

## 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi\*

An Analysis of the Effect of the Child Participatory Education Program on the Self-Regulation Ability of Children 60-72 Months Old

Büşra ÇELİK\*\*   
Işık KAMARAJ\*\*\* 

### Öz

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesinde yer alan "çocuğun katılım hakkı"ndan yola çıkarak hazırlanmıştır. Bu program, Shier'in (2001) "Katılma Giden Yollar: Açılımlar, Fırsatlar ve Yükümlülükler" adlı makalesinde ele aldığı beş katılım düzeyini temel almakta, doğa ve oyun temalarında 2 proje süreci içeren toplam 15 etkinlikten oluşmaktadır. Bu çalışmada, çocuk katılımını temel alarak hazırlanmış Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'na katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin, bu programa katılmayan çocuklara oranla daha fazla gelişip gelişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden "ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 60-72 aylık yaş grubundan toplam 28 çocuk (14 çocuk deney grubu, 14 çocuk kontrol grubu) oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama ile oluşturulmuş, deney grubuna Çocuk Katılımlı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise aynı etkinlik türlerini içeren ancak katılım süreçlerini barındırmayan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma için verilerin toplanması; deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, çocuklara Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) öntest olarak uygulanması, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın uygulanması ve OÖDÖ'nin sontest olarak uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda,

\* Bu araştırma Büşra Çelik'in yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, V. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-Posta: busra.celik@marmara.edu.tr

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-Posta: kamaraj@marmara.edu.tr

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk katılımlı eğitim programı, öz düzenleme, okul öncesi dönem.

### **Abstract**

The Child Participation Education Program has been prepared based on the children's right to participate, which is included in Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. This program is grounded on the five participation levels embraced by Shier (2001) in the article *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations* and consists of a total of 15 activities including two projects on the themes of nature and play. This study aims to reveal whether or not the self-regulation skills of children who participated in the Child Participation Education Program, which was prepared based on child participation, are more advanced than children who had not participated in the program. It uses the experimental design with pretests and posttests. The study group consists of a total of 28 children (14 in the experimental group, 14 in the control group) between 60-72 months old who are attending school in the 2016-2017 school year. The experimental and control groups have been formed by random assignment, with the Child Participation Education Program being applied to the experimental group and activities containing the same kind of activities without a participation process being applied to the control group. Data have been collected by forming experimental and control groups, applying a demographic information form and the Preschool Self-Regulation Scale to the children as a pretest, applying the Child Participation Education Program to the experimental group, and also applying the same scale as a posttest to all the children. As a result, the study has found the Child Participation Education Program to have an effect on the self-regulation skills of children 60-72 months of age.

**Keywords:** Child participation education program, self-regulation, preschool education

## **Summary**

### **Introduction**

Early childhood is critical for the development of self-regulation skills (Rothbart & Jones, 1998). The development of this skill is strongly linked to the social environment and shows a gradual change from the use of external control tools to the development of internal control tools (Bronson, 2000, p. 60). On this point, we can mention the concept of scaffolding. Scaffolding, which was developed by Wood, Bruner, and Ross (1976) based on Vygotsky's views, is when an adult transfers responsibility to and withdraws support slowly from children as their competence increases during learning (Berk, 2013, p. 322). In this context, the environments where the right to choose is limited can be said to cause a child's behavior to be regulated not by self-regulation but rather by means of external control tools (Schunk, 1996). On this point, the concept of child participation, which the United Nations Children's Fund (UNICEF, 2004) defines as the "participation of children in all matters in which they can express their views and they can have a say in issues that affect them," comes into prominence. Landsdown (2001) stated that children who have more say using their right to participate will have increased self-confidence and learn

to respect others, as well as develop their cognitive and social skills. In this way, a productive cycle will be formed where children will participate more and have more effective contributions. Children's participation in the educational environment has also been stressed to support their self-regulation skills (Paris & Paris, 2001). The relevant literature has mentioned a correlation among self-regulation, the concepts of child participation (Kangas, 2016), and active participation (Bronson, 2000; Denham et al., 2003; Emilson & Johansson, 2009; Zimmerman, 2000). However, studies on the preschool period and training applications aimed at the right to participate are seen to be limited. The study's problem case is to examine the effect of the Child Participation Training Program on the self-regulation skills of children 60-72 months old. An answer to the question "When comparing the children in the experimental group who participated in the Child Participation Training Program with the children in the control group who did not participate in the program, does any significant difference exist in the self-regulation skills of the experimental group in the sub-dimensions of stimulation/attention control and positive emotion?" has been sought within the scope of the study.

## Method

The research uses a random pretest-posttest control group design. The study group consists of 28 children in total (14 in the experimental group, 14 in the control group) 60-72 months old who are attending school in 2016-2017 school year.

The study has collected data using a demographic information form and the Preschool Self-Regulation Assessment Scale. The Preschool Self-Regulation Assessment Scale (PSRA) was developed by Smith-Donald, Raver, Hayes, and Richardson (2007) and adapted into Turkish by Findik-Tanribuyurdu (2012) following a validity and reliability study. The PSRA is a performance-based assessment tool (Smith-Donald et al., 2007).

