

Anne Bildirimlerine Göre Çocuklarda Öz Düzenlemenin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Asya ÇETİN¹, Şule Yıldız KISAĞLU²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, cetin.asya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2756-5322.

2 Bilim Uzmanı, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, kisaoglusule@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3771-7545.

Gönderilme Tarihi: 01.01.2023 Kabul Tarihi: 14.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1228000

Atıf: “Çetin, A., ve Kısaoğlu, Ş. Y. (2024). Anne bildirimlerine göre çocuklarda öz düzenlemenin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 53 (242), 1113-1138. DOI: 10.37669/milliegitim.1228000”

Öz

Bu çalışmada 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerilerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubu 211 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde çocukların cinsiyeti, okul öncesine devam süresi ve dijital oyun oynama durumu değişkeni için nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi; dijital oyun oynama sıklığı ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenleri için ise Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların öz düzenleme becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğu; Öz düzenleme becerileri ile cinsiyet, okul öncesine devam süresi arasında, dijital oyun oynama durumu, dijital oyun oynama sıklığı, anne ve baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, öz düzenleme, öz düzenleme becerileri, ebeveyn

* Bu çalışma ikinci yazarın sorumlu yazar danışmanlığındaki “Okul Öncesine Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme ve Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi için toplanan verilerden üretilmiştir.

An Investigation of Self-Regulation in Children According to Mother's Reports in Terms of Some Variables

Abstract

In this study, it was aimed to examine the self-regulation skills of 5-6 year old children in terms of various demographic variables according to the mothers' reports. The study group of the research consists of 211 children aged 5-6 years and their mothers. Personal Information Form and Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Years-Old Children Teacher Form were used to collect data. In the analysis of the data, Mann Whitney U Test, which is one of the nonparametric tests for the variable of children's gender, preschool attendance and digital game playing status; Kruskal Wallis-H Test was applied for the variables of frequency of playing digital games and education level of parents. As a result of the research, it was found that the self-regulation skills of the children were above the medium level; It was observed that there was a significant difference between self-regulation skills and gender, preschool attendance, digital game playing status, digital game playing frequency, and mother and father education level.

Keywords: preschool period, self-regulation, self-regulation skills, parent.

Giriş

Öz düzenlemenin tanımları, terminolojileri ve işlevselleştirmeleri çeşitli olsa da (Burman, Green ve Shanker, 2015), dikkat dağıtıcı unsurlara ve dürtülere rağmen bir hedefe ulaşmaya yönelik dikkatimizi, düşüncelerimizi, duygularımızı ve davranışlarımızı kontrol etme yeteneği olarak geniş bir şekilde kavramsallaştırılabilir (Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett, 2020). Bireylerin duygularını, bilişlerini ve davranışlarını düzenlemelerine olanak tanıyan bir dizi süreci içeren çok yönlü bir yapıdır (Nigg, 2017). Öz düzenleme, insanların bağlamsal olaylara tepki vermek için düşüncelerini, dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını değiştirmesine etki eder (Lerner, Brindis, Batanova ve Blum, 2018) yürütücü işlev, davranış düzenleme ve duygu düzenleme gibi çeşitli alanları içerir (Espy vd., 2011; Thorell ve Wahlstedt, 2006).

Yürütücü işlevler, hedef odaklı davranışı organize etme ve yönlendirme yeteneğimizi destekleyen düşünce ve davranışların kendi kendini düzenlemesinden sorumlu olan bilişsel süreçleri ifade eder. Akıl yürütmeye ve düşünce ile eylemin bütünleştirilmesinde kullanılan bilinçli, istemli bilişsel yeteneklerdir. Bu bilişsel yetenekler, odaklanmamıza, dikkat dağıtıcılara direnmemize ve planlar yapmamıza izin veren erken ortaya çıkan temel beceriler olarak tanımlanır (Gagne, Liew ve Nwadinobi,

