



## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Öznur ARSLAN<sup>2</sup>, Fatma ÇAVUNT<sup>3</sup>, Alper ÇOBAN<sup>4</sup>, Ezgi DİNÇ<sup>5</sup>, Aybike ERKOÇ<sup>6</sup>, Seda Şeyma KARAN<sup>7</sup>, İlker MERİÇ<sup>8</sup>, Nilay MUTLU<sup>9</sup>, Ezgi AKŞİN YAVUZ<sup>10</sup>

doi: 10.38089/iperj.2021.61

Geliş Tarihi: 02.05.2021

Kabul Tarihi: 23.06.2021

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2021

**Özet:** Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini bazı değişkenlere göre inceleyen bu çalışmada, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş, aile gelir düzeyi, devam edilen kurum türü ve süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Nicel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken çoklu örnekleme metodundan yararlanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Edirne merkezde yer alan ve 48- 72 aylık çocukların devam ettiği anasınıfı ve anaokulları arasından küme örnekleme metodu ile 7 okul seçilmiştir. Her okuldan tesadüfi eleman örnekleme yöntemi ile 48-60 ay ve 60-72 ay gruplarını temsilen birer sınıf seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, seçilen sınıflarda eğitime devam eden, ebeveynleri araştırmaya katılmına izin veren toplam 226 çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının davranış ve zihinsel özellikleriyle ilişkili olan öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş, aile gelir düzeyi, devam edilen kurum türü ve süresine göre farklılaşabileceği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öz düzenleme becerilerinin davranışsal ve zihinsel boyutlarıyla daha detaylı ve çok yönlü olarak incelenmesi, boylamsal çalışmaların yapılması; bunun nihayetinde de çocukların yaşam başarılarını etkileyebileceği ön görülen bu becerinin erken dönemde gelişiminin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz düzenleme, çocuk, kontrol becerisi düzenleme becerisi, okul öncesi

**Abstract:** In this study, which examines the self-regulation skills of preschool children according to some variables, it was examined whether the self-regulation skills of 48-72 month-old children differ in terms of gender, age, family income level, type of institution and duration. A multistage-sampling method was used when creating a working group of research using a quantitative survey model. In this context initially, 7 schools were selected by cluster sampling method among the nursery classes and kindergartens located in Edirne center in the first semester of the 2018-2019 academic year and attended by children aged 48-72 months. A class representing 48-60 month old and 60-72 month old groups was selected from each school by random sampling method. Totally 226 children who continue their education in selected classes and whose parents allow them to participate in the study constituted the study group of the research. Within the scope of the research, the Self-Regulation Skills Scale and the Demographic Information Form prepared by the researchers were used. As a result of the research, it was determined that self-regulation skills associated with the behavioral and mental characteristics of preschool children can differ according to gender, age, family income, type and duration of the institution attended. In line with these results, it is thought that it is necessary to examine self-regulation skills in a more detailed and multidimensional way with their behavioral and mental dimensions, to carry out longitudinal studies, and to support the early development of this skill, which is predicted to affect the life success of children.

**Keywords:** Self regulation, child, control skill, regulation skill, preschool

<sup>1</sup> Bu araştırma, 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [oznurarslan@trakya.edu.tr](mailto:oznurarslan@trakya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-2711-9349>

<sup>3</sup> Öğretmen, [fhusmenoglu@hotmail.com](mailto:fhusmenoglu@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8010-1511>

<sup>4</sup> Öğretmen, [3alpercoban3@gmail.com](mailto:3alpercoban3@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8335-4976>

<sup>5</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [ezgi\\_gs.741@hotmail.com](mailto:ezgi_gs.741@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8894-916X>

<sup>6</sup> Öğretmen, [faybikeroc2@trakya.edu.tr](mailto:faybikeroc2@trakya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5821-7120>

<sup>7</sup> Öğretmen, [karanseda7@gmail.com](mailto:karanseda7@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3738-6942>

<sup>8</sup> Öğretmen, [mericikem1@gmail.com](mailto:mericikem1@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7409-4631>

<sup>9</sup> Öğretmen, [nilaymutlu97@gmail.com](mailto:nilaymutlu97@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1510-0691>

<sup>10</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, [ezgiaksin@trakya.edu.tr](mailto:ezgiaksin@trakya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9158-7550>

## Giriş

Yaşamın ilk 6 yılını kapsayan erken çocukluk dönemi, zihinsel düşünme becerilerinin gelişimi, kişilik oluşumu ve gelişimi, sosyalleşmeye atılan adımlar ve çocuğun davranış, duygu ve kontrol becerileri açısından kritik bir dönemi kapsar. Erken çocukluk döneminde kazandırılması beklenen ve kritik olan becerilerden biri de öz düzenleme becerileridir (Eke, 2017). Öz düzenleme; psikolojinin birçok alanında en çok çalışılan, üzerinde düşünülen ve pek çok çalışma yapılan alanlardan biri olmuştur (Duckworth, 2011) ve sosyalleşmeyi de içine alan birçok psikolojik süreci kapsamaktadır (Ural, Gültekin-Akduman ve Şepitçi-Sarıbaş, 2020). Öz düzenleme becerisinden, ilk olarak Albert Bandura tarafından bahsedilmiştir (Dağgöl, 2016). Bandura (1994, s.71), bireylerin kendi becerileri ve yeterlilik düzeyini düşünmesinin önemi üzerinde durmuştur. Öz düzenleme ya da bireylerin kendi duyguları ile davranışlarını değiştirebilme yeteneği, okul öncesi dönemde çocukların zorluklarla baş edebilmesinde önemli bir süreçtir (Loomis, 2021).

Öz düzenleme kavramını tanımlayan pek çok görüş bulunmaktadır (Bayındır ve Ural, 2016). Bunlardan biri olarak Kauffman (2004) öz düzenlemeyi “*öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası*” olarak tanımlamıştır. Kopp’a (1982) göre ise öz düzenleme; çocuklara bakım veren (aile, bakıcı vb.) bireylerin etkisi ile çocukların gelişim sürecinde dikkatlerinin gelişmeye başladığı ve iç denetimin ön plana çıktığı, çocukların duygu ve davranışlarını idare etme sürecidir. Şamlı (2019) ise öz düzenleme kavramını bireylerin kendini tanıyarak, kendi başlarına öğrenebilmesi adına uyguladıkları her türlü strateji, iş ve işlemler bütünü olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanıma göre ise öz düzenleme; duygu, düşünce ve davranış gibi düzenleme becerilerini kapsayarak, bireyin yaşamında belirlediği gayelerine ulaşmak için kullandığı becerilerin tümünü ifade etmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2008). Öz düzenleme becerileri, kontrol ve düzenleme boyutu olmak üzere iki boyutta açıklanabilir (Bayındır ve Ural, 2019; Bayındır ve Ural, 2016). Erken yıllardan itibaren duygu, düşünce ve davranışların kontrolünü sağlamak için kullanılan zihinsel stratejiler ve daha üst düzey beceriler ile birlikte uygun olmayan davranışı engelleme, davranışın düzenlenmesi, uyum sağlama, duygu ve dikkat kontrolü gibi becerileri kapsamaktadır (Bayındır ve Ural, 2019; Bayındır ve Ural, 2016; Rothbart ve Posner, 2005).

İşlevsel ve yapısal olarak öz düzenlemenin birçok boyutu olduğu belirlenmiştir (Polnariiev, 2006). Bu boyutlar birbiri ile iç içe geçmiş olup gelişme ve çalışma gösterirler. Öz düzenleme kavramının alt boyutlarına yönelik farklı saptamalar bulunmaktadır (Fındık-Tarıbuyurdu ve Güler-Yıldız, 2014). Genel olarak kişilik ve zihinsel perspektif kavramı üzerinde şekillenmiştir (McChelland ve Cameron, 2012). Öz düzenleme becerilerine karşılık zihinsel perspektifte çalışanlar; üst hafıza, yürütücü işlevler ve üst biliş kavramları üzerinden tanımlamalar yapmıştır (Whitebread ve diğerleri, 2009). Kişilik perspektifine göre çalışanlar ise çaba gerektiren kontrol ve mizaç gibi tanımlar ile öz düzenlemeyi açıklamış ve tanımlamışlardır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde çaba gerektiren kontrol üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar öz kontrol, dikkat kontrolü ve yürütücü işlev becerilerinden oluşmaktadır (Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010).