The present study has certain limitations. The study group is limited to 28 children 60-72 months old who are receiving education in two kindergarten classes affiliated with a university in Istanbul during the 2016-2017 school year. The study is limited to the data acquired from the PSRA and to the Child Participation Training Program which the researcher applied over five weeks between May 2, 2017 and June 2, 2017. As the study occurred at the end of the academic year, no monitoring test was done, and thus the study is limited to the pretest-posttest data analyses.

***The Child Participation Training Program.*** The Child Participation Training Program has been prepared based on the Ministry of National Education's 2013 Preschool Curriculum and Shier's (2001) model on the pathways to participation. While choosing this model, current participation models were evaluated (Arnstein, 1969; Chawla, 2001; Creative Commons, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007); Shier's model was chosen because it is believed to be the best model for a curriculum. The curriculum was finalized by making the necessary regulations in line with expert opinions received from a preschool teacher and two academicians studying in the field.

The Child Participation Training Program consists of a total of 15 activities, including one introduction activity, six activities on the process of the Nature Festival Project, and eight activities on the process of Project Play Day. The activities were applied three days a week, one session per day, over a five-week period.

### **Findings**

The study has found no significant difference to exist between the pretest scores from the experimental and control groups (see Table 1). A significant difference has been found between their posttest scores (see Table 2) in favor of the experimental group. A significant difference has been found to exist between the experimental group's pretest and posttest scores (see Table 3) in favor of the posttest scores. Meanwhile, no significant difference has been found between the control group's pretest and posttest scores (see Table 4).

### **Discussion**

When examining the obtained findings, the Child Participation Training Program is seen to have a significant effect on the development of the self-regulation skills of children aged 60-72 months. The relevant literature has mentioned a correlation between these concepts (Cohen & Mendez, 2009; Cole, Martin, & Dennis, 2004; Dunphy, 2012; Kangas, 2016; Meyer & Turner, 2002; Montroy, Bowles, & Skibbe, 2016; Yowell & Smylie, 1999). Having environments that view children as shareholders encourages them to reveal their self-control skills and personalities (Flekkøy & Kaufman, 1997, p. 103). One finding shows children who reject classroom participation to have fewer tendencies toward self-regulation (Zimmerman, 2000, p. 27). When considered from this point of view, participation and self-regulation are seen to support one another. The climate created by children's participation and involvement enables children to use strategies on attention, emotion, and behavior regulation and thus supports the skill of self-regulation. The participation models (Arnstein, 1969; Chawla, 2001; Creative Commons, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007; Shier, 2001) are associated with Vygotsky's scaffolding concept where gradual increases in the child's entrepreneurship, control and responsibility levels and the gradual withdrawal of adult support are associated with increases in the child's competence, just as in the scaffolding concept (Smith, 2002). Meyer and Turner's (2002) study stressed the scaffolding process to support the child's self-regulation. In projects where preschool teachers enable child participation, using the concept of scaffolding as a behavior strategy and being informed about its effect on children's self-regulation skills are believed to be important.

### **Giriş**

Öz düzenleme, genel olarak bireyin kendini düzenlemesi, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesidir (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000). Rothbart ve Jones (1998) öz düzenleme becerisinin gelişiminde erken çocukluk döneminin oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerisinin gelişiminde sosyal ve bilişsel beceriler (Kangas, Ojala ve Venninen, 2015; Sethi, Mishel, Aber, Shoda ve Rodriquez, 2000), çevre ve mizaç (Bronson, 2000), yaş (Kopp, 1982), öğretmen ve akran etkileşimi (Williford, Whittaker, Vitiello ve Downer, 2013), motivasyon ve eğitim programı (Montroy, Bowles ve Skibbe, 2016) olmak üzere birçok etmen etkilidir.

Öz düzenlemenin gelişimini Kopp (1982) beş evreye ayırarak incelemiştir. Bu evreler; nörofizyolojik evre, duyu-motor evresi, kontrol evresi, öz-kontrol evresi, öz-düzenleme evresidir. Nörofizyolojik evre doğumdan üçüncü aya kadar olan süreyi kapsamakta (Kopp, 1982); bu evrenin en yoğun hareketinin refleksif hareketler olduğu belirtilmektedir (Berk, 2013, s. 167). Duyu-motor evre üçüncü ay ile başlayıp dokuzuncu aya kadar devam etmekte; çocuğun ulaşma, kavrama vb. eylemleri istendik hale dönüşmeye başlamaktadır (Berndt, 1997, s.180; Bronson, 2000, s.178). Kontrol evresi ise öz düzenleme becerisini kazanmada önemli bir geçiş evresi olarak görülmekte; öz düzenleme davranışına benzer davranışların ilk bu evrede ortaya çıktığı belirtilmekte (Kopp, 1982); dil gelişiminin etkisine de değinilmektedir (Tümekaya, 2009, s. 32). Öz-kontrol evresi kontrolün içselleştirildiği bir evredir. Bu dönemde ortaya çıkan davranışı izleme ve istendik biçimde yönlendirme erken çocukluk döneminin gelişimsel kilometre taşıdır (Erikson, 1962; akt. Vaughn, Kopp ve Krakow, 1984). Öz-düzenleme evresi ise 36. ay ile birlikte başlamakta; bu evrede değişen talepleri karşılayan kontrol süreçleri esneklik kazanmaktadır (Kochanska, Katherine ve Murray, 2001). Bu evrede öz düzenleme becerisinin sağlıklı gelişmesinde sosy-duygusal ve bilişsel gelişimin de önemli rolü olduğu belirtilmektedir (Sethi vd., 2000). Okul öncesi dönemin başlamasıyla birlikte öz düzenleme becerileri çocukların üst düzey bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri, akademik becerileri, ilköğretime hazır bulunuşluk gibi birçok alanda etkili olmaktadır (Blair ve Razza, 2007; Bronson, 2000; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, Queenan, 2003).