2021). Üç temel yürütücü işlev vardır: dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol. Dikkat, öğretmeni dinlemek ve bir göreve odaklanmak gibi ilgili bilgileri seçmeyi ve bunlara odaklanmayı içerir (Rothbart ve Posner, 2005). Çalışan bellek, bilgiyi bilişsel olarak korumayı ve manipüle etmeyi yani çoklu görevler veya zihinsel setler arasında ileri geri geçiş yapma becerisini gerektirir örneğin, öğretmenin yönergelerini hatırlamak ve sonra uygulamak (Adams, Bourke ve Willis, 1999). Engelleyici kontrol, gerektiğinde baskın, otomatik veya güçlü tepkileri kasıtlı olarak engelleme becerisini ifade eder. Çocukların yanlış tepkileri önlemesine veya değiştirmesine yardımcı olur (Dowsett ve Livesey, 2000; Rennie, Bull ve Diamond, 2004)

Davranışsal düzenleme, bilişsel temelli işlemleri gerektirir (Blair, 2002). Yürütücü işlev olarak bilinen bilişsel beceriler (dikkati odaklama, çalışma belleği ve engelleyici kontrol) öz düzenlemenin temel bileşenleri olmasına rağmen, davranışsal öz-düzenleme aynı zamanda yürütücü işlev becerilerinin çocukların kaba motor eylemleri biçimindeki açık ve gözlemlenebilir yansımasıdır. Bu nedenle yürütücü işlevden daha geniş bir kavramdır (McClelland vd., 2007). Davranışsal öz düzenleme çocuğun çevrenin bağlamsal taleplerine yanıt olarak uygun bir davranışsal eylem üretme yeteneğini ifade eder. Davranışsal öz-düzenleme, çevresel dikkat dağıtıcı unsurlar varken çocukların dikkatini toplamasına, yönergeleri hatırlamasına ve görevde kalmasına yardımcı olur (Blair, 2002; McClelland vd., 2007). Güçlü davranışsal öz düzenleme, ilkokulda başarısızlık riski taşıyan çocuklar için bile daha iyi akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir (Howse vd., 2003). Davranışlarını erken dönemde kendi kendine düzenleyebilen çocukların çevresi ile iletişimi daha güçlüdür. Çocukların dil gelişimlerini teşvik eden, davranışsal düzenlemeyi destekleyen öğretmenlerle daha çok etkileşimlerde bulunması önerilmektedir. Bu düşünce, daha yüksek davranışsal öz düzenlemeye sahip olan okul öncesi çocuklarının, daha düşük öz düzenlemeye sahip olanlardan daha yüksek sosyal beceriler ve daha az sorunlu davranışlar sergilediğini gösteren çalışmalarla desteklenmiştir (Skibbe, Montroy, Bowles ve Morrison, 2019).

Duygular, amacı uyarlanabilir bir işlevi yerine getirmek olan insan işleyişinin önemli bir parçasıdır, bize kendimiz ve çevremiz hakkında bilgi verir ve buna göre hareket etmemizi sağlar. Bununla birlikte, kişinin yoğun duygusal tepkisinde bir ayarlamaya ihtiyaç duyduğu durumlarda duygusal düzenleme süreçlerini kullanabilmesi gereklidir. (Sanchis-Sanchis vd., 2020). Duyguları hem ifade etmeye hem de yönetmeye ihtiyaç vardır. Duygu yönetimi veya duygu düzenleme, erken gelişimin bir özelliği olarak kabul edilmiştir. Duyguların esnek yönetimi, çocuğun hem duyguyu deneyimlemesine, kendisine ve başkalarına sağladığı bilgileri almasına hem de çevreyle etkileşime girmesine izin verir. Bu esnek, uyarlanabilir yönetim, duygusal öz