Davranışsal öz düzenleme bakış açısıyla yaklaşıldığında çaba gerektiren kontrolle de ilişkili olarak öz kontrol; kişinin eylemlerini yapma ya da yapmama durumuna karar verme becerilerini kapsamaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2010). Diğer bir ifadeyle öz kontrol; kişilerarası etkileşim sürecinde karşılıklı problem durumlarına çözüm üretmeyi, engeller ile başa çıkma hususunda cesur ve kararlı davranmayı, sebep-sonuç ilişkisi ile davranış ve dikkat becerilerini organize edip bu süreçte planlama yapmayı birey açısından kolaylaştırmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Bireyin herhangi bir nesne veya varlığın bilincinde olması, ona odaklanması ile bilgi alınmasını kolaylaştıran süreç olarak tanımlanan dikkat (Friedenberg ve Silverman, 2012) ile ilgili olan bir kavram olarak; dikkat kontrolü ise, kişinin dikkatini belli bir uyarıcıya odaklaması ve odaklanılan uyarıcıların gereksinimine uygun olarak da yer değiştirmesidir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011). Son boyut olan yürütücü işlevler ise bilgileri planlama, bilgiler arası ilişki kurma, davranış ve duyguları kontrol etmeyi kapsamaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2010). Yürütücü işlevler çocukların yaşam sürecinde farklı alanlarda karşılıklarına çıkmakta olup katkıları uzun süreli veya kısa süreli olabilmektedir (McClelland ve Cameron, 2019). Bahsi geçen yürütücü işlevler ele alınan öz düzenleme kavramının içinde bulunan bilişsel işlev süreçlerini kapsayan becerilerden oluşmaktadır (Blair ve Ursache, 2011, s.300).

Yürütücü işlevler aynı zamanda zihinsel öz düzenlemenin bir parçası olarak üst hafıza ve üst biliş ile birlikte işlemektedir. Üst bilişsel becerilerin ve yürütücü işlevlerin birbiri ile aynı beceriler olmadığı ve kişinin üst bilişsel becerilere ulaşmak için sahip olması gereken alt grup becerilerden birinin de yürütücü işlevler olduğu üzerinde durulmaktadır (Bryce, Whitebread, Szüer, 2015). Üst bilişsel beceriler ile ilişkilendirilen öz düzenleme kavramı duygu/motivasyon ve üst bilişsel kontrol olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlardan ilki olan duygu/motivasyon kontrolü, duygu ve motive olma sürecinde takip ve kontrolü, diğer unsur olan üst bilişsel kontrol ise planlama, süreç takibi, eylemlerin kontrolü ve değerlendirilmesi becerilerini içermektedir (Whitebread ve diğerleri, 2009).

Bireyde öz düzenleme becerilerinin gelişimi incelendiğinde; Posner ve Rothbart (2000) öz düzenlemenin gelişiminin esasen doğum öncesi ile başladığını ve zamanla daha karmaşık yapıya bürünerek, büyüme çağında da devam ettiğini belirtmiştir. Hayatın ilk yıllarında görülen hızlı gelişimin öz düzenleme becerilerinde de olduğu düşünülmekte olup (McClelland ve Cameron, 2011; Williams, 2014) yaşamın ilk 5 yılında bu gelişimin kritik rol oynadığı görülmektedir (Garon ve diğerleri, 2008).

Öz düzenleme yaşamla başlayan bir süreçtir. Bireyler gelişim ve adaptasyon süreçlerine rehberlik eden öz düzenleme ve organize etme becerilerini kapsayan mekanizmalara sahiptir. Öz düzenleme becerilerinin gelişimi diğer gelişim alanlarının gibi yaşla birlikte değişim ve ilerleme göstermektedir. Erken öz düzenleme becerileri ilk olarak tepkiseldir. Hayatının ilk aylarında refleksler, dış olaylar ve biyolojik süreçlerden etkilenip bu süreçte içsel bir denetim meydana getiren bebek, büyüme ve olgunlaşma sürecinde edindiği deneyimlerle zaman içerisinde davranışlarını kasıtlı olarak manipüle ederek öz düzenleme sistemlerini oluşturur (Bronson, 2000). Tabanı bebektelikteki esas gereksinimlerin giderilmesini temel alan öz düzenlemenin gelişim süreci biyolojik ve çevresel birçok faktörden etkilenmektedir (Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012). Doğuştan gelen mizaç, hafıza kapasitesi, dil gelişimi, aile ortamı ve benlik algısı bu faktörlerdendir (Acar Şengül ve Yükselen, 2015; Williams, 2014).

182

Wertsch'e (1979) göre öz düzenleme dört evreden meydana gelmektedir. İlk evrede, çocuk görevleri bakımından ebeveynlerin kelimelerini ve davranışlarını yorumlayamayabilir. İkinci evrede çocuk görev ile bağlantılı olarak yetişkinlerin soru ve yönergelerine cevap verebilecek düzeydeyken görev içeriğine ilişkin ifadeleri tam anlayamayacağı için yetişkinlerin konuşmalarına yönelik yorumları da sınırlı olmaktadır. Üçüncü evrede çocuk görevlerde iletişim ve faaliyet arasındaki bağlantıyı öğrenir ve daha karmaşık yönergeleri takip ederek sorumluluk yüklenirken kendine ilişkin iletişimi öz düzenleme davranışı için kullanır. Dördüncü evrede bu iletişim şekli kendi özünü kontrol eden düşünce olarak özümsemiğinde, çocuk- ebeveyn arası bağ tamamlanır ve öz düzenleme özerk olarak meydana gelir. Böylelikle özümseme, öz düzenleme aşamalarında kullanılacak esas öge olur (Schunk, 1991).

İlerleyen zamanlarda çocuğun öz düzenleyici faaliyetinin ebeveyn etkisini artık öğrenmenin meydana gelmediği hallerde bile fazlaca aktarabildiğini görmek mümkündür. Çocukların genellikle ebeveynleri aracılığıyla kullandıkları benzer sözcükleri yinelemesinde bunu görmek mümkündür (Dağgöl, 2016). Öz düzenleme aynı zamanda kişinin bilişsel yeteneklerini konu alan ve kalıcı akademik beceriye dönüştürülebilir bireyin kendisinin yönettiği dinamik bir süreç olması nedeniyle (Aylar, 2012) zamanla çocuğun kendine ait öz düzenleyici faaliyetlerini meydana getirecektir (Dağgöl, 2016). Her çocuk bu anlamda özgün özellikler sergilemektedir ve bu kendine has bir durum olacaktır.

Öğrenmenin kişi tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmesi, bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme yaşantılarını kontrol edebilmesi ve bu kontrol etme sürecine aktif katılabilmesi, kendi kabiliyetine inanan ve kabiliyetlerini pozitif yönde kullanabilen bireyler eğitmek, eğitimin en mühim amaçlarından biridir. Öz düzenleme becerileri de bireyin kendisinin yön verdiği, öğrenme sürecine zihinsel kabiliyetlerini aktarabildiği bir beceri olduğundan eğitimde önemli yer tutmaktadır (Gömlüksiz ve Demiralp, 2012).

Öğrenme sürecinde öz düzenlemeli bir yaklaşım kişinin kendini gerçekleştirebilmesine, yaşamını denetim altında tutabilmesine, sorumluluk bilincini edinmesine ve tek başına kalabilmesine de esas teşkil eder (Zimmerman, 2001, akt: Gömlüksiz ve Demiralp, 2012). Öz düzenleme becerilerine sahip olmanın çocuklar ve ergenler üzerinde pozitif etkileri olduğu görülmektedir. Bu becerilere sahip

çocuklar sağlıklı beslenme alışkanlıkları, akran kabulü, negatif davranışlardan uzak durma, okula bağlılık ve üst düzey akademik başarıları gibi yaşam becerilerinde daha yetkinlerdir (Bandy ve Moore, 2010).

Kişiselliğin haricinde sosyal yaşamın da önemli bir etkeni olan öz düzenleme, kişinin hayatı süresince karşısına çıkacak olan farklı durumlarda ne gibi çözümler üreteceğini, kişinin hedeflerini, tasarımlarını ve görüşlerini kapsamaktadır (Sternberg ve Spear-Swerling, 1998, akt: Tozduman-Yaralı ve Aytar, 2017). Bireylerin yaşam sürecinde kendini değerlendirmesi öz düzenleme süreçlerinin gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Bandura, 1997). Öz düzenlemenin en büyük etkenlerinden biri kişinin hayatındaki uygun olmayan tutumlara izin vermemesidir. Çocuğun öz davranışlarını düzenleme becerisi kişiliğinin ilerlemesinde ve toplumsallaşmasında büyük bir önem taşımaktadır (Rueda, Posner ve Rothbart, 2004).

Ertürk-Kara ve arkadaşlarına göre (2018) küçük yaşlardan itibaren çocuklara istenmeyen bir iş için hayır dendiğinde yaptıkları işi kolay bir şekilde bırakabilmeleri, tehlikeli durum ve ortamlardan kaçınmaları ve dikkat edebilmeleri gibi durumlar çocukların öz kontrol becerilerine bağlıdır. Öz düzenleme çocuklarda stresi kontrol etme, dikkati sürdürme ve bireylerdeki zihinsel durumları yorumlama kapasitesi ile alakalıdır ve sosyalleşmenin anahtarıdır. Okul öncesi yaşlarda tepki seviyeleri yüksek, zor denetlenebilen, öz kontrol becerileri yeterli olmayan çocuklar zorlu yaşantılar sonucunda ergenlik döneminde sosyalleşme bakımından sıkıntı yaşayabilmektedir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2004). Kendisiyle ve etrafıyla barışık, arkadaşlık kurabilen, araştıran, yaratıcı düşünebilen, kendi yeterlilikleri ve yetersizliklerinin farkında olan, başkalarıyla güçlü iletişim kurabilen bireyler olmanın yolu; erken dönemde kazanılan becerilerle sağlanmaktadır (Senemoğlu, 1994).