Öz düzenleme becerisinin hem okul öncesi dönem hem de ilerleyen yıllar için önemli bir beceri olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur (Fonagy ve Target, 2002; Solmaz ve Demir, 2014; Winne ve Perry, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman 2011; Zimmerman ve Campillo, 2003). Blair (2002) öz düzenlemenin çocukların akademik becerileri ve ilköğretime hazır oluşları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Akawi (2011) ise yaptığı araştırmasında öz düzenleme ile ilköğretime hazır olma arasındaki ilişkiyi incelemiş, çocukların öz düzenleme düzeyleri ile matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda öz düzenlemenin erken yaşta desteklenmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ancak bu önemine rağmen, ülkemizde öz düzenleme üzerine yapılan araştırmalar sınırlı bulunmuştur. Bu çalışmalar kapsamında ölçme araçları geliştirilmiş veya uyarlanmış (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Bayındır ve Ural, 2016; Erol ve İvrendi, 2018) ve öz düzenleme becerisinin benlik algısı (Tuzcuoğlu, Efe Azkeskin, İlçi Küsmüş ve Cengiz, 2019; okul uyumu (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019), oyun becerileri (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017); yaş, cinsiyet, doğum sırası gibi demografik değişkenler (Ertürk Kara ve Gönen, 2015) ile ilişkisi incelenmiştir. Kıyaker (2017) ise 62-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde eğitici drama programının etkisini incelemiştir.

Öz düzenleme becerisinin gelişimi sosyal çevre ile güçlü bir bağlantı halindedir ve dışsal kontrol araçlarından içsel kontrol araçlarına doğru kademeli bir değişim göstermektedir (Bronson, 2000, s.60). Bu noktada “scaffolding (iskele kurma)” kavramına değinilebilir. Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle Wood, Bruner ve Ross (1976) tarafından geliştirilen “iskele kurma” bir öğrenme sırasında yetişkinin, çocuğun yeterliği arttıkça sorumluluğu ona aktarması ve yavaş yavaş desteği çekmesi anlamına gelmektedir (Berk, 2013, s. 322). Öz düzenleme becerisi çocukların aktif katılım hakkına sahip oldukları ortamlarda desteklenmektedir (Mayall, 1999; akt. Kangas, 2016). Akademik süreç bağlamında incelendiğinde ise öğrencilerin değerlendirme süreçlerine katılımları da öz düzenleme becerilerini olumlu etkilemektedir (Dinsmore ve Wilson, 2016). Eğitim ortamlarında katılım fırsatının tanınmadığı çocukların öz düzenleme becerilerinin düşük seviyede olduğu gözlenmiştir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Bu bağlamda katılım olgusunun öz düzenleme becerisinin gelişiminde rol oynadığı söylenebilir. Türkiye'nin de 26 yıldır tarafı olduğu Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesi, çocuğun katılım hakkının temelini oluşturur: *“Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve uygunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanurlar.”* (Unicef, 2004). Çocuğun katılım hakkı, 12. Madde'nin yanı sıra, 5. Madde (çocuğun gelişen kapasitesi), 13. Madde (çocuğun düşüncesini özgürce açıklama hakkı) ve 14. Madde (düşünce, vicdan, din özgürlüğü) ile de yakından ilişkilidir. Erdoğan'a göre (2011) çocuğun katılımına verilen değer çocuk haklarına verilen değeri de arttırmaktadır. Bugünün çocukları yarının yetişkinleridir; bugün haklarının bilincinde olan çocuk, büyüdüğünde kendinden sonra gelecek çocukların haklarının da bilincine varır. Jones (2010) katılım hakkının eğitim ortamlarında benimsenmesi ve uygulamaya konmasının, çocukların aktif ve sorumlu vatandaşlar olmayı öğrenmesi açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Katılım konusu ele alındıkça çocuklar için önemi daha fazla görülmektedir. Shier (2014), katılımın çocuklar için neden önemli olduğuna birkaç maddede değinmiştir:

- Çocukların toplumsal yaşam, eğitim, sağlık, aile hayatı ve korunma gibi birçok alanda yaşam kalitelerinin yükseltilmesine yardımcı olur.
- Çocuklar katılım sayesinde kendilerinin ve başkalarının haklarını korur ve savunur.
- Çocukların kendi hayatlarında olanlar hakkında çekinmeksizin konuşması, onları şiddete ve istismara karşı korumak için yetişkinlere yardımcı olur.
- Katılım yoluyla, çocuklar aktif vatandaşlığı uygulamaya geçirme fırsatı elde ederler; bu fırsat adil ve demokratik bir toplumun oluşmasında katkı sağlar.
- Çocukların katılımı, yetişkinleri sorumlu davranmaya ve yansıtıcı olmaya teşvik eder; bu da kamu kurumlarının ve sivil toplumun şeffaf ve hesap verebilir olmasına ve daha iyi denetlenebilmesine katkı sağlar.

