

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of Child Behavior Rating Scale (CBRS) to Turkish: Validity and Reliability Study

Esin SEZGİN*, Serap DEMİRİZ**

Öz: Bu araştırmanın amacı Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmada okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 ay arası 591 çocuğun verisi kullanılmıştır. Geçerlik analizi için kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt-bağımlı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 17 madde ve 2 faktörden oluşan modelin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2=1160.67$, $\chi^2 /sd= 4.88$, RMSEA=0,09, CFI=0.97, NFI=0.97, NNFI=0.96 ve IFI=0.97). Güvenilirlik analizi için iç tutarlılık göstergesi olarak Cronbach Alfa değerleri, madde-toplam puan korelasyonları, %27'lik alt-üst değerler arası farklılık ve test-tekrar test güvenirliliği hesaplanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonları 0,56 ile 0,87 arasında, %27'lik alt-üst değerler arasındaki farklılara ilişkin t değerleri 11.8 ile 43.9 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, .84-.96 aralığında bulunmuştur. Araştırma sonuçları, ölçeğin Türkçe formunun okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, davranış düzenleme, sosyal beceri, geçerlik, güvenilirlik.

Abstract: The present study aimed to conduct validity and reliability study for the Turkish version the Child Behavior Rating Scale (CBRS). Data from 591 children aging 30-72 months and attending to preschool education institutions were used for the purposes of the study. Content validity, construct validity, and criterion-referenced validity were examined for the validity analysis. It was seen that the model comprising of 17 items and 2 factors was well fit as a result of the confirmatory factor analysis conducted for testing the construct validity of the scale ($\chi^2=1160.67$, $\chi^2 /sd= 4.88$, RMSEA=0.09, CFI =0.97, NFI = 0.97, NNFI = 0.96, and IFI=0.97), Cronbach's Alpha values as an indication of internal consistency, item-total score correlations, difference between 27% of higher and lower values, and test-retest reliability were examined for reliability analysis. Item-total score correlations difference between 0,56 and 0,87, 27% of higher and lower t values between 11.8 and 43.9. Cronbach's Alpha reliability coefficient for sub-domains of the scale was between .84 and .96. The findings of the study suggested that the Turkish version of the scale was a valid and reliable measurement instrument for use in assessment of self-regulation skills of preschool children.

Keywords: Self-regulation, behavioral regulation, social skills, validity, reliability

Giriş

Küçük çocuklar için örgün eğitime geçişin, yaşamlarındaki önemli dönüm noktalarından biri olduğu bilinmektedir. Pek çok çocuk bu geçişi başarılı bir biçimde tamamlarken, bazıları için bu durum pek çok soruna neden olmaktadır (McClelland, Acock ve Morrison, 2006). Çocuklar okula başladıklarında, kurallara uygun davranma, kendini kontrol etme, öğretmen ve diğer çocuklarla olumlu ilişkiler içerisinde girebilme ve bunu sürdürebilme, amaca yönelik hareket edebilme gibi becerilerle karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle yoksulluk içinde büyüyen çocukların %40'ı okula girişte sosyal-duygusal açıdan sosyal yetkinlik ve iletişim becerilerinde gecikmeler göstermekte, %20'si ise davranış problemleri sergilemektedir. Araştırmalar, sosyal,

Bu çalışma, ilk yazarın ve ikinci yazarın yönetiminde hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

* Yrd. Doc.Dr.Esin SEZGİN, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak Sağlık MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü. Zonguldak/ TÜRKİYE esinsezgin21@gmail.com

** Yrd.Doc.Dr. Serap DEMİRİZ, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD. Ankara/ TÜRKİYE demiriz.serap@gmail.com

duygusal ve davranışsal becerilere sahip olmadan okula başlayan çocukların akran reddi, düşük akademik başarı başta olmak üzere pek çok alanda risk altında olduklarını saptamıştır (Blair, 2002; McClelland, Morrison ve Holmes, 2000; McClelland vd., 2006)

Okul öncesi çocukların sosyal ve bilişsel gelişimini anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda son otuz yıl içinde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Özellikle akademik başarı ile öz-düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, çocukların okuma-yazma, matematik, dil, sosyal becerilerinin gelişimine öz-düzenleme becerilerinin katkıda bulunduğu görülmektedir (Morrison, Bachman ve Connor, 2005). Gelişmekte olan alan yazında, özellikle çocukların erken dönem okul başarısıyla ilgili öngöründe bulunulmasını sağlayan bir beceri olarak ortaya çıkan öz-düzenlemenin (Gilliam ve Shahrar, 2006), olumlu sınıf davranışları için temel oluşturduğunu saptamıştır (Blair ve Razza, 2007; McClelland vd., 2006; McClelland vd., 2007). Araştırmalar birçok çocuğun okul rutinine uyum sağlamak için gereken becerilere sahip olmadan okul öncesi sınıflarına başladığını ortaya koymaktadır (Blair, 2002; Tominey ve McClelland, 2011). Bu konudaki çalışmalar, gerekli öz-düzenleme becerilerine sahip olmayan çocukların akademik alandaki performanslarının düşük olma ve akranları tarafından yalnızlaştırılma olasılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir (McClelland vd., 2000).

Öz-düzenleme, kişinin bilişini, duygularını ve davranışlarını kontrol etme, yönetme ve planlamada yer alan becerilerin bileşimini ifade eder (Schunk ve Zimmerman, 1997). Öz-düzenleme duyguları, biliş ve davranışları düzenleyen bireylerin kapasitelerini açıklayan kapsamlı bir yapıdır (Calkins, 2004). Bir diğer ifadeyle, öz-düzenleme, dikkatin, düşüncelerin, duyguların önleyici kontrol ve yönlendirme yoluyla yönetilmesini kapsar (McClelland ve Cameron, 2012).

Yapılan araştırmalarda çıkan sonuçlar öz-düzenlemenin çok boyutlu olduğunu göstermektedir (Blair, 2002; Blair ve Razza, 2007; Baumeister ve Vohs, 2004; McClelland vd., 2007). Ancak, öz-düzenlemenin tanımı ve kendine özgü bileşenleri konusunda tartışmalar sürmektedir. Bu durum öz-düzenlemenin bilişsel (yönetici işlev), kişilik (mizaç) ve sosyal perspektifleri gibi birçok farklı alanda çalışan araştırmacıyı ilgilendirmesinden kaynaklanmaktadır (Zelazo ve Müller, 2002; Zelazo, Carlson ve Kesek, 2008; McClelland vd., 2006). Bulgular, mizaç ya da bireyin yatkın olduğu ve uyarıcılara verdiği tepkilerin düzenlenmesi gibi biyolojik faktörlerin öz-düzenleme gelişimini desteklediği yönündedir. Bir diğer araştırmada, çocuğun yaşamında önemli yer tutan ebeveyn, arkadaş ve öğretmen ile olan sosyal ilişkileri, çocukların davranışlarını yapılandırdığı ve şekillendirdiğini öne sürülmektedir (Morrison, Pointz, McClelland, 2010).