Çocuğun öz düzenleme sistemlerinde oluşan bilişsel gelişimine fayda sağlayan, duygu düzenleme; yeni sosyal etkiler ve toplumsal beklentiler konusu çerçevesinde önemli bir yere sahiptir. Dikkat kontrolü becerisinin sağladığı yararlar 2- 5 yaş aralığında önemli rol oynayan çatışmaların çözülebilmesi bu kontrol becerisinin de öz düzenlemedeki önemini vurgulamaktadır (Rueda ve diğerleri, 2004). Bununla birlikte kişinin öz düzenleme becerileri ile üst düzey düşünme becerileri arasında da olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmaktadır (Arslan ve Gelişli, 2015).

Öz düzenleme becerileri başarı ve okula hazır oluş sürecinde önemli iki bileşendir. Çocukların okul içi ve okul dışı süreçlerde karşılarına çıkan sorunlarda yüksek özgüvene sahip olmaları, bu sorun karşısında belli bir çaba göstermeleri; öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle akademik yaşamlarında da başarı düzeylerinin artmasında etkili olmaktadır. (McClelland ve Tominey, 2011). Gelişmiş öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar duygu ve davranışlarını kontrol altına alabilme, dikkatini toplama ve odaklama konusunda başarılıdırlar. Çocukların davranışlarını düzenleyebilme becerileri öz düzenlemede önemli yer tutmakla birlikte çocukların eğitim süreçlerine hazır bulunuşlukları ve uyum sağlamaları adına da oldukça kritiktir (Ertürk-Kara ve diğerleri, 2018). Bununla birlikte yetkin öz düzenleme çocuklara okula uyum, arkadaş edinme, empati, okul olgunluğu, öğrenme kapasitesi, yapıcı sosyal tutumlar, akademik anlamda başarı ve okul başarısı gibi alanlarda da avantaj sağlamaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014; Oh-Uchi, Nago, Sakurai, 2008; Tutkun, Tezel ve Işıntekiner, 2016). Öz düzenleme becerileri erken dönem okul başarısı adına önemli sayılan bir süreçtir (Bayındır ve Biber, 2019). Başka bir ifadeyle öz düzenleme; başarı, yaşamdaki kazanımlar ve akademik başarının en kritik parçalarından biridir denilebilir (Boekaerts, 1996; McClelland ve Tominey, 2011).

Öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalarda bulunan sonuçların merkezinde, öğrencilerin öğrenme yaşantılarında biliş, davranış ve motivasyon yönünden etkin olmaları yer almaktadır (Cascallar ve Boekaerts, 2006). Bireylerin kendini geliştirme ve öğrenme istekleri bir ihtiyaca dönüştüğünde, birey kendi stratejileriyle öğrenmeyi gerçekleştirme ve bunu yaparken öz düzenleme ihtiyacı duyma durumu öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramının var olmasını sağlamıştır (Eker, 2014). Birey, öğrenmeyi kendi becerileri ve geliştirdiği öğrenme yöntemi ile başarabiliyorsa, öğrenme yolunu ve stratejilerini kendi belirleyebiliyorsa; yaşamında karşılaştığı güçlükleri ve problemleri başkasına ihtiyaç duymadan kolaylıkla aşabilmektedir (Bandura, 1997). Bu durumu bir okul öncesi dönem çocuğunda düşündüğümüzde; öz düzenleme becerisi çocuğun duygu durumunu ifade etmekle

beraber, yeni durumlarda ve oyunda da kendini göstermesini sağlamaktadır (Ertürk-Kara ve Gönen, 2015).

Öz düzenleme becerileri çocuğun benlik gelişiminde, yaşlılarıyla oyun esnasında ve daha önce karşılaşmadığı durumlarda fikir ve duygularını aktarabilmesinde önemli faydalar sağlamaktadır (Ertürk-Kara ve Gönen, 2015). Bu yönde becerileri gelişmiş çocuklar eğlenceyi sonraya saklayabilirler, saldırgan davranışlarını terk edebilirler ve hislerini denetim altına alarak yapıcı davranış gösterirler (Bodrova ve Leong, 2007). Öz düzenleme becerileri ilerlemiş çocuklar dikkat alt boyutunda da ilerleme gösterebilirler, bu çocuklar belirli bir hedefe varabilmek için verilen yönergeleri izleyebilir, olumsuz davranışlarını denetleyebilirler (Özbey, 2018). Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar, bir birey tarafından izlenmediği zaman da dürtülerini kontrol altına alabilir, nasıl davranması gerektiğine kendi karar verebilirler (Aras, 2015). İstenmeyen ve beklenenin aksi olan bir davranışı ortadan kaldıran, sonrasında daha istendik davranış gösteren çocuk, kendini denetleyebilme yeterliliği gelişmiş çocuktur denilebilir (Ertürk- Kara ve Gönen, 2015).

Yeterlilik durumunun aksine öz düzenlemede yetkin olmayan çocuklarda ise akademik açıdan yaşadıkları zorluklar ve öz düzenleme becerisinin öğretilerle ilgili yapılmış olan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Bayındır ve Biber, 2019; Blair ve Raver, 2015; Einsenberg, Smith ve Spinrad, 2004; Erol ve İvrendi, 2018; Polnariiev, 2006; Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017). Bu kapsamda öz düzenleme becerileri düşük olan çocuklarda bilişsel gelişimde gerileme görülebilir ve okul öncesi yaşlarda davranış problemleri ortaya çıkabilir. Bundan dolayı öz düzenleme becerileri gelişmemiş çocuklar uzun süreli sorunlar bakımından tehlike altındadır (Eisenberg ve diğerleri, 2004). Yine bu çocuklar; karşılaştıkları en küçük zorluğun bile üstesinden gelemeyeceğini düşünürler, çaba göstermezler, çabuk pes ederler (Ritter ve diğerleri, 2001). Bu durum öz düzenleme becerisi düşük olan bireylerin öğrenmeye yönelik çabalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Pamuk ve Elmas, 2015).

Dürtüsellik, saldırganlık, karşıt çıkma tarzındaki davranışların ilerlememiş olan öz düzenleme becerisi ile bağlantısı bulunmaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2001; Mccelland ve Tominey, 2011; Montroy ve diğerleri, 2014). Öğretmenler, öz düzenleme becerilerinde yetkin olmayan çocukların göstermiş oldukları davranış problemlerini: grup düzenini bozma, kurallara karşı gelme, saldırganlık, sorumluluk almaya istekli olmama ve verilen sorumluluğu yapmama, yönergelere uymama ve çabuk sıkılma olarak belirtmişlerdir. Bununla beraber öz düzenleme becerileri ilerlememiş çocukların en sık rastlanan davranış sorunlarının kurallara karşı gelme ve grup düzenini bozma olduğu tespit edilmiştir (Tozduman-Yaralı ve Aytar, 2017). Nitekim okulda başarısızlık ve akranları tarafından kabul görmeme gibi durumlar yaşayan çocukların öz düzenleme becerilerine yeterince hakim olmadığı görülmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 2001; Mccelland ve Tominey, 2011; Montroy ve diğerleri, 2014).

İlk denemeleri 1960-1970 arasında Walter Mischel adlı bir psikolog tarafından yapılan ve sonrasında farklı bilim insanları tarafından uygulanan Stanford Marshmallow Deneyinde, öz düzenlemenin bir alt bileşeni olarak hazza erteleme becerisine sahip olan çocukların ileriki yaşantılarında akademik başarıların yanı sıra özgüvenleri yüksek, kendini ifade edebilen, reddedilme hassasiyeti düşük bireyler olduğu sonucuna varılmıştır. Öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar, ilerleyen dönemlerde ve özellikle ergenlik dönemlerinde diğerleriyle kıyaslandığında stresli durumlarla karşılaştıklarında savunmasız hissetmeye, akli karışmaya, dikkati dağılmaya daha az eğilimli; mücadeleci, inisiyatif geliştirebilen, zorluklara göğüs gerebilen yeniliklere ve yeni projelere katılmakta daha aktif bireyler oldukları gözlemlenmiştir (Doğan, 2011).

