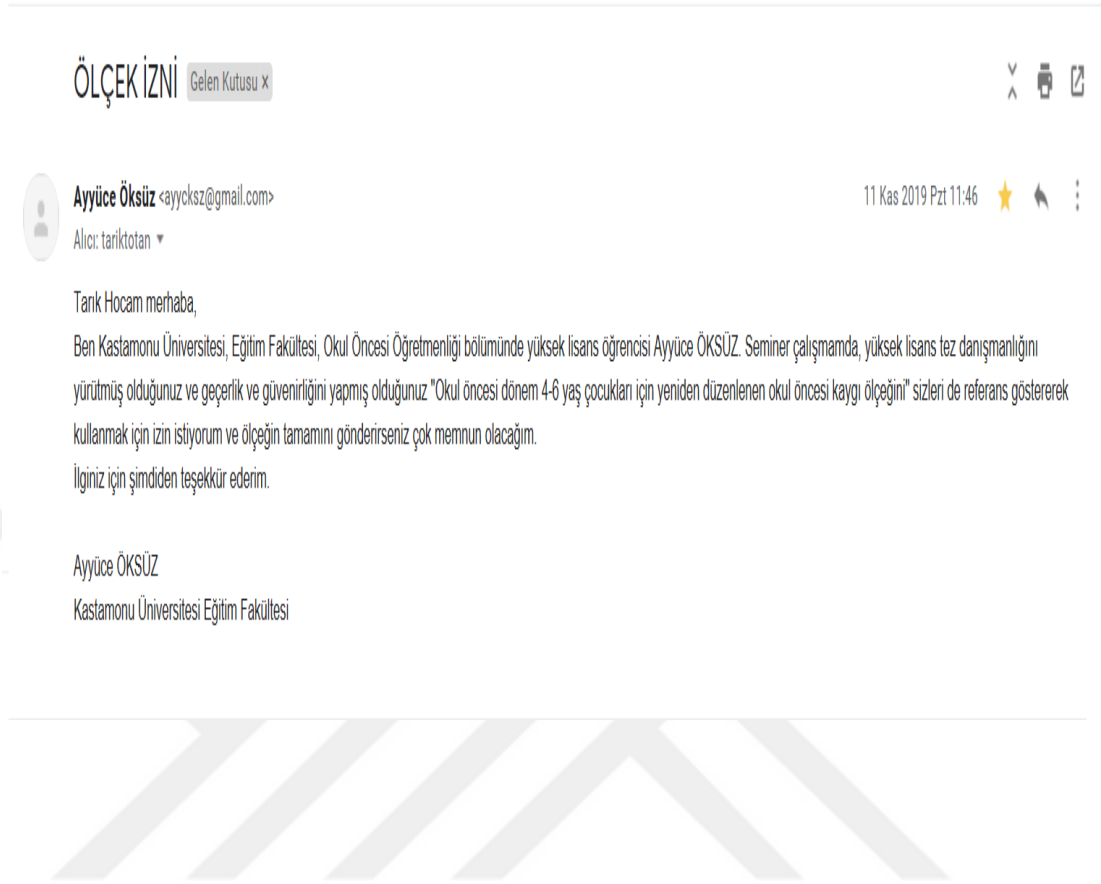
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yanıtla Yönlendir

EK 6 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) İzin (Ahmet EROL)



EK 7 Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği İzin (Tarık TOTAN)



ÖLÇEK İZNİ Gelen Kutusu ×

Ayyüce Öksüz <ayycksz@gmail.com> 11 Kas 2019 Pzt 11:46

Alıcı: tariktotan ▾

Tarık Hocam merhaba,

Ben Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans öğrencisi Ayyüce ÖKSÜZ. Seminer çalışmamda, yüksek lisans tez danışmanlığını yürütmüş olduğunuz ve geçerlik ve güvenirliğini yapmış olduğunuz "Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğini" sizleri de referans göstererek kullanmak için izin istiyorum ve ölçeğin tamamını gönderirseniz çok memnun olacağım.

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Ayyüce ÖKSÜZ

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Ek 8 Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği İzin (Tarık TOTAN)



Tarik Totan <tariktotan@gmail.com>

Alıcı: ben

18 Kas 2019 00:40

Doç. Dr. Tarık TOTAN
Adnan Menderes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı,
Aytepe Mevkii, 09100
Kepez / AYDIN

Tel: +90.256.214.20.23 - 1521
Faks: +90.256.214.10.61

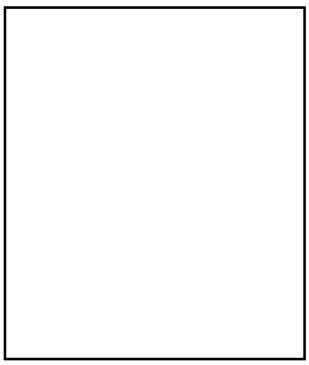
ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ayyüce ÖKSÜZ

Doğum Yeri Ve Yılı: Samsun / 1996

Medeni Hali: Bekâr

E-posta: ayycksz@gmail.com



Eğitim Durumu

Lisans: Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Yayınları

Öksüz, Y.; Baba Öztürk, M.; Öksüz, A. Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye Yönelik Tutumlarında Etik Muhakeme Yetenekleri ile Bazı Demografik Değişkenlerin Rolü , 5 - 2017, Ordu Üniversitesi [Uluslararası Konferans Bildirisi]

Öksüz, Y., Baba Öztürk, M., Öksüz, A. *Recent Researches in Education*, 6 - 2018 [Uluslararası Kitap Bölümü]