düzenleme olarak kabul edilebilir (Grolnick, Farkas ve University, 2005). Çocukluk döneminde, duygusal tepkileri düzenleme becerilerinin kazanılması, nörofizyolojik sistemlerin ve biyolojik yapıların olgunlaşmasıyla yakından ilgilidir. Benzer şekilde, bireylerin içinde geliştiği bağlamın belirli özellikleri, çoğu zaman her çocuğun duygularını ifade etmeyi öğrendiği becerileri geliştirir veya engeller (Sabatier vd., 2017). Duygu düzenlemede daha yetkin olan çocuklar ve yetişkinler, sosyal etkileşimde daha başarılıdır, odaklanmış problem çözüme becerisine sahiptir, gecikmeli ödülleri acil olanlara göre önceliklendirir ve duygusal refahı içinde yaşamayı başarır. Çocuklar yaşları ilerledikçe duygusal olarak daha öz-düzenleyici hale gelirler ve gelişimsel araştırmalar bunun engelleyici kontrolle ilgili prefrontal beyin bölgelerinin aşamalı olarak olgunlaşmasıyla ortaya çıktığını ve çocukların duygularını yönetmek için daha esnek zihinsel stratejiler edindiklerini göstermektedir (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008). Sosyal ilişkilerde duygu düzenleme oldukça önemlidir. Duygu düzenlemesi düşük olan çocuklar sosyal ilişkilerde ve okula uyum sürecinde problemler yaşayabilmektedir (Tulpar, Aktan ve Yardımcı, 2020).

Yaşamın ilk yıllarında genellikle temel bir beceri olarak kabul edilir. Öz-düzenleme, okula hazır bulunuşluk, akademik başarı ve sosyal uyum dahil olmak üzere birçok olumlu sonucu öngördüğü için çocuğun sosyo-duygusal esenliğinin önemli bir yönünü temsil eder (Blair, 2002; McClelland, Cameron, Connor, vd., 2007). Öte yandan, öz düzenlemedeki zorluklar, çocuğun duygusal ve davranışsal sorunlarına neden olur. Örneğin, gelişmemiş dürtü kontrolü ve zayıf dikkat kontrolü, çocuğun içsel ve dışsal problemler yaşamasına neden olabilir (Lengua, 2003). Dürtüsel çocuklar akranları tarafından reddedilme eğilimindedirler ve sosyal yeterliliklerini geliştirmekte zorlanırlar (Olson, 1989). Erken çocukluk dönemindeki öz düzenleme güçlüğünü orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki duygusal ve davranışsal problemlerle ilişkilidir (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000). Yapılan araştırmalar çocukların öz düzenlemedeki bireysel farklılıkları akademik başarı (Graziano vd., 2007), sosyal-duygusal yeterlilik (Masten vd., 2012) ve davranışsal uyum (Perry vd, 2018) dahil olmak üzere bir dizi olumlu sonuçla ilişkilendirmiştir. Özetle erken çocukluk dönemi öz düzenleme becerilerinin gelişimi için hassas bir dönemdir.

Biyoeolojik kuram (Bronfenbrenner, 1977) ve öz düzenleme modelleri (Cole vd., 2004), düzenleyici davranışların karmaşık ve etkileşimli iç ve dış faktörler bağlamında geliştiğini ileri sürer. Öz düzenlemenin duygusal ve sosyal desteğin verildiği ve alındığı kişilerarası ilişkiler; destekleyici ve duyarlı ebeveynlik, rol model olma, ebeveyn inanışları, eğitim düzeyi vb. ebeveyne bağlı bazı durumlar; sosyokültürel uygulamalar ve kültürel değerler; teknolojik değişimler; eğitim ve öğretimin sürekliliği ve öğrenme ortamları vb. durumlardan etkilendiği söylenebilir. Vygotsky öz düzenle-