Öz düzenleme yurt dışında ilgi gören ve birçok araştırmacının çalışmalarına konu olmuş bir kavramdır. Öz düzenleme becerileri ve bu becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar 2010'lu yıllarda Türkiye'de yeni yeni gündeme gelmeye başlamıştır (Koç, 2014). Bu çalışmaların temelinde, üzerinde çalışılan grubun sınıf ortamında gözlemlenmesi ve incelenmesi yer alırken, öz düzenlemenin bireyin başarısına ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmalarda öz düzenleme stratejilerini daha aktif kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu saptanmış ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine teşvik edebilmek adına öğrenme ortamlarının öz düzenleme becerilerinin artırılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekliliği ifade edilmiştir (Üredi ve Üredi, 2007). Yine bu çalışmalarda okul öncesi dönemden itibaren erken akademik becerileri düşük

olan çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça akademik kazanımlarında artış olduğu (Hernández ve diğerleri, 2018; Ponitz ve diğerleri, 2008; Ribner, Willoughby ve Blair, 2017) görülmüştür. Adagideli'nin (2013) çalışmasında da akademik becerilerden biri olan matematik etkinliklerinde çocukların üstbiliş ve öz düzenlemeyi kullanarak problemleri çözdükleri görülmüştür. Bunun yanında öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların matematiksel başarıları (Blair ve Razza, 2007; Ülker, 2019) ve genel akademik başarılarının yüksek olduğu bununla birlikte bu çocukların problem durumlarında kendilerini daha kolay toparlayabildikleri (Savina, 2020; Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019), öz düzenlemenin yaşam kalitesini artırdığı (Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu, 2018), çocukların okula hazır olma durumunu olumlu etkilediği (Bayındır ve Biber, 2019; Tekin ve Koçyiğit, 2020) sonucuna ulaşılmıştır.

Çeşitli araştırma sonuçlarına göre öz düzenleme becerileriyle ilgili çoğu gelişimsel değişikliğin ön beynin gelişimine bağlı olduğu belirlenmiştir. Ön beynin gelişimi ise okul öncesi çağda gerçekleşmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin desteklenmemesinin bireyin ileriki öğrenmelerinde zorluklar oluşturduğu bilinmektedir (Ertürk, 2013). Bu bağlamda bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çocukların öz düzenleme becerilerinin; cinsiyet, yaş, aile gelir düzeyi, devam edilen kurum türü ve süresi değişkenleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin beraber değişim derecesini veya değişme varlığını belirleme amacı olan modeldir (Karasar, 2013). Mevcut çalışmada da çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşması ele alınması nedeniyle bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde çoklu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Edirne merkezde yer alan ve 48- 72 aylık çocukların devam ettiği anasınıfları ve anaokulları arasından küme örnekleme metodu ile 7 okul seçilmiştir. Seçilen okullardan tesadüfi eleman örnekleme metoduyla belirlenen 48-60 aylık ve 60-72 aylık çocukların gruplarını temsilen birer sınıf ve bu sınıflarda eğitime devam eden, ebeveynleri araştırmaya katılmalarına izin veren toplam 226 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun demografik özellikleri tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyet, Yaş, Aile Gelir Durumu, Okul Türü, Kardeş Sayısı ve Okul Öncesi Kurumlarına Devam Etme Süresi Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kız	108	47.8
	Erkek	118	52.2
Yaş	48-60 Ay	55	24.3
	61-72 Ay	171	75.7
Aile Gelir Durumu	Alt Düzey	28	12.4
	Orta Düzey	170	75.2
	Üst Düzey	28	12.4
Okul Türü	Anaokulu	83	36.7
	Anasınıfları	143	63.3
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	85	37.6
	Bir Kardeş	110	48.7
	İki Kardeş	27	11.9
	Üç Kardeş ve üzeri	4	1.8
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	Bir Yıl	113	50.0
	İki Yıl	85	37.6
	Üç Yıl	28	12.4
<b>Toplam</b>		226	100

Tablo 1.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların %47.8'inin (108) kız, %52.2'sinin (118) ise erkek olduğu; %24.3'ünün (55) 48-60 aylık, %75.7'sinin (171) 61-72 aylık olduğu görülmektedir. Aile gelir durumlarına göre çocukların %12.4'ünün (28) ailesinin alt gelir grubunda, %75.2'sinin (170) orta gelir grubunda ve %12.4'ünün üst gelir grubunda yer aldığı görülmektedir. Çocukların, %36.7'sinin (83) anaokuluna, %63.3'ünün (143) anasınıfına gittiği, %37.6'sının (85) tek çocuk olduğu, %48.7'sinin (110) bir kardeşi, %11.9'unun (27) iki kardeşi ve %1.8'inin (4) üç ve üzeri sayıda kardeşinin olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime devam etme süreleri incelendiğinde; çocukların %50.0'sinin (113) bir yıl devam ettiği, %37.6'sının (85) iki yıl devam ettiği ve %12.4'ünün (28) ise üç yıl devam ettiği tespit edilmiştir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Bu araştırmada Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Bayındır ve Ural tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir.

**Demografik Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda araştırmaya katılan çocukların yaşı, aile gelir durumu, cinsiyeti, kardeş sayısı ve çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine ilişkin bilgileri içermektedir.

**Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği:** Bayındır ve Ural'ın (2016) geliştirdiği ölçek Whitebread ve arkadaşları (2009) ile Eisenberg ve arkadaşlarının (2010) oluşturduğu öz düzenlemeyle ilgili maddeleri içeren kavramsal tanımlar temel alınarak oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 48-72 aylık 447 çocuğa, uzman kişilerin görüşleri temel alınarak maddeler üzerinde son değişikliklerin yapılması üzerine uygulanmıştır. Beşli likert tipi bir ölçek olup 5 kesinlikle doğruyu, 1 ise kesinlikle doğru değil temsil etmektedir (Bayındır ve Ural, 2016).

Ölçek, Düzenleme Becerileri (21 madde) ve Kontrol Becerileri (12 madde) olmak üzere iki faktörlü bir yapıda oluşturulmuştur. Bu doğrultuda geliştirilen ölçeğin faktör yapısını saptamak amacıyla yapılmış olan faktör analizi neticesinde, yük değeri .50 den daha düşük değere sahip olan, birden çok faktörde binişiklik içeren maddeler geliştirilen ölçekten çıkartılmış olup; toplamda 33 maddeden oluşan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı için belirlenen Cronbach's Alpha değerinin .96, düzenleme becerileri alt boyutu için: .96 ve kontrol becerileri alt boyutu için: .91 olduğu belirlenmiştir (Bayındır ve Ural, 2016).

### ***Veri Toplama Süreci***

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların ailelerinden gerekli izinler alınarak; ölçme araçları ile araştırmacılar tarafından değerlendirilmeler yapılmıştır. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği 13 hafta boyunca araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerin neticesinde araştırmacılar tarafından doldurulmuştur. Her araştırmacı bir sınıf olacak biçimde gözlem yapılmış, yalnızca bir araştırmacı iki sınıfı gözlemlemiştir. Araştırmacılar gözlemleri öncesinde ölçme aracını incelemiş, yapılan toplantıda hangi davranışları ne olarak değerlendireceklerine, nasıl puanlayacaklarına dair görüş paylaşarak ortak fikir geliştirmişlerdir. Sınıflardan birindeki bir günü içeren 45 dakikalık videoyu izleyerek kapalı kodlama yöntemiyle ölçme aracını belirlenen bir çocuk için doldurmuşlardır. Bu aşamadaki kodlayıcılar arası uyum oranı %78 olarak belirlenmiştir. Ardından farklı kodlanan maddeler hakkında görüşmek üzere yapılan toplantıda farklılıkları gidermeye yönelik tartışmalar yapılarak ortak kararlar alınmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Veri analiz sürecinde araştırma amacına uygun olarak çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere betimleyici analizlerle, ilişki ve fark testlerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda veriler öncelik normallik dağılımlarına göre incelenmiştir. Cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenleri bakımından verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ). Araştırmaya katılan çocukların aile gelir durumları bakımından ve okula devam etme süreleri bakımından grup dağılımlarının normalliği incelendiğinde ise; aile gelir durumu ve okula devam etme süreleri için dağılımın  $p < .05$  normal olmadığı görülmüştür. Ancak çarpıklık basıklık değerlerinin  $-0.843$  ile  $+0.735$  arasında olduğu yani  $+1.5$  ile  $-1.5$  arasında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) bu

aralıktaki değerlerin normal dağılım göstergesi olarak kabul edeceğini ifade etmiştir. Bu gerekçeyle ilgili verilerin analizinde de parametrik testlerden faydalanılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada erişilen verilerin analizi belirlenen bir istatistik paket programıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda çalışma grubunda yer alan çocukların sırayla cinsiyetlerine, yaşlarına, aile gelir düzeyine devam ettikleri okul türüne ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre öz düzenleme becerilerindeki farklılaşma tablo 2 ile tablo 8 arasında sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	Kız	108	78.101	11.489	222.049	3.437	.001*
	Erkek	118	72.313	13.802			
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	Kız	108	43.953	8.517	224	5.260	.000**
	Erkek	118	36.779	11.597			
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	Kız	108	122.055	17.053	224	4.906	.000**
	Erkek	118	109.093	22.085			
	Toplam	226					