Çocuk katılımı, çocuğun yetkinliğinin ve hassasiyetinin daha iyi anlaşılmasını (Sinclair, 2004), çocuğun sağlıklı güven ilişkileri kurmasını (Lyle ve Hendley, 2010), özgüven ve benlik saygısı geliştirmesini (Collins, 2017), aidiyet duygusunun ve iletişim becerilerinin desteklenmesini

(Mallika ve Gibbs, 2014), inisiyatif almasını, yaratıcılığının gelişmesini, yetenek ve becerilerini tam potansiyelle gerçekleştirmesini, bilgi edinmesini ve bilgiye dayalı kararlar almasını, çoğulculuğu deneyimlemesini ve barış içinde bir arada yaşamayı öğrenmesini (Erbay, 2016, s. 71) sağlar. Lansdown (2001), katılım hakkı sayesinde aile içerisinde, okulda ve toplumda daha fazla söz sahibi olan çocukların, kendilerine olan güvenlerinin arttığını, başkalarına saygı duymayı öğrendiklerini, bilişsel yeteneklerinin ve sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Bu sayede verimli bir döngü oluşmaktadır; çocuklar daha çok katılmakta, böylece katkıları daha etkili olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2013 yılında uygulanmaya başlayan Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, programın 'çocuk merkezli' oluşu, "keşfederek öğrenmenin öncelikli oluşu", 'öğrenme merkezlerinin önemli oluşu', 'değerlendirme sürecinin çok yönlü oluşu' ve 'yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda oluşu' özelliklerinin katılım hakkının gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu ve kapsayıcı niteliklerini barındırdığı belirtilmiştir (Gürkan ve Koran, 2014). Bu bağlamda MEB programının çocuğun katılım hakkını hayata geçirmek için fırsatlar içerdiği söylenebilir.

Ait olma ve paylaşma, katılım deneyiminin önemli parçaları olarak kabul edilir ve eğlenme ve mutluluk gibi pozitif duygular oluşturur (Bath, 2009). Bu pozitif duygular; çocuk öz-yeterlilik oluşturduğunda, keşfettiğinde, problemleri çözdüğünde ve çeşitli materyalleri kullanırken hedef odaklı hareket ettiğinde başarılı bir öz düzenleme süreci sağlar (Kangas, Ojala, & Venninen, 2015). Zimmerman (1989, s.4) "kendi öğrenme süreçlerinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcı olan" bireylerin öz düzenlemelerinin gelişeceğini belirtmektedir. Çocukların eğitim ortamlarındaki katılımlarının, öz düzenleme becerilerini destekleyeceği de vurgulanmıştır (Paris ve Paris, 2001). Kangas (2016) çocuk katılımı ile öz düzenleme ilişkisini incelemiş, Emilson ve Johansson (2009), Denham vd. (2003), Bronson (2000) ve Zimmerman (2000) öz düzenleme ile çocuğun aktif katılımının ilişkisine değinmişlerdir. Ancak okul öncesi dönem için oldukça önemli olan bu iki kavrama yönelik yapılan araştırmaların ve katılım hakkına yönelik eğitim uygulamalarının sınırlı olduğu görülmüştür. 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın etkisinin incelenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Araştırma kapsamında "Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'na katılan deney grubu çocukları ile bu programa katılmayan kontrol grubu çocukları kıyaslandığında deney grubu lehine öz düzenleme becerisinde ve dürtü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunun yanıtı aranmıştır.

## **Yöntem**

### *Araştırma modeli*

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın etkisinin incelenmesi amaçlandığından, nicel araştırma türlerinden "ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır.



### *Araştırmanın Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grupları İstanbul'da bulunan bir üniversiteye bağlı bir anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 60-72 aylık yaş grubundan toplam 28 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırmada 14 çocuk deney grubu, 14 çocuk da kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır.

Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yoluyla oluşturulmuştur. Deney grubu çocuklarının ay ortalaması  $\bar{X}=65.07$ , kontrol grubu çocuklarının ay ortalaması  $\bar{X}=64.36$  aydır. Deney grubu 6 kız (%42,86), 8 erkek (%57,14); kontrol grubu ise 5 kız (%35,71), 9 erkek (%64,29) çocuğundan oluşmuştur.