Bilişsel perspektifli araştırmalar, öz-düzenleme gelişimine katkıda bulunan yönetici işlevin dikkat, çalışan bellek ve önleyici kontrol gibi bazı özel bileşenlerin önemini vurgulamaktadır (Cameron Pointz, McClelland, Connor, Jewkes, Farri, ve Morrison., 2008; McClelland, Wanless ve Murray, 2007; McClelland vd., 2007). Dikkat, çocuğun bir görevi yerine getirirken kendi iradesi ile odaklanmasını, dikkatini sürdürmesi, dikkatini dağıtan unsurları gözardı etmesini ve gerektiğinde dikkatini yeni görevlere kaydırmasını kapsamaktadır (Rothbart ve Posner, 2005). İşleyen bellek, bir bilgiyi işlerken akılda tutma işlevini gerçekleştirmekte ve çocukların etkinliklere katılırken sınıf kurallarına uymalarını sağlamaktadır (McClelland vd., 2006). Önleyici kontrol, çocukların dürtüsel bir tepkiyi bastırıp ideal olan daha uyumlu tepkiyi gösterme sürecine dahil olmaktır (Dowsett ve Livesey, 2000). Davranış düzenleme, öz-düzenlemenin spesifik türlerinden biri olup özellikle okula hazır bulunuşluğa önemli katkıda bulunan dikkat, önleyici kontrol ve çalışan bellek becerilerini kapsamaktadır. Öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için entegre davranış düzenleme becerilerine sahip olunması gerekmektedir. Erken eğitimde davranış düzenleme hem akademik hem de sosyal performans ile ilişkilidir. Okulda çocuklardan aynı anda dikkatlerini belirli görevlere yönlentmeleri, davranışlarını kontrol etmeleri ve bilgiyi işleyerek entegre etmeleri beklenmektedir. Çocuğun davranış düzenleme becerisinin bileşenlerinden biri düzgün işlemezse, bu durum diğer bileşenleri de etkilemektedir (Cameron Pointz, McClelland, Connor, Jewkes, Farris ve Morrison, 2008).

Sosyal beceri perspektifli araştırmalar ise, çocukların arkadaşları ile uzlaşma, paylaşma, yardım etme, işbirliği, diğerlerinin oyununu bozmadan sırasını bekleme, kurallara ve yönergelere uyma, bağımsız çalışma (Coolhan, Fantuzzo, Mendez, McDermt, 2000; Sarı, 2007), akademik becerileri, kendini kontrol etme becerisi, uyum becerisi (Koçyiğit ve Kayılı, 2008), öfkesini kontrol etme, gibi duyguların yönetilmesini kapsamaktadır (Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Karayol, 2014). Yapılan araştırmalar çocukların duygularını etkin yönetebilmesi sonucu, pozitif davranışsal ve akademik sonuçlar arasında bağlantı kurmaktadır (Eisenberg, Smith, Sadorsky ve Spinrad, 2004). Duygularını kontrol edemeyen çocukların saldırgan davranma, başkalarının bakış açlarına ve isteklerine karşı çıkma olasılığının daha fazla olduğu görülmektedir (Raver, 2004). Sosyal beceri bireyin diğer bireylerle olumlu etkileşime başlatması ve sürdürmesidir. Sosyal ortamda uygun davranma becerisi olarak da tanımlanan sosyal beceri öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışlar çocukların akranları ile olan etkileşimlerinde çok büyük önem taşımaktadır. Sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, akademik becerilerde, duygusal-davranışsal alanlarda çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır (Avcıoğlu, 2007).

Erken çocukluk dönemi, öz-düzenlemenin gelişimi ve desteklenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenebilmesi için var olan durumlarının objektif araçlarla değerlendirilmesi gerekmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen odaklı araçların, çocukların sınıf içindeki öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde, yaygın olarak kullanıldığı, öğretmen puanlamaları ile hızlı bir şekilde verilerin tamamlandığı ve ölçeklerin iç güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (Bronson, Tivnan ve Seppanen, 1995). Bununla beraber öğretmenler çocukları sınıf içerisinde yapılan çeşitli etkinliklerde uzun süreli gözlemlemekte ve çocukları daha iyi değerlendirme olanağı bulmaktadır. Ayrıca araştırmalarda, aynı örneklem grubu üzerinde farklı zaman dilimlerinde tekrarlanan öğretmen puanlamaların istikrar gösterdiği de görülmektedir (McClelland ve Morrison, 2003).

Alan yazın incelendiğinde, son yıllarda öz-düzenlemeye yönelik pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Duygusal öz-düzenleme ile sosyal yetkinlik, dikkat ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişki (Raver, Blackburn, Bonocraft ve Torp, 1999), çocukların okula geçişte akademik başarısı ve öz-düzenleme arasındaki ilişki (Morrison, Pointz ve McClelland, 2006), okul başarısı ile öz-düzenleme arasındaki ilişki (McClelland ve Cameron, 2012; Cameron Pointz vd. 2008; Cameron Pointz, McClelland, Matthews, ve Morrison, 2009; Suchodoletz vd., 2013; Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Bub ve Pressler, 2011), erken davranışsal öz-düzenlemenin akademik başarı ve cinsiyet üzerindeki etkisi (Gestsdottir vd., 2014), okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişki ve buna yönelik öğretmen görüşleri (Schmitt, Pratt ve McClelland, 2014), 5 yaş grubu çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik geçmişleri ve cinsiyetlerinin öz-düzenlemeye etkisini (Storksen, Ellingsen Wanless ve McClelland, 2014) içeren araştırmalar karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, ÇODDÖ'nün kullanımının kolay olması, geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yüksek olması nedeniyle, yurt dışında yapılan araştırmalarda değerlendirme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir (Bronson vd., 1995; Gestsdottir vd., 2014; Matthews vd., 2011; Suchodoletz vd., 2013). Çocukların öz-düzenleme becerilerine yönelik yurt dışında birçok ölçme aracı olmasına rağmen, Türkiye koşullarına göre düzenlenmiş okul öncesi dönemdeki çocukları gözlemlemeye dayalı öğretmen odaklı değerlendirme aracına yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde üç farklı doğrudan çocuklardan alınan verilere yönelik hazırlanan ölçüm aracı dikkat çekmektedir. Tanrıbuyurdu ve Yıldız Güler (2014) tarafından 48-72 ay arası çocuklarla Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Keleş (2014) 48-60 ay arası çocuklarla bir kaç ölçeği içeren Öz-Düzenleme Bataryası'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Sezgin ve Demiriz (2015), Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuz (BADO) görevlerinin 36-72 ay arası çocuklarla geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak alana kazandırılmıştır.