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

Tablo 2.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre düzenleme becerileri ve kontrol becerilerinin alt boyutu ile öz düzenleme toplam puanı bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında kız çocukların ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ =78.101), erkek çocukların ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =72.313) yüksek olduğu; kontrol becerileri alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında kız çocukların ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ =43.953), erkek çocukların ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =36.779) yüksek olduğu ve öz düzenleme becerileri toplam puanları bakımından kız çocukların ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ =122.055), erkek çocukların ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =109.093) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle düzenleme becerileri, kontrol becerileri ve öz düzenleme becerilerindeki farklılığın kız çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre Öz Düzenleme Becerileri Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	48-60 ay	55	75.018	14.814	80.113	-0.37	.971
	61-72 ay	171	75.099	12.473			
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	48-60 ay	55	43.763	12.954	75.028	2.471	.016*
	61-72 ay	171	39.064	9.828			
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	48-60 ay	55	118.781	24.981	75.748	1.256	.213
	61-72 ay	171	114.163	19.262			
	Toplam	226					

\*p<.05

Tablo 3.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarına göre düzenleme becerileri alt boyutu ile öz düzenleme becerileri toplam puanlarında farklılık görülmezken (p>.05); kontrol becerileri alt boyutu bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Araştırmaya dahil edilen çocukların kontrol becerileri puan ortalamalarına bakıldığında 48-60 aylık çocukların ortalama puanlarının ( $\bar{X}$ =43.763), 61-72 aylık çocukların ortalama puanlarından ( $\bar{X}$ =39.064) yüksek olduğu ve farklılığın 48-60 aylık çocuklar lehine olduğu görülmektedir.



**Tablo 4.** Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Gelir Durumuna Göre Öz Düzenleme Beceri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	Alt	28	76.892	11.106
	Orta	170	76.247	12.183
	Üst	28	66.178	16.492
	Toplam	226	75.079	13.047
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	Alt	28	41.928	10.284
	Orta	170	40.670	11.063
	Üst	28	35.678	8.956
	Toplam	226	40.208	10.832
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	Alt	28	118.821	17.956
	Orta	170	116.917	20.350
	Üst	28	101.857	22.038
	Toplam	226	115.287	20.834

Tablo 4.'de; çalışma grubunda yer alan çocukların düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamasının alt gelir grubunda olanlar için  $\bar{X}=76.892$ , orta gelir grubunda olanlar için  $\bar{X}=76.247$ , üst gelir grubunda olanlar için  $\bar{X}=66.178$  olduğu görülmektedir. Kontrol becerileri alt boyutu puan ortalamasının alt gelir grubunda olanlar için  $\bar{X}=41.928$ , orta gelir grubunda olanlar için  $\bar{X}=40.670$ , üst gelir grubunda olanlar için  $\bar{X}=35.678$  olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri toplam puan ortalamasının alt gelir grubunda olanlar için  $\bar{X}=118.821$ , orta gelir grubunda olanlar için  $\bar{X}=116.917$ , üst gelir grubunda olanlar için  $\bar{X}=101.857$  olduğu görülmektedir.

Çocukların aile gelir düzeyine göre düzenleme, kontrol alt boyutları ve öz düzenleme becerileri toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5.'de sunulmuştur.

188

**Tablo 5.** Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Gelir Durumuna Göre Öz Düzenleme Beceri Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	Gruplararası	2542.157	2	1271.079	7.926	,000**	Alt-üst (.019*)
	Gruplarıçi	35760.409	223	160.361			Orta-üst (.012*)
	Toplam	38302.566	225				
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	Gruplararası	693.708	2	346.854	3.009	,051	
	Gruplarıçi	25707.517	223	115.280			
	Toplam	26401.226	225				
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	Gruplararası	5851.923	2	2925.961	7.107	,001**	Alt-üst (.020*)
	Gruplarıçi	91812.383	223	411.715			Orta-üst (.012*)
	Toplam	97664.305	225				

\*p&lt;.01

Tablo 5.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre yalnızca düzenleme becerileri alt boyutu ( $F=3.688$ ,  $p<.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Levene testi ile verilerin dağılımı incelenerek, düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamalarında homojen dağılım göstermediği ( $p<.05$ ) öz düzenleme becerileri toplam puanlarında ise homojen dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) saptanmıştır. Buna uygun olarak düzenleme becerileri için yapılan Tamhane's T2 Testi incelendiğinde düzenleme becerileri alt boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın üst gelir grubunda olan çocuklar ile alt ve orta gelir grubunda olan çocuklar arasında üst gelir grubunda olanlar aleyhine olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri toplam puan için yapılan LSD Testi incelendiğinde de öz düzenleme becerileri toplam puanlarında meydana gelen anlamlı farklılığın üst

gelir grubunda olan çocuklar ile alt ve orta gelir grubunda olan çocuklar arasında üst gelir grubunda olanlar aleyhine olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Eğitime Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Öz Düzenleme Becerileri Puan Ortalamaları Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
Düzenleme Becerileri	Anaokulu	83	76.012	13.802	224	.818	.414
Alt Boyutu	Anasınıfı	143	74.538	12.606			
Kontrol Becerileri	Anaokulu	83	42.289	12.075	145.485	2.106	.037*
Alt Boyutu	Anasınıfı	143	39.000	9.885			
Öz Düzenleme	Anaokulu	83	118.301	22.870	149.871	1.593	.113
Becerileri Toplam Puan	Anasınıfı	143	113.538	19.425			
	Toplam	226					

\*p<.05

Tablo 6.'da; araştırmaya dahil edilen çocukların eğitime devam ettikleri okul türüne göre düzenleme becerileri alt boyutu ile öz düzenleme becerileri toplam puanlarında farklılık görülmezken ( $p>.05$ ); kontrol becerileri bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Araştırmaya dahil edilen çocukların kontrol becerileri alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında anaokuluna devam eden çocukların ortalama puanlarının ( $\bar{X}=42.289$ ), anasınıfına devam eden çocukların ortalama puanlarından ( $\bar{X}=39.000$ ) yüksek olduğu ve farklılığın anaokuluna devam eden çocuklar lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre Öz Düzenleme Beceri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Süresi	N	$\bar{X}$	Ss
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	1 yıl	113	72.893	13.504
	2 yıl	85	76.611	13.306
	3 yıl	28	79.250	8.108
	Toplam	226	75.079	13.047
Kontrol Becerileri Alt Boyutu	1 yıl	113	41.354	11.802
	2 yıl	85	39.258	9.392
	3 yıl	28	38.464	10.678
	Toplam	226	40.208	10.832
Öz Düzenleme Becerileri Toplam Puan	1 yıl	113	114.247	22.726
	2 yıl	85	115.870	19.263
	3 yıl	28	117.714	17.564
	Toplam	226	115.287	20.834

Tablo 7.'de; çalışma grubunda yer alan çocukların düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamasının bir yıl okula devam edenler için  $\bar{X}=72.893$ , iki yıl okula devam edenler için  $\bar{X}=76.611$ , üç yıl okula devam edenler için  $\bar{X}=79.250$  olduğu görülmektedir. Kontrol becerileri alt boyutu puan ortalamasının bir yıl okula devam edenler için  $\bar{X}=41.354$ , iki yıl okula devam edenler için  $\bar{X}=39.258$ , üç yıl okula devam edenler için  $\bar{X}=38.464$  olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerileri toplam puan ortalamasının bir yıl okula devam edenler için  $\bar{X}=114.247$ , iki yıl okula devam edenler için  $\bar{X}=115.870$ , üç yıl okula devam edenler için  $\bar{X}=117.714$  olduğu görülmektedir.