### *Veri toplama araçları*

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form, çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyet, doğum tarihi, eğitim yılı bilgilerini içermektedir.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği: Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisinin gelişimini ölçmek amacıyla "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) (Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA)" kullanılmıştır. Bu ölçek Smith-Donald ve diğerleri tarafından geliştirilmiş (Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007), Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. OÖDÖ performansa dayalı bir ölçme aracıdır (Smith-Donald vd., 2007). Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Smith-Donald ve diğerleri (2007), 41-70 aylık 64 çocukla, Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) ise, 48-72 aylık 233 çocuk ile yapmışlardır. Smith-Donald ve diğerleri (2007), Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı .89 olarak, Olumlu Duygu için ise güvenirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında geçerliğin sağlanması ve test edilmesi amacıyla ise, Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .83 olarak, Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı .88 olarak, Olumlu Duygu için ise güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

### *Çocuk Katımlı Eğitim Programı*

Çocuk Katımlı Eğitim Programı Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Shier'in (2001) Katılma Giden Yollar Modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Bu model seçilirken mevcut katılım modelleri (Arnstein, 1969; Chawla, 2001; Creative Commons, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007) değerlendirilmiş, Katılma Giden Yollar Modeli'nin bir eğitim programı için en uygun model olacağı düşünülerek seçilmiştir. Alanda çalışmakta olan iki akademisyen ve bir okul öncesi öğretmeninden alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıp programın son hali verilmiştir.



Çocuk Katılımlı Eğitim Programı araştırmacı tarafından 02.05.2017-02.06.2017 tarihleri arasında 5 hafta boyunca toplam 15 oturum olarak belirli bir sıra takip edilerek uygulanmıştır. Eğitim etkinlikleri, Shier'in katılım seviyelerinin güçlük dereceleri dikkate alınarak sıralanmıştır. Program doğa ve oyun temalı iki proje süreci içermektedir. Programın içerdiği proje süreçlerinde bu iki temanın seçilmesinin nedeni oyun ve doğanın, çocukların katılım hakkını hayata geçirmek için iki önemli araç olarak görülmesidir (Hart, 2016; Erbay, 2016). Aynı zamanda öz düzenleme becerisinin ilişkili olduğu kavramlardan olan sosyal uyum büyük ölçüde oyun bağlamında gelişmektedir. Çocukların oyunu başlatma ve sürdürme ile iç içe geçmiş bir dizi sosyal görevler aracılığıyla etkili bir öz düzenleme süreci geçirdikleri belirtilmektedir (Guralnick, 1993).

Programın içerdiği projelerden ilki Dünya Oyun Oynama Günü Projesi'dir. Bu proje, oyun aracılığıyla çocuk katılımını hayata geçirmek amacıyla yapılmış, Dünya Oyun Oynama Günü'nün hazırlık süreci ve kutlanması olarak gerçekleştirilmiştir. Dünya Oyun Oynama Günü Projesi'nde yer alan etkinlikler VIII. Dünya Oyun Oynama Günü'nün teması olan "Kültürel Bağlam Olarak Oyun: Kültürel Öğrenme Ortamı" ve Marmara Üniversitesi tarafından 2017 yılında yapılan etkinliklere paralel olarak hazırlanmıştır. Kamaraj (2013) Dünya Oyun Oynama Günü'nün, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. Maddesi'ni oluşturan oyun hakkını da desteklediğine değinmektedir. Çocuğun gelişen kapasitesi ve kendilerini ifade etme hakları göz önünde bulundurulduğunda; katılımın oyun yoluyla gerçekleştirilmesi, hem etik bir şekilde hem de yüksek düzeyde yerine getirilmesini sağlamaktadır (Erbay, 2016, s. 149). Bu bilgiler ışığında oyunun, katılım hakkını uygulamaya koymak için uygun bir araç olduğu görülmektedir.

Programın ikinci projesi olan Doğa Şenliği Projesi'nde doğa aracılığıyla çocuk katılımını hayata geçirmek hedeflenmiş; Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi tarafından düzenlenen Doğa Şenliği'ne katılım olarak gerçekleştirilmiştir (NGBB, Doğa Şenliği, 2017). Atasoy'a göre (2015, s.105) toplumun oluşturduğu sosyo-kültürel ortam (toplumsal çevre), çocuğun yaşamını sürdürdüğü ve etkilendiği doğal ortam (fiziksel çevre) ve içsel ve düşünsel ortam (psikolojik çevre) doğumundan itibaren çocukların uyum sağlamaları gereken üç ortam olarak belirtilmiştir. Doğal ortamlarla girdiğimiz ilişkiler, fiziksel çevrede bıraktığımız izler, bizim toplumsal çevremizin temelini oluşturmaktadır (Atasoy, 2015, s. 105). Dolayısıyla çocuğun doğal çevresi ile olan etkileşimi, toplumsal düzeyde katılım için önem taşımaktadır. Hart (2016), çocukluk dönemindeki duyuşsal algının yoğun olmasından dolayı çocukların doğaya daha yakın olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede doğanın çocukların katılım hakkını uygulamaya koymak adına ideal bir alan olduğunu göstermektedir.

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı; 1 giriş etkinliği, 6 Doğa Şenliği proje sürecini içeren etkinlik ve 8 Dünya Oyun Oynama Günü proje sürecini içeren etkinlik olmak üzere toplam 15 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler haftada 3 gün ve her gün birer oturum olacak şekilde toplam 5 haftalık bir sürede uygulanmıştır.

### *Verilerin toplanması ve analizi*

Araştırma verilerinin toplanması, çocuklara Demografik Bilgi Formu ve OÖDÖ'nin ön test olarak uygulanması, Çocuk Katımlı Eğitim Programı'nın uygulanması ve OÖDÖ'nin son test olarak uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi yapılırken, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sayısı düşük olduğundan (Deney grubu n=14, Kontrol grubu n =14) parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi p=0.05 olarak kabul edilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest performans görevlerine ilişkin veriler, kontrol grubunun öntest-sontest performans görevlerine ilişkin veriler ve her iki grubun sontest performans görevlerine ilişkin verilerin analizi yapılmıştır.