Amerika'da yaygın kullanılan, Avrupa ve Asya da son yıllarda yapılan araştırmalarda dikkat çeken Çocuk Davranış Düzenleme Ölçeği (ÇODDÖ)'nin Türk çocuklarına uyarlanarak

geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması ve 36-72 ay arası çocuklara uygulanabilirliğine ilişkin kanıtlar elde etmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışma sonucu elde edilen veriler doğrultusunda öz-düzenlemeye yönelik değerlendirme aracı ile okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi, yetersizliklerin giderilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkili ve uygun eğitim programları hazırlanmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Örneklem/Çalışma Grubu

Genel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerine bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden, 36-72 aylık 591 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çocuklara yönelik veriler 35 kadın öğretmenden alınmıştır. Öğretmen başına ortalama 16 çocuk düşmektedir. Ankara ili merkezine bağlı dokuz ilçede bulunan okullar arasından tabakalı örnekleme yöntemi kullanarak çocuk sayıları belirlenmiştir. Buna göre, çalışma grubunun 282'si (%47,8) kız ve 309'u (%52,2) erkek çocuktur. Aylara göre ise, 36-48 ay arası 197 çocuk, 49-60 ay arası 197 çocuk ve 61-72 ay arası 197 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

Bronson, Goodson, Layzer & Love (1990) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale-CBRS) 3-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. ÇODDÖ, öğretmenin sınıf ortamında çocukları davranış düzenleme ve sosyal beceri açısından değerlendirmek üzere kullanılan gözleme dayalı bir değerlendirme aracıdır. Çocukların sınıf içinde plan yapma, organize olma, verilen görevi ya da başladığı işi tamamlama, arkadaşları ile birlikte çalışma, işbirliği yapma ve çevreye uygun davranışlar sergileme açısından değerlendirir. ÇODDÖ, çocukla sınıf ortamında her gün etkileşimde bulunan öğretmenler tarafından doldurulması önerilmektedir (Bronson, Tivnan ve Seppanen, 1995).

Ölçek, 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Davranış düzenleme alt boyutunda toplam 10 madde yer almaktadır (1-10 arası), bu maddeler dikkat (görevine odaklanır, görevi bitmeden ayrılmaz), önleyici kontrol (öğrenme görevlerini bir iki basamakta tamamlar), çalışan bellek (kurallara uyar, talimatları takip eder) alanlarını değerlendiren soruları kapsamaktadır. Sosyal beceri alt boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır (11-17 arası), bu maddeler ise (Tekrar hatırlatılması gerekmeden kurallara uyar. İki veya daha fazla aşamadan oluşan görevlerini sistemli bir şekilde tamamlar. Grup arkadaşları ile işbirliği içerisindedir), verilen yönergeye uyma, işbirliği, sırasını bekleme, diğer çocuklara sözel ya da fiziksel şiddet kullanma gibi çocukların arkadaşları ile olan sosyal becerilerine yönelik soruları kapsamaktadır. ÇODDÖ, her bir maddede açıklanan çocuk davranışlarının gözlemlenme sıklığı beşli derecelendirme sistemi (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla/Çoğunlukla, 5-Her zaman) ile puanlanarak değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 12. ve 13. maddeler ters kodlanmaktadır (Ponitz vd., 2009; Matthews vd., 2009; Wanless vd., 2011a; Wanless vd., 2011c).

Özgün ölçeğe ait veriler incelendiğinde, davranış düzenleme alt boyutundaki 10 madde için faktör analizi .60 -.80 arasında, sosyal beceri alt boyutundaki 7 madde için faktör analizi .60 -.80 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. 17 maddelik ölçek üzerinde yapılan iç tutarlık güvenirliliği analizinde cronbach alpha (α) katsayısı .89 ve .95 olduğu görülmüştür. Değerlendirme aracının test tekrar test güvenirliliği .67 olarak bulunmuştur. ÇODDÖ farklı ülkelerde yaygın bir şekilde kullanıldığı yapılan araştırmalarda görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde, ölçeğin faktör analizi ve geçerlik-güvenirliliğine ilişkin güçlü sonuçlar elde edilmiştir (Cadima, Gamelas, McClelland, Peixoto, 2015; McClelland., 2007; McClelland ve Morrison, 2003; von Suchodoletz, Gestsdottir, Wanless, McClelland, Birgisdottir, Gunzenhauser ve Ragnarsdottir, 2013).

Baş- Ayak Parmakları- Dizler- Omuzlar (BADO) Görevleri Ölçme Aracı

McClelland ve Pointz (2011) tarafından 3-7 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla BADO görevleri ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmada toplam puan için Cronbach alfa değeri .98 olarak bulunmuştur. BADO'nun davranış düzenleme becerilerini ölçmede güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu yapılan diğer çalışmalarda kanıtlanmıştır (McClelland, Cameron, Connor ve ark., 2007; Pointz, McClelland, Jewkes, Connor, Farris ve Morrison 2008 ; İvrendi, 2011; McClelland ve Tominey, 2011; Schodoletz ve Gunzenhauzer 2013; McClelland, Cameron, Duncan, Bowles, Acock, Miao and Pratt 2014). Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracı, her bölümde 10'ar görev olmak üzere toplam 30 görev içermektedir. Bu görevler çocukların aynı anda dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrol becerilerinin kullanımı ve sosyal etkileşim içinde davranış üretme yeteneğini ölçmektedir. Çocuk verilen görevleri yaparsa 2 puan, elleri yanlış yere giderken kendini düzeltirse 1 puan, yapamazsa 0 puan olarak puanlandırılmaktadır (Sezgin & Demiriz, 2015).

İşlem

ÇODDÖ'nün uyarlanma sürecinde ilk olarak ölçeğin özgün formunda bulunan İngilizce maddeler, araştırmacı ve İngilizce iki dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra çeviriler her iki dile hakim olan birbirinden bağımsız iki ayrı dil uzmanı tarafından geri-çevir tekniği ile tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Her iki çeviri Türkçe ve İngilizce'ye hakim, alan bilgisi olan iki uzman tarafından bire bir karşılaştırılarak özgün formdaki ifadelerin Türkçe anlam karşılığına bakılmıştır. İngilizce ve Türkçe anlam karşılığı gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve değerlendirme aracına son şekli verilmiştir. İngilizce dil uzmanları ve alanda çalışan akademisyenler tarafından Türkçe ve orjinal formun eş değerliği kabul edilmiştir. Türkçe form uzman görüşü almak üzere alanda çalışan 11 akademisyene verilmiştir. Uzman görüşlerinden elde edilen verilerin, kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri incelenmiştir.

Geçerlik analizleri için kapsam, yapı ve ölçüt-bağıntı geçerliği SPSS 21 ve Lisrel 8.8 programları kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini araştırmak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinde özgün ölçeğin iki boyutlu yapısının Türkçe formunda korunup korunmadığı incelenmiştir. Ölçüt-bağıntı geçerliği için Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) ile Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından geçerliği ve güvenilirliği gerçekleştirilen Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuz (BADO) görevleri arasında korelasyon hesaplamaları yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleriyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve t testi kullanılarak üst %27 ile alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığıyla (madde ayırtecdiciliği) incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına yönelik sonuçlar ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada, ÇODDÖ'nün geçerlik çalışmasını gerçekleştirmek için kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliğine ilişkin analizler yapılmıştır.