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre düzenleme, kontrol becerileri alt boyutları ve öz düzenleme becerileri toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 8.'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etme Sürelerine Göre Öz Düzenleme Beceri Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	Gruplararası	1226.402	2	613.201	3.688	.027*	3yıl-1yıl (.006*)
	Gruplariçi	37076.164	223	166.261			
	Toplam	38302.566	225				
Kontrol Becerileri	Gruplararası	310.115	2	155.057	1.325	.268	
	Gruplariçi	26091.111	223	117.000			
	Toplam	26401.226	225				
Öz Düzenleme Becerileri	Gruplararası	315.953	2	157.976	.362	.697	
	Gruplariçi	97348.353	223	436.540			
	Toplam	97664.305	225				

Tablo 8.'de; araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre yalnızca düzenleme becerileri alt boyutu ( $F=3.688$ ,  $p<.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Levene testi ile verilerin dağılımı incelenerek, düzenleme becerileri alt boyutu puan ortalamalarında homojen dağılım göstermediği ( $p<.05$ ) saptanmıştır. Buna uygun olarak yapılan Tamhane's T2 Testi incelendiğinde düzenleme becerileri alt boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın okul öncesi eğitim kurumlarına 3 yıl devam eden çocuklar ile 1 yıl devam eden çocuklar arasında 3 yıl devam edenler lehine olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; cinsiyetin düzenleme ve kontrol becerileri alt boyutları ile öz düzenleme becerilerinin her üçünde de farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Cinsiyete göre her üç boyutta ortaya çıkan bu farklılığın kız çocuklar lehine olduğu, cinsiyeti kız olan çocukların duygusal olarak kendilerini daha iyi düzenlediği, daha rahat motive ettikleri, dikkatlerini toplamada daha az zorlandıkları görülmektedir. Bunlara ek olarak planlama, zaman yönetimi konusunda üst bilişsel becerilerini daha kolay kullandıkları konusunda farklılık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu çalışma ile aynı sonucu gösteren ve öz düzenleme becerileri bakımından kız çocuklarının lehine olan çalışmaların (Astarlar, 2019; Bayındır, 2016; Dağgül ve Işık-Gürşimşek, 2019; Dağgül, 2016; Eroğlu, 2018; Karakurt, 2019; Klenberg, 2015; Kurt, 2020; Matthews, ve diğerleri, 2009; Özbey, 2018; Samar, 2019; Şepitci, 2018; Temel ve Arslan, 2021; Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019) olduğu görülmektedir. Lenes ve arkadaşları (2020) Norveç ve ABD karşılaştırmalı yaptıkları çalışmada Norveçli kızların erkeklere göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu, ABD'de ise cinsiyete dair bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Veijalainen ve arkadaşları (2019) bu çalışma ile paralel olarak kızların öz düzenleme becerilerinin istatistiksel olarak erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aksoy ve Tozduman- Yaralı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; kızların öz düzenleme becerileriyle dikkat/dürtü alt niteliğine yönelik başarımlarının erkeklere nazaran daha güçlü olduğuna ulaşılrken; Kurbet (2010) araştırmasında kız çocuklarının erkek çocuklarına nazaran duygusal düzenleme puanlarının daha üst seviyede olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren bu sonuçlardan farklı olarak bazı araştırmalarda ise öz düzenleme becerileri açısından bakıldığında kız ve erkek çocukları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bayındır ve Biber, 2019; Ertürk-Kara ve Gönen, 2015; Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2017). Farklı sonuçlar elde edilse dahi daha çok sayıda çalışma öz düzenleme becerileri bakımından kız çocukların daha yüksek puanlar alabildiğini göstermektedir. Kültürel faktörler ile çocuk yetiştirme sürecinde gösterilen tutumlar kız çocuklarının kendini düzenleyebilmeye ilişkin becerilerinin yüksek olmasını etkilemektedir (Eroğlu, 2018; Tutkun ve diğerleri, 2016; Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019). Bu durumda öz düzenleme becerileri bakımından cinsiyete göre meydana gelen farklılaşmada; Aylar'ın

(2012) belirttiği üzere öz düzenleme bireysel bir süreç olsa dahi sosyokültürel tarafının da olduğu düşünülmektedir (Aylar, 2012). Buna göre kültür, toplumsal anlayış, sosyal modeller, ebeveyn beklentileri gibi sosyal özellikleri ile mizaç gibi bireysel farklı özelliklerin etkilerinin de derinlemesine incelenmesinin katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin yaşlarına göre yalnızca kontrol becerileri bakımından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre 48-60 aylık çocukların kontrol becerileri 60-72 aylık çocuklara göre daha yüksektir. Mercan'ın (2019), araştırmasının sonucu da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu kapsamda Mercan (2019) öz düzenlemenin 5 yaşındaki çocuklarda 6 yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç Bronson'un (2000) çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi için farklı gelişim alanlarında görüldüğü gibi yaşa bağlı olarak değişim ve ilerleme gösterdiği görüşüne zıt bir sonuçtur (Bronson, 2000). Bu durum alan yazınla birlikte ele alındığında; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014), öz düzenlemenin 4 yaş grubu çocuklarda 5 yaş grubundaki çocuklara göre daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Şepitci ve Gültekin-Akduman (2019) 'da öz düzenleme becerilerinin 60-72 aylık çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşmış ve büyük yaş grubunda bu becerilerin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Adagideli'nin (2018) çocukların ilkokula hazırbulunuşluğu üzerinde öz düzenlemenin etkisini incelediği çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilkokula hazırbulunuşluğun 62-72 aylık çocuklar lehine olduğu; ilkokula hazırbulunuşluk ile öz düzenleme arasındaki ilişkinin yaş değişkeninde öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Farklı çalışmalarda da öz düzenleme becerilerinin yaşla paralel olarak artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Astarlar, 2019; Bayındır ve Biber 2019; Bayındır, 2016; Denham ve diğerleri, 2012; Skibbe ve diğerleri, 2011; Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019; Yıldız, 2020). Bunun yanında Ertürk-Kara ve Gönen'e (2015) göre, 48-72 aylık çocukların olumlu duygu puanları arasında 48-60 aylık çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunurken, öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları arasında yaş bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Samar'ın (2019) yaptığı çalışmada öz düzenleme becerilerinin çocuğun yaşına göre farklılık göstermediği görülürken Lenes ve arkadaşları da (2020) Norveç ve ABD karşılaştırmasında 5-6 yaş arası çocukların öz düzenleme becerileri arasında farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Burada sunulan farklı araştırma sonuçlarından hareketle öz düzenleme becerilerinin salt yaşla ilişkili olarak ilerleme göstermediğini söylemek mümkündür. Nitekim mevcut çalışmada kullanılan değerlendirme aracında öz düzenlemenin kontrol boyutunun öz kontrol, dikkat kontrolü, çaba gerektiren kontrol gibi becerileri değerlendirdiği göz önüne alınırsa (Bayındır, 2016); mizacın duygu, eylem ve dikkat alanlarındaki tepkisellik ve kendini düzenleme davranışlarındaki daha biyolojik kökenli etkisi ön plana çıkacaktır (Arı ve Yaban, 2016). Mizacın değişmezlik yönündeki eğilimi çocuklarda yaşa göre farklılaşan kontrol becerilerinin bu becerilerle ilişkili olan mizaçla, özellikle de mizacın tepkisellik ya da dürtüsellik gibi daha biyolojik yanlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olarak aile gelir durumunun da çocukların yalnızca düzenleme becerileri üzerinde farklılık yarattığı belirlenmiştir. Yani yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çevre şartlarında çocukların karşılaştıkları durumlara yönelik duygu ve davranışlarını düzenleyebilme konusunda gelir durumuna göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre üst gelir grubunda olan ailelerin çocukları orta ve alt gelir grubunda olan ailelerin çocuklarına göre daha düşük düzeyde düzenleme becerilerine sahiptir. Buna karşın yapılan çalışmalarda ise bu bulgunun tam aksi olarak gelir durumu yüksek ailelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Dağgül, 2016; Samar, 2019; Tutkun ve diğerleri, 2016; Willoughby ve diğerleri, 2016). Eke (2018) çalışmada gelir durumuna göre öz düzenlemede farklılaşmaları saptarken bu bulgunun aksine bazı çalışmalarda öz düzenleme bakımından herhangi bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur (Bayındır, 2016; Ivrendi, 2011; Dağgül, Işık- Gürşimşek, 2019; Raver ve diğerleri, 2011). Elde edilen farklı sonuçlar değerlendirildiğinde; artan gelir düzeyinin öz düzenleme becerilerinin de artması yönünde değişiklik yarattığını bulgulayan çalışmaların sayıca daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak gelir durumuna dair daha fazla araştırma yapılması gerektiği; farklı gelir gruplarından çocuklara odaklanılarak çeşitli değişkenlerle birlikte ele alınabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin çocukların devam ettikleri kurum türüne göre yalnızca kontrol becerileri bakımından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre çocukların anaokuluna ya da anasınıfına devam ediyor olması, yalnızca kontrol becerileri üzerinde farklılık yaratmış olup; anaokuluna devam eden çocukların kontrol becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kontrol becerilerinin, bireylerin duygu ve davranışları üzerindeki gücü göz önünde bulundurulduğunda anaokuluna devam eden çocukların davranışlarını ve duygularını kontrol edebilme, dikkatini toplayabilme ve odaklayabilme sürecinde anasınıfına devam eden çocuklara göre daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Benzer olarak Özbey (2018) araştırmasında resmi ilkokulların anasınıfına devam etmekte olan çocukların aldıkları puanların MEB bağımsız anaokuluna giden çocukların aldıkları puanlara göre anlamlı derecede düşük olduğunu yani anasınıfına giden çocukların anaokuluna giden çocuklara göre daha düşük seviyede öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Şepitci’de (2018) araştırmasında MEB bağımsız anaokuluna giden çocukların öz düzenleme becerilerinin anasınıfına giden çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şamlı (2019) tarafından çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan “Baş-Ayak-Diz Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)” ölçme aracından elde edilen sonuçlarda da öz düzenleme becerilerinin anaokuluna devam eden çocuklar lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında çocukların kuruma gitme sürelerinin etkisi olabileceği düşünülerek; öz düzenleme becerileri kuruma devam etme süreleri bakımından incelendiğinde bu sonuçtan farklı olarak kontrol becerileri bakımından kuruma devam etme süresine göre bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre anaokuluna ya da anasınıfına giden çocukların okulda geçirdikleri süre, arkadaşlarıyla kurdukları etkileşim, kurumda gerçekleştirilen çalışmaların içerikleri dahilinde detaylı incelemeler yapılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri süre bakımından öz düzenleme becerileri ele alındığında yalnızca üç yıl devam edenlerin bir yıl devam edenlere göre daha yüksek düzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yani çocukların okul öncesi kurumlara devam ettikleri süre arttıkça, isteklerini ve duygularını kontrol edebilme, kurallara ve sosyal normlara uyabilme becerileri ile dikkat süreleri, öğrenmeye karşı olan motivasyonları ve çeşitli durumlarda duygu ve davranışlarını düzenleyebilme becerileri de artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, Ekinci-Vural (2012), çocukların okul öncesi eğitim almasının kendini düzenleyebilme becerilerini etkilediğini, hatta bu becerilerin daha yüksek olduğunu belirtmiştir Tekin (2018) araştırmasında ise herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna iki yıldan daha fazla devam eden çocukların; öz düzenleme becerilerinin, dikkat-dürtü kontrol düzeyleri, olumlu duygu düzeylerinin; iki yıldan az devam eden çocuklara göre daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Temiz (2019) iki yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bir yıl devam edenlere göre davranışsal öz düzenlemelerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Farklı çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. (Karakurt, 2019; Kurt, 2020; Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019; Uykan, 2019; Yılmaz, 2020). Yani eğitim kurumuna devam etme süresi ile bu becerilerin gelişimi olumlu anlamda birbirine paralellik göstermektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Skibbe ve arkadaşları ise (2011) çocukların okul öncesi eğitim kurumuna bir veya iki yıl devam etmesinin öz düzenleme üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı, bu farklılığın okul yaşantısından ziyade genel gelişimleri ile alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre çocukların okul öncesi kuruma devam etme süreleri arttıkça düzenleme becerilerinin de artış gösterdiği ancak bu artışın söz konusu araştırmada 3 yıl devam etme durumunda belirlenebildiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının davranış ve zihinsel özellikleriyle ilişkili olan öz düzenleme becerilerinin cinsiyete, yaşa, aile gelirine, devam edilen kurum türü ve süresine göre farklılaşabileceği belirlenmiştir. Ancak alan yazında yapılan çalışmalar bu farklılığın kaynağına ya da sonucuna dair her zaman aynı doğrultuda sonuçları sunmamaktadır. Dolayısıyla öz düzenleme becerilerinin davranışsal ve zihinsel boyutlarıyla daha detaylı ve çok yönlü olarak incelenmesi, boylamsal çalışmaların yapılması; bunun nihayetinde de çocukların yaşam başarılarını etkileyebileceği ön görülen bu becerinin erken dönemde gelişiminin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Acar Şengül, E., Yükselen, A. İ. (2015). Bebeklikte Sosyal ve Duygusal Gelişim. F. Turan ve A.İ. Yükselen (Ed.), *Çocuk Gelişimi 1 Bebeklik Döneminde Gelişim* içinde (s. 90-112). Ankara: Hedef Basın Yayın.
- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak özdüzenleme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adagideli, F. H. (2013). *Investigation of young children's metacognitive and selfregulatory abilities in mathematics activities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, A., Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 442-455. DOI: 10.24315/trkefd.304124
- Aras, S. (2015). Promoting self regulation in early years: tools of the mind. *Journal of Education and Future*, 8(1), 15-25.
- Arı, M., Yaban, E. H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014655>
- Arslan, S., Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.91303>
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (3), 2012.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (cilt 4, s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandy, T., Moore, K. A. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*, 23(10), 1-7. <https://doi.org/10.1037/e616952009-001>
- Bayındır, D., Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.105>
- Bayındır, D., Ural, O. (2019). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerine bağlanma biçimlerine ve annelerin ebeveynlik davranışlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 2597-2608. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3456>
- Bayındır, D., Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4). <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.011>
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Blair, C., Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C., Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* içinde (s. 300-320). New York: GuilfordPress.
- Blair, C., Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive functions, and false belief understanding to emerging math and literacy abilities in kindergarden, *Child Development*, 78, 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Boekaerts, M., Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self regulation. *Educational Psychology Review*, 18, 199-210. DOI: 10.1007 / s10648-006-9013-4
- Boekaerts, M. (1996). Self regulated learning at the junction of cognition on motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation In Early Childhood: Nature And Nurture*. New York: Guilford.