### *Araştırmanın Sınırlılıkları*

Yapılan bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 60-72 aylık yaş grubundan 28 çocuk ile sınırlandırılmıştır. Araştırma OÖDÖ'nden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, Çocuk Katımlı Eğitim Programı'nın araştırmacı tarafından 02.05.2017-02.06.2017 tarihleri arasında 5 haftalık bir süre boyunca uygulanması ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada eğitim-öğretim yılının sonuna gelinmesinden dolayı izleme testi yapılamamış, bu nedenle araştırma ön test ve son test veri analizleri ile sınırlandırılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analiz işlemlerinin sonuçları sunulmuştur.

Araştırmada öncelikle deney grubu ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıanmış, Tablo 1'de Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*OÖDÖ Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Dürtü/Dikkat Kontrolü</b>	Deney	14	16.75	234.50	66.50	-1.45	.150
	Kontrol	14	12.25	171.50			
	Toplam	28					
<b>Olumlu Duygu</b>	Deney	14	16.00	224.00	77.00	-1.04	.352
	Kontrol	14	13.00	182.00			
	Toplam	28					

	Deney	14	17.07	239.00	62.00	-1.66	.104
<b>Öz Düzenleme</b>	Kontrol	14	11.93	167.00			
	Toplam	28					

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Deney ve Kontrol ön test puanları karşılaştırıldığında, dürtü/dikkat kontrolü alt boyutunda ( $U=66.50$ ,  $p>0.05$ ), olumlu duygu alt boyutunda ( $U=77.00$ ,  $p>0.05$ ) ve öz düzenleme boyutunda ( $U=62.00$ ,  $p>0.05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*ÖÖDÖ son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları*

	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
<b>Dürtü/Dikkat Kontrolü</b>	Deney	14	20.79	291.00	10.00	-4.05	.00
	Kontrol	14	8.21	115.00			
	Toplam	28					
<b>Olumlu Duygu</b>	Deney	14	21.46	300.50	.50	-4.52	.00
	Kontrol	14	7.54	105.50			
	Toplam	28					
<b>Öz düzenleme</b>	Deney	14	21.36	299.00	2.00	-4.19	.00
	Kontrol	14	7.54	107.00			
	Toplam	28					

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Deney ve Kontrol son test puanları karşılaştırıldığında, dürtü/dikkat kontrolü alt boyutunda ( $U=10.00$ ,  $p=.00$ ), olumlu duygu alt boyutunda ( $U=.50$ ,  $p=.00$ ) ve öz düzenleme boyutunda ( $U=2.00$ ,  $p=.00$ ) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'ne ait sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Deney Grubuna ait OÖDÖ Ön test ve Son test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Deney Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	p
<b>Dürtü/Dikkat Kontrolü</b>	Ön Test	14	.00	.00	-3.31	.00
	Son Test	14	7.50	105.00		
<b>Olumlu Duygu</b>	Ön Test	14	.00	.00	-3.19	.00
	Son Test	14	7.00	91.00		
<b>Öz Düzenleme</b>	Ön Test	14	.00	.00	-3.30	.00
	Son Test	14	7.50	105.00		

Tablo 3'te görüldüğü gibi Deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında Dürtü/Dikkat Kontrolü ( $z=-3.31$ ,  $p=.00$ ) ve Olumlu Duygu ( $z=-3.19$ ,  $p=.00$ ) alt boyutları ile Öz Düzenleme boyutunda ( $z=-3.30$ ,  $p=.00$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir.

**Tablo 4.**

*Kontrol Grubunun OÖDÖ Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Kontrol Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	p
<b>Dürtü/Dikkat Kontrolü</b>	Ön Test	14	4.83	14.50	-.513	.60
	Son Test	14	4.30	21.50		
<b>Olumlu Duygu</b>	Ön Test	14	3.92	23.50	-.779	.43
	Son Test	14	6.25	12.50		
<b>Öz Düzenleme</b>	Ön Test	14	7.07	49.50	-.285	.77
	Son Test	14	6.92	41.50		