me kuramında, çocuğun öğrenme sürecinde iletişim ve etkileşimde bulunduğu kişilerin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir (Aktan, 2012). Ebeveynler, erken çocukluk yıllarında çocuk ile en çok iletişim ve etkileşimde bulunan kişilerdir ve çocuğun gelişimini etkilerler (Ersoy ve Şahin, 1999). Bu nedenle ebeveynlerin bazı demografik özelliklerinin çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öz düzenleme modellerinde belirtildiği gibi sınıf ortamı, eğitim yaklaşımları ve öğretmen-çocuk etkileşimi çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemektedir (Aydın ve Ulutaş, 2017). Eker ve Arsal, (2014) öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında kurumsal eğitimin işlevinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin öz düzenleme üzerindeki etkisinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Çocukların gelişimleri ve öz düzenleme becerileri üzerinde hem olumsuz hem de olumlu etkilerinin olduğu belirtilen dijital oyunlarla günümüz dünyasındaki çocuklar aşırı derecede zaman geçirmektedir. Walker ve ark. (2018) çalışmalarında dijital oyunların çok sık kullanımının (günde bir saatten fazla) daha zayıf bilişsel öz düzenleme ile ilişkili olduğu ve 10-11 yaşlarında duygusal zorlukları artırabileceği sonuçlarını elde etmiştir. Bunun aksine bazı araştırmalar dijital oyunlarla oynamanın üstbilişsel beceriler ve yürütücü işlevler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Fregola, 2015; Wernholm ve Vigmo, 2015). Öz düzenleme becerileri insanların davranışlarını ve günlük duygusal tepkilerini, akademik başarıyı vb. etkiler ve kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle çeşitli demografik değişkenlerle öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara; öz düzenleme becerilerini olumlu bir şekilde teşvik edebilecek ve artırabilecek uygulamaları belirlemeye ve yapılabilecek çalışmalara yön vermeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada annelerin bildirimlerine göre 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerilerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukların öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
2. Çocukların öz düzenleme becerileri cinsiyete değişkeninden etkilenmekte midir?
3. Çocukların öz düzenleme becerileri okul öncesine devam etme durumu/süresi değişkeninden etkilenmekte midir?
4. Çocukların öz düzenleme becerileri dijital oyun oynama durumu değişkeninden etkilenmekte midir?
5. Çocukların öz düzenleme becerileri dijital oyun oynama sıklığı değişkeninden etkilenmekte midir?

6. Çocukların öz düzenleme becerileri anne eğitim düzeyi değişkeninden etkilenmekte midir?
7. Çocukların öz düzenleme becerileri baba eğitim düzeyi değişkeninden etkilenmekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için kullanılır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır (Arıkan, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubu 211 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubuna ait bazı kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Bazı Kişisel Bilgilerin Sayı ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	n	%
Kız	86	40,8
Erkek	125	59,2
Anne Öğrenim Durumu		
İlkokul	27	12,8
Ortaokul	28	13,3
Lise	55	26,1
Üniversite	101	47,8
Baba Öğrenim Durumu		
İlkokul	9	4,3
Ortaokul	10	4,7
Lise	66	31,3
Üniversite	126	59,7
Okul Öncesine Devam Süresi		
0-1 yıl arası	129	61,1
2 yıl ve üzeri	82	38,9

Dijital Oyun Oynama Durumu		
Evet	198	93,8
Hayır	13	6,2
Dijital Oyun Oynama Sıklığı* (n=198)		
Çok sık	14	7,1
Bazen	143	72,2
Çok az	41	20,7

*Yüzdeler dijital oyun oynadığı belirlenen 198 çocuk üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 1'e göre örnekleme oluşturan çocukların %40,8'i kız iken %59,2'si erkektir. Okul öncesine devam süresine göre çocukların %61,1'i 0-1 yıl arasında ve %38,9'u 2 yıl ve üzeri okul öncesine devam etmiştir. Çocukların %93,8'i dijital oyun oynarken, %6,2'si dijital oyun oynamamaktadır. Dijital oyun oynayan çocukların %7,1'i çok sık, %72,2'si bazen ve %20,7'si çok az sıklıktan dijital oyun oynamaktadır. Annelerin %12,8'i ilkököl mezunu, %13,3'ü ortaokul mezunu, %26,1'i lise mezunu ve %47,8'i üniversite mezunu olup babaların %4,3'ü ilkököl mezunu, %4,7'si ortaokul mezunu, %31,3'ü lise mezunu ve %59,7'si üniversite mezunudur.