Kapsam Geçerliği;

Ölçekte bulunan maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla kapsam geçerliği değerlendirilir (Yurdugül, 2005). Araştırmada kullanılan ve dili İngilizce olan ÇODDÖ Türkçe'ye uyarlanırken özgün ölçeğe bağlı kalınmıştır. Türkçe'ye çevirisi yapılan değerlendirme aracında yer alan maddelerin kapsam geçerliği için çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanlarında görev yapan 11 akademisyenin görüşlerine başvurulmuş ve bu amaçla "uzman değerlendirme" formu verilmiştir. Uzmanlardan ÇODDÖ de yer alan maddeleri araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı, anlaşılabilirliği açısından değerlendirmeleri ve gerekli

gördükleri durumda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkarılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO, herhangi bir maddeye ilişkin “uygun” görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir (Yurdugül, 2005). Ardından, hesaplanan KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Buna göre tüm maddeler uzmanlar tarafından ölçeğin kapsamına uygun olduğu ifade edilerek, bu doğrultuda kapsam geçerliği oranları hesaplanmıştır. ÇODÖ tüm maddeleri için KGO=1 ve KGİ=1 olarak bulunmuştur.

Yapı Geçerliği;

ÇODÖ değerlendirme aracının yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, veriler arasındaki ilişkiler bağlamında, verilerin anlamlı ve özet bir biçimde sunulmasını sağlayan çok değişkenli bir analizdir (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Bu çalışmada, özgün formun faktör yapısı ile Türk çocuklarına uygulanan formun doğrulanıp doğrulanmadığını doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır.

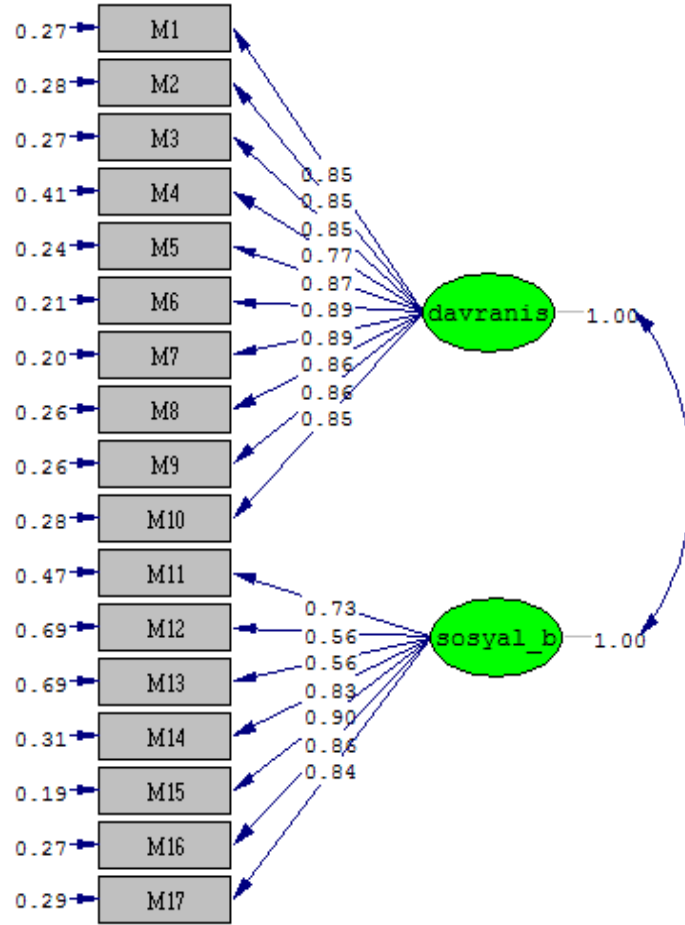
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): ÇODÖ aracılığıyla 591 çocuğun öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda 17 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğin faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı birinci düzey DFA ile incelenmiştir. Yalnızca iki faktörlü bir yapının var olup olmadığına bakılmıştır. DFA, kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için bazı uyum indeksleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Yapısal eşitlik modelinde uyum indeksleri modelin kabul edilmesi veya reddedilmesi kararının verildiği aşamadır. Bunlar içinde en sık kullanılanlar; Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (ComparativeFit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), İyilik Uyum İndeksidir (Goodness of Fit Index, GFI) (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000). Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $\chi^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0.05$; $0.97 \leq NNFI \leq 1$; $0.97 \leq CFI \leq 1$; $0.95 \leq GFI \leq 1$; $0.95 \leq IFI \leq 1$ ve $0.95 \leq NFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < \chi^2/d < 5$; $0.05 < RMSEA < 0.08$; $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$; $0.95 \leq CFI \leq 0.97$; $0.90 \leq GFI \leq 0.95$; $0.90 \leq IFI \leq 0.95$ ve $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; McDonald ve Moon-Ho'dan aktaran Şimşek, 2007; Sümer, 2000). ÇODÖ'ye ait uyum indeksleri $\chi^2=1160.67$, $\chi^2/sd= 4.88$, $RMSEA=0.09$, $CFI=0.97$, $NFI=0.97$, $NNFI=0.96$ ve $IFI=0.97$ olarak bulunmuştur. CFI, NFI, IFI ve NNFI uyum indeks değerleri ise mükemmel uyumu gösterirken, χ^2/d değerleri kabul edilebilir uyumu göstermektedir. RMSEA değerinin ise .08 veya altında olmasının iyi uyumu gösterdiği ifade edilmektedir (Sümer 2000; Şimşek, 2007). Elde edilen RMSEA değeri, eşik değerin üstünde olsa da bu değere yakındır.

Tablo 1. ÇODÖ Faktörleri arasındaki ilişki

Aylar	Davranış Düzenleme	Sosyal Beceri
Davranış Düzenleme	-	.829
Sosyal Beceri	.829	-

Tablo 1 incelendiğinde, faktörler arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r=.82$). Bu sonuç, ÇODÖ'nün alt boyutları olarak tanımlanan iki temel becerinin birbirinden bağımsız olmadığını göstermektedir. Elde edilen sonuca göre modele ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Ölçeğe ait Path diagramı Şekil 1'de yer almaktadır.



Grafik 1. ÇODDÖ'ye ilişkin path diagramı

Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. ÇODDÖ puanlarından elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir. Regresyon değerlerinin 0.36 ile 0.87 arasında, t değerlerinin ise 14.31 ile 28.06 arasında değiştiği Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2. ÇODDÖ'ye ait Regresyon ve t Değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri	Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
M1	0.83	25.76	M10	0.81	25.65
M2	0.75	25.50	M11	0.72	20.18
M3	0.75	25.85	M12	0.39	14.31
M4	0.77	22.04	M13	0.36	14.44
M5	0.86	26.80	M14	0.71	24.54
M6	0.87	27.57	M15	0.84	28.06
M7	0.85	27.73	M16	0.81	25.73
M8	0.79	26.10	M17	0.76	25.02
M9	0.86	26.08			

ÇODÖ'nün yapı geçerliği için bir kanıt olarak 36-72 aya arasındaki çocukların ölçek puanları Kruksal Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 3). Yapılan normallik testi sonucunda veri grubunun normal dağılım göstermediği görülmüştür. Kruskal-Wallis H testi (KWH) parametrik olmayan tek yönlü varyans analizi yöntemidir.