- Bryce, D., Whitebread, D., Szüer, D. (2015). The relationship among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year old children, *Metacognition Learning*, 10(2), 181-198. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4>
- Cole, P.M., Martin, S.E., Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development. *Child Development*, 75(2), 317-333, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Dağgöl, H. C., Işık Gürşımşek, A. (2019). Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 491-522.
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H.K., Bassett, H.H., Wyatt, T., Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a fieldbased assessment for predicting early school readiness, *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 386-404. doi: 10.1016/j.jecp.2011.10.002
- Doğan, H. (2011). Günümüz işletmeleri için ahilik kültüründen örtülü bilginin gelişim ve paylaşım örnekleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, (4), 78-100.
- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2639-2640. <https://doi.org/10.1073/pnas.1019725108>
- Eisenberg, N., Pidada, S., Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, 72, 1747-1763
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* içinde (s. 259-283). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Smith, C. L. ve Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* içinde (s. 263-283). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., Fabes, R., Reiser, M., Cumberland, A. ve Shepard, S. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child development*, 75, 25-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652.x>
- Eisenberg, N., Valiente, C., Eggum, N.D. (2010). Self regulation and school readiness, *Early Education and Development*, 21 (5), 681-698. doi: 10.1080/10409289.2010.497451
- Eke, K. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında değerler, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu. Erişim adresi: <http://isoeva.com/upload/37b51ae1-87cd-493c-8243-7798eed1b178.pdf>
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Congress Of Eurasian Social Sciences* 8(8), 273-287.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 417-433. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7222>
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ertürk, H. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk Kara, G., Güler Yıldız, T., Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ertürk Kara, G., Gönen M., (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- 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. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.213>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 317-328. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3647>.

- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler, Ankara.
- Friedenberg, J. ve Silverman, G. (2012). *Cognitive science: an introduction to the study of mind*. California: SAGE Publications.
- Garon, N., Bryson, S.E., Smith, I.M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychol Bull*, 134(1),31-60. doi: 10.1037 / 0033-2909.134.1.31
- Gömleksiz, M. N., Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., et al. (2018). Self-regulation and academic measures across the early elementary school grades: Examining longitudinal and bidirectional associations. *Early Education and Development*, 29(7), 914–938. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Ivrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense, *Early Childhood Education Journal*, 39 (4), 239-247. DOI: 10.1007 / s10643-011-0462-0
- Karasar, N. (2013). Yöntem. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Klenberg, L. (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children* (Unpublished master thesis). Institute of Behavioural Sciences University of Helsinki, Finland.
- Koç, C. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 139-160. DOI: 10.17755/esosder.59638
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- Kurbet, H. (2010) *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileriyle annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, ŞH. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I., McClelland, M. M. (2020). Children's self-regulation in norway and the united states: the role of mother's education and child gender across cultural contexts. *Frontiersin Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566208>
- Loomis, A. M. (2021). The influence of early adversity on self-regulation and student-teacher relationships in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 294–306.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. ve Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 689-704. doi:10.1037/a0014240
- Mccelland, M. M. ve Tominey. S. L. (2011). Introduction to do special issue on self regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359. DOI: 10.1080 / 10409289.2011.574265
- McClelland, M.M., Cameron, C.E. (2011). Self regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M.M., Cameron, C.E. (2012). Self regulation in earlychildhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E. (2019). Developing together: the role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142-151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Montroy, J. J., Bowles, P. P., Skibbe, L. L. ve Foster. T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298–309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Oh-Uchi, A., Nago, H., Sakurai,S.(2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414-425.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47. Doi: 10.16992/ASOS.13361
- Özbey, S, Mercan, M, Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 157-173.
- Pamuk, S., Elmas, R. (2015). Bilişüstü öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklanması: afyon ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 175-189. doi:10.17539/aej.82585
- Polnariiev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play* (Doctoral dissertation). The City University of New York.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. 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. doi:10.1016/j.ecresq.2007.01.004
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation, *Development and Psychology*, 12 (2000), 427-441.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>.
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B. (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00869>
- Ritter, J.M., Boone, W.J., Rubba,P.A.(2001). Development of an instrument to asses prospective elementary teacher self- efficacy beliefs about equitable science teaching and learning. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I. (2005). Genes and Experience in the Development of Executive Attention and Effortful Control. *New Directionsfor Child & Adolescent Development*, 109(1), 101-108.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self regulation. R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self regulation: Research, theory and applications* içinde (s.283-300). New York: Guilford Press.
- Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savina, E. (2020). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal*.doi:10.1007/s10643-020-01094w
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Skibbe, L.E., McDonald Connor, C., Morrison, F.J., Jewkes, A.M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early childhood research quarterly*, 26(1), 42–49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001>
- Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şepitci-Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 867-883. Doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3283>
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6,b.). Boston: Pearson.