Etik Kurul İzni: Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığından 04.11.2020 tarih ve 2020/12 karar no'lu etik kurul izin onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamada “Kişisel Bilgi Formu” ve “4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ) Anne Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla geliştirilen formda çocukların, çocukların cinsiyeti, okul öncesine devam etme durumu/süreleri, dijital oyun oynama durumları, dijital oyun oynama sıklığı, anne ile babanın öğrenim düzeyi bilgilerini içermektedir.

ÖDBÖ Anne Formu: 4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesindeki amaç çocukların öz düzenleme becerilerinin ölçülmesidir. Ölçeğin anne formu, 20 madde ve dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış olmak üzere 4 alt faktörden oluşmaktadır. (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla, (5) Her zaman olmak üzere 5'li likert şeklinde puanlanan ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 100 en düşük puan 20' dir. Çocuğun puanı arttıkça öz düzenleme becerilerin iyi olduğu yorumu yapılabilir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.90, eş zaman geçerliği 0.84 ve test tekrar test güvenilirliği ise 0.77'dir (Erol ve İvrendi, 2018). Bu çalışmada, Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmadan önce, Karabük Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır. Verilerin toplanmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler aracılığıyla çocukların annelerine ulaşılmış ve yüz yüze görüşmeler yapılarak çalışmanın amacı açıklanmıştır. Gönüllülük esasına dayanarak katılım sağlanmıştır. Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu ile yazılı izin alınmıştır. Anneler kendi çocukları için öz düzenleme ölçeğini doldurmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi öncesinde normallik dağılımı Kolmogorow Simirnov Testi ile incelenmiştir. ÖDBÖ Anne Formu puanları normal dağılmamaktadır. Ayrıca araştırma sorularını yanıtlama aşamasında kullanılacak testlere karar vermek için normallik dağılımı yapılmış ve normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle çalışmada, nonparametrik testlerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Anlamli farklılık tespit edilen analizlerde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için Cohen'in d (d) ve eta-kare (η^2) etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmış, katsayıların yorumlanmasında ise, Cohen'in d değeri için, .02 düzeyine yakın etki büyüklüğü "küçük/zayıf", .05 düzeyine yakın etki büyüklüğü "orta", .1 düzeyine yakın etki büyüklüğü ise "yüksek" etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 2'de çalışmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ait puanlarının normallik dağılımı verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Ölçek Puanlarının Normallik Dağılımı

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik	Sd	P
ÖDBÖ Anne Formu			
Dikkat	0,118	211	0,000
Çalışma Belleği	0,194	211	0,000
Engelleyici Kontrol-Duygu	0,145	211	0,000
Engelleyici Kontrol-Davranış	0,172	211	0,000
ÖDBÖ Anne Formu Toplam	0,087	211	0,001

Tablo 2'de görüldüğü gibi ÖDBÖ Anne Formu puanları normal dağılmadığı çocukların cinsiyeti, okul öncesine devam süresi ve dijital oyun oynama durumu değiş-

keni için nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi; dijital oyun oynama sıklığı ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenleri için ise Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Gruplar arası fark Benferroni düzeltmeli ikili karşılaştırma testi ile incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 3'te, çalışma grubundaki çocukların ÖDBÖ Anne Formu ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 3