Tablo 3. ÇODÖ faktör puanlarının ay aralığına göre varyans analizi sonuçları

		Yaş					Kruskal Wallis H Testi			İkili Karşılaştırma	
		n	X	Ortanca	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H		P
Davranış Düzenleme	36-48 ay	197	36.91	38	10	50	8.60	244.16	34.712	0.000	1-2 1-3 2-3
	49-60 ay	197	39.84	40	22	50	7.32	298.67			
	61-72 ay	197	41.73	43	15	50	8.13	345.16			
	Toplam	591	39.50	40	10	50	8.26				
Sosyal Beceri	36-48 ay	197	27.40	28	8	35	4.82	244.95	31.333	0.000	1-2 1-3
	49-60 ay	197	29.06	29	16	35	4.44	302.88			
	61-72 ay	197	29.95	31	9	35	4.81	340.16			
	Toplam	591	28.80	29	8	35	4.80				

Ay aralıklarına göre, davranış düzenleme puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Davranış düzenleme puanı incelendiğinde; 36-48 ay arası çocuklarda, 49-60 ay ve 61-72 ay arası çocuklara göre anlamlı derecede daha düşüktür. 61-72 ay arası çocukların ise 48-60 ay arası çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksektir. Sosyal beceri puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Sosyal beceri puanı 36-48 ay arası çocuklarda 49-60 ay ve 61-72 ay arası çocuklara göre anlamlı derecede daha düşüktür.

Ölçüt-Bağıntı Geçerliği:

Ölçüt-bağıntı geçerliğini belirlemek için ÇODÖ ile Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) görevleri değerlendirme aracı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. 36-72 ay arasında olan 591 çocuğa her iki test uygulanmış ve elde edilen puanlar Sperman Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Her iki değerlendirme aracı arasında pozitif yönde ve anlamlı .73 ($p < .001$)'lük bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

Güvenirlik Bulguları

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. ÇODÖ'nün davranış düzenleme alt boyutuna ait Cronbach Alfa Katsayısı, 36-48 ay için .96; 49-60 ay için .93; 61-72 ay için .95 olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceri alt boyutuna göre 36-48 ay için .89; 49-60 ay için .86; 61-72 ay için 0.84; toplamda ise 36-48 ay için .94; 49-60 ay için .93; 61-72 ay için .93 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Ay Aralıklarına Göre ÇODÖ'nün Alt Boyutları ve Toplam Puanlar için Alfa Katsayıları

Aylar	Davranış Düzenleme	Sosyal Beceri	Toplam Puan
36-48 ay arası	.96	.89	.94
49-60 ay arası	.93	.86	.93
61-72 ay arası	.95	.84	.93
Toplam	.96	.87	.94

Test tekrar test güvenirliliği;

Araştırmada, ölçeğin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanması ile elde edilen puanlar arası korelasyonu belirlemek amacıyla, üç hafta aralıkla ÇODÖ örneklem grubu dışındaki 33 çocuk için öğretmenleri tarafından iki kez doldurulmuştur. Ölçümler arası korelasyon, verilerin

normal dağılım göstermemesi nedeni ile nonparametrik testlerden olan Sperman Korelasyon Katsayısı kullanılarak test edilmiştir. ÇODDÖ'nün puanları ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. ÇODDÖ'nün Test-Tekrar Test Güvenirlilik Katsayıları

	Ölçüm 1		Ölçüm 2		R
	X	s	X	s	
Davranış Düzenleme	40.90	7.77	37.70	6.20	0.62
Sosyal Beceri	21.63	3.10	21.69	3.40	0.67
ÇODDÖ Toplam	62.72	9.98	56.30	7.53	0.75

İki uygulama arasında toplam puan açısından yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.75$, $p<.01$). Bu sonuç, değerlendirme aracının iç tutarlılığın zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiğini göstermektedir.

Madde Analizi:

Madde Analizi, bir ölçekte yer alan maddelerin uygulamasından elde edilen sonuçlarının seçilen ölçüte göre işe yarayıp yaramadığını, işe yaramıyorsa olası nedenlerini anlamak ve amaca göre gerekli düzeltmelerin yapılmasıdır. Madde analizi için madde-toplam korelasyonu ve maddelerin ayırt edicilik indeksi incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2015). Madde ayırt edicilik indeksi ise maddenin örneklem grubu içinde iyi olan ile iyi olmayanları birbirinden ayırabilme derecesidir. Ayırtedicilik analizinde ölçek puanları dağılımının üst %27'sinde yer alan ve ölçeğin ölçülmek istenen özelliğine olumlu yönde sahip olan grup ile alt %27'sinde yer alan ve ölçeğin ölçülmek istenen özelliğine olumsuz yönde sahip olan gruptan elde edilen puan ortalamaları arasında farklılık oluşması beklenmektedir. Eğer ölçekteki maddeler bu iki grubu ayırtedemiyorsa, ölçme aracıda değişiklik yapılması gerekmektedir (Tezbaşaran,1996).

Ölçeğin madde toplam korelasyon ve %27'lik ayırt edicilik analizleri 591 form üzerinden yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; ÇODDÖ'nün 1. boyut düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0.75 ile 0.87 arasında değiştiği, 2. boyut için madde-toplam korelasyonları 0.56 ile 0.79 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde ve elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. ÇODDÖ'nün Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde Toplam İstatistikleri					
Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa Değerleri	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa Katsayıları
Davranış Düzenleme Boyutu			Sosyal Beceri Boyutu		
M1	0.828	0.961	M11	0.685	0.895
M2	0.837	0.960	M12	0.569	0.905
M3	0.850	0.960	M13	0.570	0.905
M4	0.759	0.963	M14	0.771	0.884
M5	0.857	0.959	M15	0.845	0.874
M6	0.869	0.959	M16	0.793	0.881
M7	0.877	0.959	M17	0.791	0.881
M8	0.837	0.960			
M9	0.838	0.960			
M10	0.827	0.961			

Maddelerin ayırt ediciliklerini incelemek için her maddeden alınan puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılıkların ilişkin t değerleri

incelenmiş ve Tablo 7' de verilmiştir. Elde edilen t değeri yüksek ve $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olan maddeler ölçeğe alınmıştır.