Tablo 4'te görüldüğü gibi Kontrol Grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında Dürtü/Dikkat Kontrolü ( $z=-.513$ ,  $p>0.05$ ) ve Olumlu Duygu ( $z=-.779$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutları ile Öz Düzenleme boyutunda ( $z=-.285$ ,  $p>0.05$ ) iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının OÖDÖ ön test ile son test verilerindeki değişimler arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Yapılan analizler neticesinde; deney grubuna uygulanan Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın öz düzenleme becerisi ve alt boyutları olan dürtü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu kavramların ilişkisine değinen benzer vurguların ve araştırma bulgularının yer aldığı görülmektedir (Cohen ve Mendez, 2009; Cole, Martin ve Dennis, 2004; Dunphy, 2012; Kangas, 2016; Meyer ve Turner, 2002; Yowell ve Smylie, 1999). Kangas (2016) doktora tezinde; katılımı temel alan aktivitelerde çocukların öz düzenleme deneyimlerine ve katılımı temel alan eğitimdeki öz düzenleme becerisini destekleyen unsurlara odaklanmış, bu unsurların çocukların çalışan bellek, dikkat ile ilgili esneklik, önleyici kontrol ve öz düzenleme becerilerinin desteklendiğini belirtmiş; Dunphy (2012) araştırmasında katılımın dikkat, bellek, düşünme, hayal etme gibi zihinsel süreçler üzerinde olumlu etkisini vurgulamıştır. Cole, Martin ve Dennis (2004) ile Cohen ve Mendez (2009) araştırmalarında duygu düzenlemede kişilerarası ilişkilere değinmişlerdir: bireylerin birbirlerinin duygu ve davranışlarını etkilediği düşünülmektedir; birey hem kendi duygularını düzenlemekte hem de diğer bireyin duygu düzenlemesine etki etmektedir. Eğitim ortamlarında öz düzenleme becerisini desteklemenin en etkili yolunun öğretmen ile çocuk arasındaki kişilerarası etkileşimde yattığına değinilmektedir (Yowell ve Smylie, 1999). Dolayısıyla katılım, beraberinde getirdiği sosyal etkileşim ile öz düzenleme becerisine katkı sunmaktadır.

Mevcut katılım modellerinin (Arnstein, 1969; Chawla, 2001; Creative Commons, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007; Shier, 2001) tümünde üst kademelere çıktıkça çocukların kendi süreçlerini başlattıkları ve sürdürdükleri görülmektedir. Smith (2002) araştırmasında bu durumu Vygotsky'nin iskele kurma kavramı ile ilişkilendirilmiş, çocuğun girişim, kontrol ve sorumluluk seviyelerinin kademeli olarak artması, iskele kurma kavramındaki gibi çocuğun yeterliliği arttıkça yetişkinin kademeli olarak desteğini azaltması olarak görülmüştür. Meyer ve Turner (2002) ise araştırmalarında iskele kurma sürecinin çocuğun öz düzenlemesini de desteklediğini vurgulamışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını sağlayan projelerde "iskele kurma" kavramını bir davranış stratejisi olarak kullanmalarının, çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi konusunda bilgilendirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda özellikle çocuk katılımlı projelerde çocukların yeterliliklerinin ve yetkinliklerinin artırılmasında "iskele kurma"nın okul öncesi öğretmen davranış yeterlilikleri arasında yer alabilmesi için, bu davranış becerisini kullanmalarının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Schunk (1996) araştırmasında çocukların tercih hakkının kısıtlı olduğu zamanlarda davranışları öz düzenleme yoluyla değil, büyük ölçüde dışsal olarak düzenlediğini belirtmiştir. Öz düzenleme becerisi güçlü olan çocukların ise daha fazla sosyal etkileşim gösterdiği ve daha fazla katılımında bulunduğu da yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular arasındadır (Montroy, Bowles ve Skibbe, 2016). Çocukların paydaş olarak görüldüğü ortamların, onların öz kontrol becerisini ve benliklerini ortaya çıkarmalarını desteklediği vurgulanmaktadır (Flekkøy ve Kaufman, 1997, s.103). Sınıfta katılımı reddeden çocukların ise, öz düzenleme eğilimlerinin az olduğu edinilen bulgular arasındadır (Zimmerman, 2000, s. 27). Bu çerçeveden bakıldığında katılım ile öz düzenlemenin birbirini destekleyen kavramlar olduğu çeşitli araştırmalar neticesinde görülmüştür. Çocuk katılımı ve katılımın oluşturduğu iklim, çocuğun dikkat, duygu ve davranış

düzenleme stratejilerini kullanmasını ve bu sayede öz düzenleme becerisinin desteklenmesini sağlamaktadır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler verilebilir:

- Okul öncesi dönem çocuğunun katılım hakkını temel alan programların *öğretmen tutumu, sınıf yönetimi, özyeterlilik algısı vb.* ile *çocuğun benlik algısı, kendilik saygısı, okula hazırbulunuşluk vb.* farklı bir değişkenler ile ilişkisine yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Okul öncesi eğitiminde çocuğun katılım hakkını uygulamaya yönelik çalışmaların çeşitlendirilmesi önerilebilir.
- Katılım hakkını destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri konusunda araştırma yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, eğitim programlarının çocuğun katılım hakkının gözetilerek hazırlanması önerilebilir.
- Çocukların katılım konusundaki deneyimlerini arttırmak amacıyla, toplumdaki çeşitli yapı ve organizasyonlar ile işbirliğine gidilerek çeşitli projeler düzenlenmesi önerilebilir.

### Kaynaklar

- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in head start children*. Doktora tezi, New York State Üniversitesi, New York.
- Aksoy, A. B. ve Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35 (4), 216-224.
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-Doğa Etkileşimi ve Çevre için Eğitim*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Bath, C. (2009). *Learning to Belong: Exploring young children's participation at the start of school*. Abingdon: Routledge.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişim*. (B. Onur, Dü., ve A. Donmez, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Berndt, T. J. (1997). *Child Development (Second B.)*. Dubuque: Brown & Benchmark Publishers.
- Blair, C. (2002, Şubat). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C. ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 2(78), 647-663.
- Bronson, M. B. (2000). *Self Regulation in Early Childhood*. New York: The Guilford Press.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, 42, 9-13.
- Cohen, J. S. ve Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.

- Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Collins, T. M. (2017). A child's right to participate: implications for international child protection. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 14-46. DOI: 10.1080/13642.987.2016.1248122
- Creative Commons. (2011, July). *Participation Models – Citizens, Youth, Online: A chase through the maze*. 09.28.2016 tarihinde <https://www.nonformality.org/2012/11/participation-models/> adresinden alındı.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Dinsmore, D. L. ve Wilson, H. E. (2016). Student participation in assessment: does it influence self-regulation?. G.T.L. Brown ve L.R. Harris (Haz/Ed.). *Handbook of human and social factors in assessment*, 145-168. New York: Routledge
- Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 290-299.
- Emilson, A. ve Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child Interactions. D. Berthelsen, J. Brownlee ve E. Johansson (Ed.). *Participatory Learning in Early Years* (s. 61-78). New York: Routledge.
- Erbay, E. (2016). *Çocuk Katılımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, O. (2011). *Çocuk Hakları*. İstanbul: Acar Basım.
- Erol, A., İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 44, 178-195.
- Ertürk-Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 11 (4), 1224-1239.
- Fındık-Tarıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flekkøy, M. G. ve Kaufman, N. H. (1997). *The Participation Rights of the Child: Rights and Responsibilities in Family and Society*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fonagy, P. ve Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22, 307-335.
- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of Children's Peer Relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 344-371.
- Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. *Innocenti Essays No. 4*. İtaly: UNICEF, International Child Development Centre.
- Hart, R. H. (2016). *Çocukların Katılımı: Kuram ve Uygulamada Toplum Gelişimi ve Çevre Korumasında Genç Yurttaşları İçermek*. (T. Ş. Kılınç, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2008).
- Jones, H. L. (2010). *Putting children at the centre: A practical guide to children's participation*. Londra: Save the Children.
- Kamaraj, I. (2013). May 28th World Play Day Activities in Turkey since 2010. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 1809-1814.



- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy*. Doktora Tezi, Helsinki Üniversitesi Davranış Bilimleri Fakültesi.
- Kangas, J., Ojala, M. ve Venninen, T. (2015). Children's Self – Regulation in the Context of Participatory Pedagogy in Early Childhood Education. *Early Childhood and Development*, 26, 847-870.
- Kıyaker, S. (2017). 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kochanska, G., Katherine, C. C. ve Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making*. Italy: UNICEF Innocenti Insight.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research*, 33(6), 927-942.
- Lyle, S., Hendley, D. ve Newcomb, J. (2010). *Improved Learning by Taking Account of Learners' Perspectives. The Teaching and Learning Research Programme in Wales*. Welsh Education Research Network.
- Mallika, K. ve Gibbs, J. (2014). Participation: Why and How? K. Mallika (Ed.). *Children's Right (0-8): Promoting Participation in Education and Care* (s. 43-63). New York: Routledge.
- Meyer, D. K. ve Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P. ve Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73-83.
- NGBB. (2017). *Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi Doğa Şenliği*. 07 21, 2017 tarihinde Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi: <http://www.ngbb.org.tr/tr/egitim/çocuklar-için/rehberli-egitimler/projeler/doga-şenliği.html> adresinden alındı
- Paris, S. G. ve Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.). *Handbook of Self-Regulation* (s. 452-502). California: Academic Press.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson Education.
- Sethi, A., Mishel, W., Aber, L. J., Shoda, Y. ve Rodriguez, L. M. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions. *Developmental Psychology*, 36(6), 767-777.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107-117.
- Shier, H. (2014). *A change of rhythm, nicaraguan style, in children and young people's participation*. Managua: Save the Children Nicaragua.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children&Society*, 18, 106-118.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children's Right*, 10, 73-88.

- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (psra) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Solmaz, A., & Demir, T. (2014). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şepitçi Sarıbaş, M., Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*. 12 (63). 867-883.
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüş, G., Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi. (Özel Sayı)*. 607-623.
- Tümkaya, S. (2009). Dil Gelişimi. M. E. Deniz (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi.
- UNICEF. (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Birinci Kısım, Madde 1-20*. Türkiye: UNICEF. 7 12, 2016 tarihinde [http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23c.html](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html) adresinden alındı
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B. ve Krakow, J. B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: normative trends and individual differences. *Child Development*, 55(3), 990-1004.
- Williford, A. P., Whittaker, J. E., Vitiello, V. E. ve Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187.
- Winne, P. H. ve Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (s. 532-566). London: Academic Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. ve Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yowell, C. M. ve Smylie, M. A. (1999). Self-regulation in democratic communities. *Elementary School Journal*, 99(5), 469-490.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Ed.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice* (s. 1-26). New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.). *Handbook of Self Regulation* (s. 11-42). London: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (s. 1-37). London: Routledge.
- Zimmerman, B. J. ve Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. J. E. Davidson ve R. J. Sternberg (Ed.). *The Psychology of Problem Solving* (s. 233-263). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 1-14). New York: Routledge.