Çocukların ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları

Değişkenler	N	Madde Sayısı	5'li Likert Puan Aralığı	Min.	Mak.	Ortanca	$\bar{X} \pm SS$
Dikkat (6 madde)	211	6	6-30	7	30	24,0	23,80±4,6
Çalışma Belleği (5 madde)	211	5	5-25	13	25	23,0	22,01±2,7
Engelleyici-Kontrol Duygu (5 madde)	211	5	5-25	9	25	22,0	20,97±3,5
Engelleyici-Kontrol Davranış (4 madde)	211	4	4-20	10	18	15,0	14,64±1,7
ÖDBÖ Anne Formu Toplam (20 madde)	211	20	20-100	45	97	82,0	81,41±10,3

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların 4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği Anne Formu (ÖDBÖ)'nun genelinden ortalama 81,41±10,3 puan, minimum 45 ve maksimum 97 puan alındığı belirlenmiştir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Dikkat alt boyutundan ortalama 23,80±4,6 puan, minimum 7 ve maksimum 30 puan olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Çalışma Belleği alt boyutundan ortalama 22,01±2,7 puan, minimum 13 ve maksimum 25 puan olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutundan ortalama 20,97±3,5 puan, minimum 9 ve maksimum 25 puan olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutundan ortalama 14,64±1,7 puan, minimum 10 ve maksimum 18 puan olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öz düzenleme becerilerinin ortanın üzerinde bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te çocukların cinsiyetlerine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4

Çocukların Cinsiyetlerine Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyut Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	M. W. U Testi		
					Z	P	D
Dikkat	Kız	86	110,10	9469,00	-0,813	0,416	-
	Erkek	125	103,18	12897,00			
Çalışma Belleği	Kız	86	114,24	9824,50	-1,645	0,100	-
	Erkek	125	100,33	12541,50			
Engelleyici-Kontrol Duygu	Kız	86	116,76	10041,50	-2,138	0,033*	.019
	Erkek	125	98,60	12324,50			
Engelleyici-Kontrol Davranış	Kız	86	113,70	9778,50	-1,556	0,120	-
	Erkek	125	100,70	12587,50			
ÖDBÖ Anne Formu Toplam	Kız	86	115,85	9963,50	-1,947	0,052	-
	Erkek	125	99,22	12402,50			

* $p < 0,05$, M. W. U: Mann Whitney U Testi

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formunun Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutunda elde ettiği puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$). Kız çocuklarının Engelleyici-Kontrol Duygu puan ortalaması ($\bar{x} = 116,76$), erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 98,60$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre kız çocuklarının engelleyici-kontrol duygu düzeyi erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocuklarda engelleyici-kontrol duygu açısından cinsiyet değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($d = .019$). Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Dikkat alt boyutu, Çalışma Belleği alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutunda elde ettiği puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > 0,05$).

Tablo 5'te çocukların okul öncesine devam etme süresine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5

Çocukların Okul Öncesine Devam Süresine Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	M. W. U Testi		
					Z	P	d
Dikkat	0-1 yıl arası	129	93,81	12101,50	-3,652	0,000*	.068
	2 yıl ve üzeri	82	125,18	10264,50			
Çalışma Belleği	0-1 yıl arası	129	97,14	12531,50	-2,675	0,007*	.042
	2 yıl ve üzeri	82	119,93	9834,50			
Engelleyici-Kontrol Duygu	0-1 yıl arası	129	96,90	12500,00	-2,734	0,006*	.040
	2 yıl ve üzeri	82	120,32	9866,00			
Engelleyici-Kontrol Davranış	0-1 yıl arası	129	99,91	12888,50	-1,859	0,063	-
	2 yıl ve üzeri	82	115,58	9477,50			
ÖDBÖ Anne Formu Toplam	0-1 yıl arası	129	93,73	12091,00	-3,666	0,000*	.070
	2 yıl ve üzeri	82	125,30	10275,00			