Tablo 7. ÇODÖ'nün Uç Değerlerinin Karşılaştırmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Madde	Uç Değerler Karşılaştırılması	n	Ortalama	Standart Sapma	t	Df	P
M1	Alt %27	162	2.90	0.79	-31.04	324	0.0001
	Üst %27	163	4.93	0.28			
M2	Alt %27	163	3.15	0.77	-29.9	324	0.0001
	Üst %27	163	4.98	0.13			
M3	Alt %27	163	3.12	0.71	-33.6	324	0.0001
	Üst %27	163	4.99	0.11			
M4	Alt %27	163	2.83	0.80	-28.4	324	0.0001
	Üst %27	163	4.85	0.42			
M5	Alt %27	163	2.73	0.69	-36.5	324	0.0001
	Üst %27	163	4.89	0.31			
M6	Alt %27	163	2.74	0.59	-43.9	324	0.0001
	Üst %27	163	4.93	0.25			
M7	Alt %27	163	2.83	0.68	-36.7	324	0.0001
	Üst %27	163	4.93	0.26			
M8	Alt %27	163	2.99	0.77	-30.01	324	0.0001
	Üst %27	163	4.91	0.28			
M9	Alt %27	163	2.75	0.67	-36.79	324	0.0001
	Üst %27	163	4.90	0.33			
M10	Alt %27	163	2.79	0.65	-35.82	324	0.0001
	Üst %27	163	4.85	0.36			
M11	Alt %27	178	2.88	0.72	-30.8	338	0.0001
	Üst %27	162	4.81	0.41			
M12	Alt %27	178	4.08	0.94	-11.8	338	0.0001
	Üst %27	162	4.96	0.19			
M13	Alt %27	178	4.15	0.87	-12.1	338	0.0001
	Üst %27	162	4.98	0.14			
M14	Alt %27	178	3.07	0.62	-32.52	338	0.0001
	Üst %27	162	4.86	0.35			
M15	Alt %27	178	2.87	0.59	-41.42	338	0.0001
	Üst %27	162	4.94	0.24			
M16	Alt %27	178	2.93	0.70	-32.26	338	0.0001
	Üst %27	162	4.89	0.35			
M17	Alt %27	178	3.00	0.71	-32.75	338	0.0001
	Üst %27	162	4.93	0.26			

ÇODÖ'de yer alan tüm maddeler için madde puanlarını oluşturan üst %27'lik grup ve alt %27 'lik grubun ortalama puanlarına bakıldığı zaman, madde puanları arasındaki farklara ilişkin t değerleri 11.8 ile 43.9 arasında değişmektedir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ÇODÖ'nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Bronson vd. (1990) tarafından geliştirilen ÇODDÖ'yü Türkçeye uyarlanmak ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Özgün ölçek İngilizce den Türkçe'ye çevrilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen veriler doğrultusunda kapsam geçerliği oranları olan KGO ile KGI değerleri hesaplanmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda değerlendirme aracının hiç bir maddesi ölçekten çıkarılmamıştır. Bu sonuç ölçek maddelerinin Türkçe formunun özgün maddelerle eş değer olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında, özgün formda bulunan iki faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA, kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmada, DFA kullanılmasının nedeni özgün formun faktör yapısının Türk çocukları üzerinde yürütülen ölçeği doğrulanıp doğrulanmadığını incelemektir. DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için bazı uyum indeksleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2004). Ölçeğin Türkçe formundan elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin özgün formundaki gibi iki boyutlu yapının doğrulandığı görülmüştür. Bu ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda alınan sonuçlar bu araştırma ile paralellik göstermektedir (Cameron Pointz vd., 2009; Mathews vd., 2009; Wanless vd., 2011a; Wanless vd., 2011b).

Ölçüt- bağıntı geçerliği çalışması kapsamında ÇODDÖ ile Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) davranış düzenleme değerlendirme aracı arasında ölçüt geçerliğine bakılmıştır. Her iki ölçek arasında pozitif yönde ve anlamlı .73'lük bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda BADO ile ÇODDÖ arasındaki korelasyon incelenmiştir. Bu araştırmadaki sonuçlar; Amerika örneğinde .45-.61, Almanya örneğinde .38 ($p<.001$); İzlanda örneğinde .40 ($p<.001$) olarak bulunmuştur (Cameron vd., 2009; von Suchodoletz vd., 2013; Wanless vd., 2011b).

Ölçeğin iç tutarlığını test etmek için cronbach alfa katsayısı bulunmuştur. ÇODDÖ'nün davranış düzenleme alt boyutuna ait Cronbach Alfa Katsayısı, toplamda 36-48 ay için 0.94; 49-60 ay için 0.93; 61-72 ay için 0.94 olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilimlerde iç tutarlık katsayısının .70 ve üzeri olması ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015). Buradan hareketle ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söylenebilir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda cronbach alfa katsayılarının .89 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir (Tominey ve McClelland, 2011; Cameron vd., 2009; Mathews vd., 2009; Suchodoletz vd., 2013).

ÇODDÖ'nün yapı geçerliği için bir kanıt olarak 36-72 aya arasındaki çocukların ölçek puanları Kruksal Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır. Çocukların bulunduğu ay aralıklarına göre, davranış düzenleme puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Davranış düzenleme puanı incelendiğinde; 36-48 ay arası çocuklarda, 49-60 ay ve 61-72 ay arası çocuklara göre anlamlı derecede daha düşüktür. 61-72 ay arası çocukların ise 48-60 ay arası çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksektir. Sosyal beceri puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Sosyal beceri puanı 36-48 ay arası çocuklarda 49-60 ay ve 61-72 ay arası çocuklara göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Alan yazınında bu durumu desteklemeye yönelik araştırmalarla karşılaşılmamıştır. Ancak çocukların gelişimlerinin yaşa göre ilerleme kaydettiği bilinmektedir. Bu araştırma ile elde edilen verilere göre çocukların 36-48 aralığında diğer ay aralıklarına göre aldıkları puanların daha düşük olduğu görülmektedir.

Test tekrar test çalışmasında; iki uygulama arasında toplam puan açısından yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.75$, $p<.01$). Bu durum, değerlendirme aracının iç tutarlılığın zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiğini göstermektedir.

Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve alt ve üst %27'lik grupların, madde puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız t-testi sonuçları incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonun yorumlanmasında 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0,20'den daha düşük olan maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Ölçekte bulunan maddelerin madde-toplam korelasyon değeri 0,30'un üzerinde olması nedeni ile tüm maddeler alınmıştır. Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan alt ve üst %27'lik grupların, madde puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız t-testi sonucunda, maddelerin t değerlerinin anlamlı olması, maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği görülmektedir.