- Tekin, H., Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (5), 1932-1945. DOI: 10.24106/kefdergi.3928
- Tekin H., (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Temel, M., Arslan, E. (2021). Investigation of preschoolers' self- regulation skills in terms of social emotional skills, *Journal of Innovative Education Studies – IJES*, 1(1), 29-37.
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tozduman Yaralı K., Güngör Aytar A. F., (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856- 870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Tutkun, C., Tezel-Şahin, F., Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde*(s.459-473). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuzcuoğlu, N, Efe Azkeskin, K, İlçi Küsmüs, G, Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Ekim 2019 Özel Sayısı, 607-623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>
- Ural, G., Gültekin-Akduman, G., Şepitci- Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*,83, 323-342.
- Uykan, E., (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Edu7*, 2(2).
- Veijalainen, J., Reunamo, J., Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045>
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes a clarification and application of vygotsky's theory. *Human Development*, 22(1), 1–22. doi:10.1159/000272425
- Whitebread, D., Coltman, P., PinoPasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ve diğerleri (2009). The development of two observational tools for assessing met a cognition and self regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4, 63–85. doi:10.1007/s11409-008-9033-1
- Williams, K.E. (2014). *Self-regulation from birth to age seven: associations with maternal mental health, parenting, and social, emotional and behavioural outcomes for children* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Queensland University of Technology Department of Early Childhood, Australia.
- Willoughby, M. T., Magnus, B., Vernon-Feagans, L., Blair, C. B., Family Life Project Investigators. (2016). Developmental delays in executive function from 3 to 5 years of age predict kindergarten academic readiness. *Journal of Learning Disabilities*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219415619754>
- Yamamoto, N., Imai-Matsumura, K. (2017). Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan. *Early Child Development and Care*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1299148>
- Yıldız, FE. (2020). *Erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yılmaz, Y. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning.D.H. Schunk., B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivationand self-regulated learning: Theory, research, andapplications* içinde (s. 1-30). BocaRaton, FL:Erlbaum/Taylor & Francis Group.

## Extended Summary

### Introduction

Self-regulation is one of the critical things expected to be acquired in early childhood (Eke, 2017). Self-regulation includes all the skills that an individual uses to achieve the goals he/she has set in his life, including regulation skills such as emotion, thought, and behavior (Zimmerman and Schunk, 2008). Self-regulation or the ability of individuals to change their own emotions and behaviors is a critical process for children to cope with difficulties in the preschool period (Loomis, 2021). Various research results show that children with high self-regulation skills have high academic success (Hernández et al., 2018; Ponitz et al., 2008; Ribner, Willoughby and Blair, 2017), achieve increased mathematical skills (Blair and Razza, 2007; Ülker, 2019). Besides, they can recover themselves more easily in problem situations (Savina, 2020; Şepitci-Sarıbaş and Gültekin-Akduman, 2019) and high regulation skills positively affect children's school readiness (Bayındır and Biber, 2019; Tekin and Koçyiğit, 2020). In this context, this study aims to examine the self-regulation skills of 48-72 months old children who continue their preschool education. For this purpose, children's self-regulation skills have aimed to investigate the variables of gender, age, family income level, type of institution attended, and duration.

### Methodology

In this study, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. While determining the study group of the research, seven schools have selected by cluster sampling method among the nursery schools and kindergartens located in the center of Edirne in the first semester of the 2018-2019 academic year and attended by 48-72 months old children. One class representing 48-60-month and one class of 60-72-month groups was selected from each school by random sampling method. The study group consisted of 226 children who continued their education in chosen grades and whose parents allowed them to participate in the study. Demographic Information Form developed by researchers and the Preschool Self-Regulation Scale developed by Bayındır and Ural in 2016 were used in this study. While collecting data during the research process, firstly, necessary permissions were obtained from the families of the children forming the study group; then, evaluations were made by the researchers with measurement tools. The researchers filled in the Self-Regulation Skills Scale as a result of the observations for 13 weeks.

### Findings

The analysis of the data obtained in this study, which aims to examine the self-regulation skills of 48-72-month-old children attending preschool education, was made with a statistical package program. In this direction, the findings regarding the self-regulation skills of the children in the study group, according to their gender, age, family income level, the type of school they attend, and the duration of preschool education are shared.

It is seen that there is a significant difference in the sub-dimension of regulation skills and control skills and the total score of self-regulation according to the gender of the children included in the study. While there was no difference in the self-regulation skills and the regulation skills sub-dimension according to the age of the children, it was determined that there was a significant difference in terms of control skills sub-dimension. There are significant differences in self-regulation sum scores and the regulation skills sub-dimension according to family income. There are significant differences in regulation skills sub-dimension and self-regulation total scores according to family income. This difference is against the upper-income group. While there was no difference in the sum scores of the regulation skills sub-dimension and self-regulation skills according to the type of school the children attend, it determined that there was a significant difference in terms of control skills. According to the duration of the children's attendance at preschool education institutions, it concluded that only the sub-dimension of regulation skills showed a significant difference in mean scores.

## Discussion and Conclusion

According to the results obtained from the research, which aimed to examine the self-regulation skills of 48–72-month-old children attending preschool education according to some variables; gender, made a difference in all two sub-dimensions of regulation and control skills and self-regulation skills, which is in favor of females. In other words, it can be said that females are more skillful in terms of regulation and control sub-dimensions and self-regulation skills. Studies were showed the same result as this study (Astarlar, 2019; Bayındır, 2016; Dağgöl and Işık-Gürşimşek, 2019; Dağgöl, 2016; Eroğlu, 2018; Karakurt, 2019; Klenberg, 2015; Kurt, 2020; Matthews, et al., 2009; Özbey, 2018; Samar, 2019; Şepitci, 2018; Temel and Arslan, 2021; Tuzcuoğlu et al., 2019). Based on these results, it is thought that an in-depth examination of the effects of social characteristics such as culture, social understanding, social models, parental expectations, and individual features such as temperament may contribute.

The children's self-regulation skills differed only in terms of control skills according to their age. Accordingly, the control skills of 48-60-month-old children are higher than 60-72-month-old children. In other words, as children grow, there is no change in terms of self-regulation skills and regulation sub-dimensions; only control skills subdimension are reduced. While Mercan's (2019) research supports this result, it is contrary to the opinion of Bronson (2000) that the development of self-regulation skills in children changes and progresses depending on age, as seen in different developmental areas (Bronson, 2000). It is thought that control skills that differ according to age in children may be originated from temperament related to these skills, especially to more biological aspects of temperament such as reactivity or impulsivity.

Family income status made a difference only on children's regulation skills sub-dimension. Accordingly, children whose families are in the upper-income group have a lower level of regulation skills than the children of the middle and lower-income groups. Contrasting studies with this result in the literature (Dağgöl, 2016; Samar, 2019; Tutkun et al., 2016; Willoughby et al., 2016). Based on these findings, it is necessary to conduct more research on income status; it is thought that it can be handled together with various variables by focusing on children from different income groups.

According to the type of institution, children's self-regulation skills differ only in terms of control skills sub-dimension. Accordingly, it is determined that the control skills of the children attending kindergarten were at a higher level. At the same time in the study, it has been concluded that children who attend preschool education institutions for three years have higher regulation skills. Similarly, Temiz (2019) stated that children who attend kindergarten for two years or longer have higher behavioral self-regulation than those who attend for one year. Different studies also support this result. (Karakurt, 2019; Kurt, 2020; Tuzcuoğlu et al., 2019; Uykan, 2019; Yılmaz, 2020). According to these results, it is thought that detailed investigations about self-regulation can be made which focus on the time spent by the children at kindergarten or the interaction of children that they have with their friends at kindergarten. The content of the activities carried out in the kindergartens are also need to be examined in regards of self-regulation of children.

As a result of this research, it is determined that the self-regulation skills of preschool children could differ according to gender, age, family income, type, and duration of the institution attended. In line with these results, it is thought that a more detailed examination of self-regulation skills and longitudinal studies should be done.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