* $p < 0,05$, M. W. U: Mann Whitney U Testi

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Dikkat alt boyutu, Çalışma Belleği alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutunda elde ettiği puanların çocukların okul öncesine devam süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$). 2 yıl ve üzeri okula devam eden çocukların ÖDBÖ Anne Formu toplam puan ortalaması ($\bar{x}=125,30$), ÖDBÖ Anne Formu Dikkat alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=125,18$), Çalışma Belleği alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=119,93$) ve Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=120,32$) 0-1 yıl arası okula devam eden çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=93,73$; $\bar{x}=93,81$; $\bar{x}=97,14$; $\bar{x}=96,90$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre 2 yıl ve üzeri okula devam eden çocukların öz düzenleme, dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol duygu becerilerinin 0-1 yıl arası okula devam eden çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların öz düzenleme becerisi ($d=.068$) ile engelleyici-kontrol duygu becerisi ($d=.070$) açısından okul öncesine devam süresi değişkeninin orta etki büyüklüğüne, çocukların dikkat becerisi ($d=.042$) ile çalışma belleği becerisi ($d=.040$) açısından okul öncesine devam süresi değişkeninin küçük/zayıf etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutundan elde ettiği puanların çocukların okul öncesine

devam süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 6'da çalışma grubundaki çocukların dijital oyun oynama durumu değişkenine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6

Çocukların Dijital Oyun Oynama Durumuna Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	M. W. U Testi		
					Z	P	d
Dikkat	Evet	198	108,88	21557,50	-2,681	0,007*	.030
	Hayır	13	62,19	808,50			
Çalışma Belleği	Evet	198	108,80	21541,50	-2,627	0,009*	.049
	Hayır	13	63,42	824,50			
Engelleyici-Kontrol Duygu	Evet	198	108,33	21449,50	-2,179	0,029*	.063
	Hayır	13	70,50	916,50			
Engelleyici-Kontrol Davranış	Evet	198	108,63	21509,50	-2,502	0,012*	.066
	Hayır	13	65,88	856,50			
ÖDBÖ Anne Formu Toplam	Evet	198	109,07	21595,50	-2,852	0,004*	.069
	Hayır	13	59,27	770,50			

* $p<0,05$, M. W. U: Mann Whitney U Testi

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Dikkat alt boyutu, Çalışma Belleği alt boyutu, Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutundan elde ettiği puanların dijital oyun oynama durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Dijital oyun oynayan çocukların ÖDBÖ Anne Formu toplam puan ortalaması ($\bar{x}=109,07$), Dikkat alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=108,88$), Çalışma Belleği alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=108,80$), Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=108,33$), Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=108,63$) dijital oyun oynamayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=59,27$; $\bar{x}=62,19$; $\bar{x}=63,42$; $\bar{x}=70,50$; $\bar{x}=65,88$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre dijital oyun oynayan çocukların dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi, engelleyici-kontrol duygu, engelleyici-kontrol davranış becerilerinin dijital oyun oynamayan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü

(Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların öz düzenleme becerisi ($d=.069$), engelleyici-kontrol duygu becerisi ($d=.063$) ile engelleyici-kontrol davranış becerisi ($d=.066$) açısından dijital oyun oynama değişkeninin orta etki büyüklüğüne, çocukların dikkat becerisi ($d=.030$) ile çalışma belleği becerisi ($d=.049$) açısından dijital oyun oynama değişkeninin küçük/zayıf etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7'de çalışma grubundaki çocukların dijital oyun oynama sıklığı değişkenine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7

Çocukların Dijital Oyun Oynama Sıklığına Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Kruskal Wallis H Testi Sonucu (n=198)