ÇODDÖ, çocukların davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları dahilinde öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacı ile oluşturulmuş bir değerlendirme aracıdır. Erken çocuklukta düzenleme becerilerinin gelişimi örgün eğitime sağlıklı bir şekilde uyum sağlamada önemlidir (Blair, 2002). Bu konuda yapılan araştırmalar, gerekli öz düzenleme becerilerine sahip olmayan çocukların akademik alandaki performanslarının düşük olma ve akranları tarafından yalnızlaştırılma olasılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir (McClelland vd., 2000). Ölçeğin, çocukların öz düzenleme becerileri, alt boyutları olan davranış düzenleme ve sosyal beceri gelişimlerini araştırmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olacağı ve bu konuda yapılacak olan araştırmaların çocukların okula uyumu, akademik başarısı ve sosyal ilişkilerini destekleyeceği düşünülmektedir. Araştırma sonucu, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik verilerinin yeterli olduğunu göstermiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde, ÇODDÖ'nün geçerliği ve güvenilirliği yapılan diğer araştırmalarla da kabul edilmiştir (Cadima, Gamelas, McClelland ve Peixoto, 2015; McClelland, 2007; McClelland ve Morrison, 2003; Suchodoletz vd., 2013). Ayrıca kültürel ve ekonomik açıdan çeşitli örneklemelerden elde edilen sonuçlara göre ÇODDÖ'nün akademik başarıyı yordayıcı özellikte olduğu görülmüştür (Mathews vd., 2009; Wanless vd., 2011). Ölçeğin farklı araştırmalarda ve örneklemeler üzerinde kullanılması yoluyla, farklı öz-düzenleme becerilerine sahip çocukların farklı değişkenler açısından incelenip kuramsal alan yazını katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra ülkemizde doğrudan öz-düzenlemeye yönelik hazırlanan programlara rastlanmamaktadır. Çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri belirlenerek özellikle davranış düzenleme ve sosyal beceri yönünden yetersiz olan çocuklara yönelik öz düzenleme eğitim programı hazırlanabilir ve etkinliği değerlendirilebilir. Öğretmenlerin eğitim programlarını oluştururken çocukların öz-düzenleme becerilerini de içeren program oluşturmalarının eğitim programlarındaki kalite ve verimi arttıracığı düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, erken çocukluk dönemindeki çocukların okula hazırlık süreci içerisinde yer alan akademik başarı ve sosyal beceride öz-düzenleme gelişiminin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu nedenle okula geçiş sürecini yumuşak ve sorunsuz bir şekilde atlatabilmek için öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılarak oluşturulan programların yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Avcıoğlu, H. (2007), "Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 Yaş)", *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57*, 111-127.
- Blair, C. & Razza, R. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, *78* (2), 647-663.
- Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. J. & Love, J. (1990). Child Behavior Rating Scale. Cambridge, M. A.: Abt. Associates.
- Bronson M.B., Tivnan, T. & Seppanen, P.S. (1995). Relations between teacher and classroom activity variables and classroom behaviors of prekindergarten children in Chapter 1 funded programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *16*(2), 253-282.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *4*(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calkins, S. D. (2004). Early attachment processes and the development of emotional self regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 324-339). New York: NY: Guildford Press.
- Cadima, J., Gamelas A. M., McClelland, M., & Peixoto, C. (2015). Associations Between Early Family Risk, Children's Behavioral Regulation, and Academic Achievement in Portugal, *Early Education and Development*, *0*: 1–21. doi.org/10.1080/10409289.2015.1005729
- Cameron Ponitz, C., McClelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A., M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 141–158.
- Cameron Ponitz, 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*, 605–619.
- Coolhan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., McDermth, P., (2000). Preschool peer interactions and reading to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 458-465. doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.458.
- Dowsett, S. M., & Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of "Executive Skills" training. *Developmental Psychobiology*, *36*, 161–174.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 259–282). New York: Guilford.
- Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & McClelland, M. M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, *18*(2), 90-109. doi.org/10.1080/10888691.2014.894870
- Gilliam, W. S., & Shahar, G. (2006). Preschool and child care expulsion and suspension: Rates and predictors in one state. *Infants and Young Children*, *19*(3), 228–245.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. N.Y: Guilford.

- Koçyiğit, S & Kayılı, G. (2008). Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Matthews, J.S., Cameron Ponitz, C.E., & Morrison, F.J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101, 689-704.
- McClelland, M.M., Morrison, F.J., & Holmes, D.L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471 – 490
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically-valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. doi.org/ 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A. & Pratt, M. E. (2014). Predictors of Early Growth in Academic Achievement: The Head-Toes- Knees-Shoulders Task. *Frontiers in Psychology* 5:599. doi.org/ 10.3389/fpsyg.2014.00599
- Morrison, F. J., Bachman, H. J., & Connor, C., M. (2005). *Improving literacy in America: Guidelines from research*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. *Child development at the intersection of emotion and cognition*, 203-224.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y. ve Karayol., S., (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 37-46.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75, 346-353.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1), 362-378.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education and Development*, 10(3), 333-350.
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 101– 108.
- Sarı, E. (2007). *Anasımına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of selfregulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.
- Sezgin, E ve Demiriz, S.(2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) görevlerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *ACED International Journal of Family, Child and Education*, 7, 52-71. doi.org/ 10.17359/ACED.2015714074.
- Schermelleh-Engel, K., ve Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Schmitt, S. A., Pratt, M. E., & McClelland, M. M. (2014). Examining the Validity of Behavioral Self-Regulation Tools in Predicting Preschoolers' Academic Achievement. *Early Education and Development*, 25(5), 641-660. doi.org/10.1080/10409289.2014.850397
- Suchodoletz, A. v., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdóttir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73. doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2014). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684. doi.org/10.1080/10409289.2014.932238
- Şimşek, Ö., F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş. *Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tanrıbuyurdu, E. F., Yıldız Güler, T., (2014).Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması. *Türk Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 317-328. doi.org/10.15390/EB.2014.3647
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tominey, S. L & McClelland, M.M.(2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22 (3), 489-519
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Cameron Ponitz, C., Son, S.-H., Lan, X., Morrison, F. J., Chen, J.-L., Chen, F.-M., Lee, K., Sung, M, & Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological Assessment*. 23(2), 364-378. doi.org/ 10.1037/a0021768.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F.-M., & Chen, J.-L. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education & Development*, 22(1), 1 - 28.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30.
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M., & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. In C. Nelson & M. Luciana (Ed.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., s. 553–574): Cambridge, MA: MIT Press.
- Zelazo, P. D., & Muller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (s. 445–469). Malden, MA: Blackwell.

Extended Abstract

Introduction

Important advancements achieved in the recent years by the studies aimed to understand the social and cognitive development of children. Especially the studies on the skills considered being critically important for academic success suggested that self-regulation contributed in children's reading-writing, mathematics, language, and social skills (Morrison, Bachman & Connor, 2005). Having been suggested in the developing literature as a skill that allows estimation of children's early school success, self-regulation forms a basis for positive classroom behavior (Blair & Razza, 2007; McClelland *et al.*, 2006; McClelland *et al.*, 2007). It has been reported that many children start preschool classes without the necessary skills for adapting to the school routine (Blair, 2002; Tominey & McClelland, 2011). It has also been suggested that children without the necessary self-regulation skills will more likely have poor academic performance and face to peer isolation (McClelland *et al.*, 2000). Furthermore, the

findings of relevant studies indicated that self-regulation was multi-dimensional (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Baumeister & Vohs, 2004; McClelland *et al.*, 2007). Nevertheless, there is an ongoing debate with as regards the definition of self-regulation and its peculiar components. This is because of the fact that scholars have focused on different fields of self-regulation such as cognitive (administrative function), personality (temperament), and social perspectives (Zelazo & Müller, 2002; Zelazo, Carlson & Kesek, 2008; McClelland *et al.*, 2006). Studies based on cognitive perspective tend to emphasize the importance of some specific components, namely attention, working memory, and preventive control, of the administrative function, which contributes in the achievement of self-regulation (Pointz *et al.*, 2008; McClelland, Wanless & Murray, 2007; McClelland *et al.*, 2007). Social skills based studies, on the other hand, focused on reconciliation, sharing, helping, and collaboration with friends, taking turns without disrupting the play of others, following rules and directions, independent working (Coolhan, Fantuzzo, Mendez, McDermth, 2000; Sarı, 2007), academic skills, self-control skills, adaptation skills (Koçyiğit & Kayılı, 2008), and management of emotions such as anger control (Ömeroğlu *et al.*, 2014).

Early childhood period is critically important for the development and supporting of self-regulation. The current status of children should be assessed by objective instruments for their self-regulation can be supported. A review of foreign literature provides that instruments based on teachers' assessment are widely used for rating self-regulation skills of children in the classroom. Data can be rapidly completed by teachers' ratings and the internal reliability of the scales varies between average and high (Bronson *et al.*, 1995). Furthermore teachers are able to make long-term observations during various activities in the classroom (McClelland & Morrison, 2003).

Despite the fact that there are many tools worldwide for measurement of self-regulation skills of children, there are only a limited number of studies in Turkey on a teacher-focused rating tool for observation of preschool children as adapted to the conditions of Turkey. The rating tool for self-regulation based on the findings of the present study will contribute in assessing the self-regulation skills of preschool children, remedying the deficiencies in the self-regulation skills, and introducing efficient and appropriate instructional programs for development of the self-regulation skills. Therefore, the present study aimed to find evidence as regards applicability of Child Behavior Rating Scale (CBRS) to children aging 36-72 months.

Method

The study group was comprised of 591 children aging 36-72 months and attending to preschool education institutions in central districts of Ankara province during the 2013-2014 educational year. There were 282 girls (47.8%) and 309 boys (52.2%) in the study group.

The behavioral regulation factor of the Child Behavior Rating Scale is comprised of items, from 1 to 10, including questions about attention (concentrates when working on a task, does not leave before it is done), preventive control (completes learning tasks involving one or two steps), and working memory (observes rules and follows directions). Items 11 to 17 includes questions as regards social skills as exercised towards peers such as observing directions, collaboration, taking turns, and not resorting to verbal or physical violence against other children. CBRS uses a scale of 1 to 5 in order to rate the frequency of observed behaviors of children described in each item (1-Never, 2-Rarely, 3-Sometimes, 4-Frequently/Usually, 5-Always). Items 12 and 13 are worded differently than the rest of the items (Pointz *et al.*, 2009; Matthews *et al.*, 2009; Wanless *et al.*, 2011a; Wanless *et al.*, 2011c).

The process by which the Child Behavior Rating Scale adapted to Turkey first involved the translation of the scale into Turkish by two linguists, and then back translated into English by two independent experts, who were fluent in both languages. Two experts with the background in the relevant field compared both translations one-to-one and checked the expressions in the original version against the Turkish translations. Necessary corrections were made upon comparison. Confirmatory factor analysis (CFA) and scale validity for construct validity of the scale were examined. Reliability of the Child Behavior Rating Scale was

analyzed through internal consistency and test-retest methods and the item analysis was made through corrected item-total correlation and *t* test via significance of the differences between the item means of top 27% and bottom 27% groups.

Results and Discussion

The present study aimed to adapt the Child Behavior Rating Scale to Turkish and examine the validity and reliability of the Turkish version. The original scale was translated from English to Turkish and submitted to expert opinion. In line with the feedback from the experts the content validity ratio (CVR) and content validity index (CVI) values were computed. The expert opinion did not urge exclusion of any item of the scale. CFA was applied in the scope of the construct validity study in order to confirm the two-factor construct of the original version. The fit indices of the CBRS were $\chi^2=1160.67$, $\chi^2/df= 4.88$, CFI= 0.97, RMSEA=0.09, NFI = 0.97, NNFI = 0.96, and IFI=0.97). Upon examination of the results of the confirmatory factor analysis based on the data from the Turkish version of the scale it was found that the Turkish version retained the two-domain construct similar to the original version. It was concluded upon review of the fit statistics computed by CFA that the previously specified construct of the scale generally fit to the collected data. Scale validity between the CBRS and the Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) behavioral regulation tool as adapted to Turkish by Sezgin ve Demiriz (2015) was examined in the scope of scale relational validity study. A positive and significant correlation of .73 was found between the two scales. Cronbach's alpha coefficient was computed for the internal consistency of the scale. It was found that Cronbach's alpha coefficients for the behavioral regulation subdomain of the CBRS were 0.94 for children aging 36-48 months, 0.93 for children aging 49-60 months, and 0.939 for children aging 61-72 months. In social sciences, an internal consistency coefficient above .70 suggests that the scale in question is highly reliable (Büyüköztürk, 2015). A high, positive, and significant relation was found between the two applications during the test-retest study ($r=.75$, $p<.01$). This suggested that the internal consistency of the assessment tool allowed stable measurements depending on time. The results of the independent *t*-test aimed to compare the corrected item-total correlations and mean item scores of the top 27% and bottom 27% groups were examined. All items were included because of the fact that the item-total correlation value of the items in the scale was above 0.30. it was concluded that the items well-distinguished individuals as regards the measured attributes since the *t* values obtained as a result of the independent *t*-test aimed to examine the distinctiveness of items, comparing the mean item scores of the top 27% and bottom 27% groups, were significant.

Development of regulation skills during the early childhood is important for a healthy adaptation to formal education (Blair, 2002). Relevant studies suggested that children without the necessary self-regulation skills would most likely have lower academic performance and high probability of isolation by peers (McClelland *et al.*, 2000). The scale is considered to guide the scholars, who aim to study the children's self-regulation skills and its subdomains, namely development of behavioral regulation and social skills, and that studies in the said field would support children's adaptation to school, academic success, and social relations. The findings of the study suggested that scale had adequate validity and reliability data. Application of the scale to different studies and samples through examination of children with different self-regulation skills by different variables might contribute in the theoretical literature. Moreover, there is no program in Turkey specifically developed for the purposes of self-regulation. Self-regulation instructional programs can be developed especially for the children with inadequate behavioral regulation and social skills, and their efficiency can be assessed, by determining the self-regulation skill levels of children. Use of different approaches by teachers in the process of instructional program development will increase the quality and efficiency of the educational programs. Therefore necessary legal framework for supporting the self-regulation skills can be prepared and generalized.