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	K.W.H			
				H	p	Fark	d
Dikkat	Çok sık ⁽¹⁾	14	62,18	10,638	0,005*	1-2 ^a 1-3 ^a 2-3 ^a	.078
	Bazen ⁽²⁾	143	97,73				
	Çok az ⁽³⁾	41	118,43				
Çalışma Belleği	Çok sık ⁽¹⁾	14	55,00	9,787	0,007*	1-2 ^a 1-3 ^a 2-3 ^a	.094
	Bazen ⁽²⁾	143	104,40				
	Çok az ⁽³⁾	41	97,60				
Engelleyici-Kontrol Duygu	Çok sık	14	84,00	1,757	0,415	-	-
	Bazen	143	98,88				
	Çok az	41	106,94				
Engelleyici-Kontrol Davranış	Çok sık	14	106,96	0,293	0,864	-	-
	Bazen	143	98,59				
	Çok az	41	100,12				
ÖDBÖ Anne Formu Toplam	Çok sık ⁽¹⁾	14	65,29	6,851	0,033*	1-2 ^a 1-3 ^a 2-3 ^a	.093
	Bazen ⁽²⁾	143	99,37				
	Çok az ⁽³⁾	41	111,65				

* $p<0,05$, K.W.H.: Kuruskall Wallis H Testi, "Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Testi.

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Dikkat ve Çalışma Belleği alt boyutlarından elde ettiği puanların çocukların dijital oyun oynama sıklığı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Çok az dijital oyun oynayan ($\bar{x}=111,65$) ve bazen oyun oynayan ($\bar{x}=99,37$) çocukların ÖDBÖ Anne Formu toplam puan ortalaması, çok sık dijital oyun oynayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=65,29$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre çok az ve bazen dijital oyun oynayan çocukların öz düzenleme becerilerinin, çok sık dijital

oyun onayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Dijital oyunu çok az ($\bar{x}=118,43$; $\bar{x}=97,60$) ve bazen oynayan ($\bar{x}=97,73$; $\bar{x}=104,40$) çocukların Dikkat alt boyutu ve Çalışma Belleği dijital oyunu çok sık oynayan ($\bar{x}=62,18$; $\bar{x}=55,00$) çocukların puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre dijital oyunu çok az ve bazen oynayan çocukların dikkat ve çalışma belleği becerilerinin dijital oyunu çok sık oynayan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların öz düzenleme becerisi ($d=.093$), dikkat becerisi ($d=.078$) ile çalışma belleği becerisi ($d=.094$) açısından dijital oyun oynama sıklığı değişkeninin orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Engelleyici-Kontrol Duygu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutlarından elde ettiği puanların çocukların dijital oyun oynama sıklığı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 8'de çalışma grubundaki çocukların annesinin öğrenim düzeyi değişkenine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8

Anne Öğrenim Düzeyine Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	K.W.H			
				H	p	Fark	D
Dikkat	İlkokul ⁽¹⁾	27	75,54	9,758	0,021*	1-4 ^a	.056
	Ortaokul ⁽²⁾	28	104,82				
	Lise ⁽³⁾	55	102,87				
	Üniversite ⁽⁴⁾	101	116,17				
Çalışma Belleği	İlkokul	27	106,70	1,920	0,589	-	-
	Ortaokul	28	119,61				
	Lise	55	100,44				
	Üniversite	101	105,07				
Engelleyici-Kontrol Duygu	İlkokul	27	119,13	2,782	0,426	-	-
	Ortaokul	28	102,54				
	Lise	55	96,82				
	Üniversite	101	108,45				

Engelleyici-Kontrol Davranış	İlkokul	27	122,35	3,319	0,345	-	-
	Ortaokul	28	113,95				
	Lise	55	101,76				
	Üniversite	101	101,73				
ÖDBÖ Anne Formu Toplam	İlkokul	27	98,02	1,745	0,627	-	-
	Ortaokul	28	111,20				
	Lise	55	99,60				
	Üniversite	101	110,18				

* $p < 0,05$, K.W.H.: Kuruskall Wallis H Testi, ^aBonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Testi

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Dikkat alt boyutunda elde ettiği puanların çocukların annesinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$). Annesi üniversite mezunu olan çocuklarının ÖDBÖ Anne Formu Dikkat alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=116,17$), annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=75,54$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre annesi üniversite mezunu olan çocuklarının dikkat becerisinin annesi ilkokul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların dikkat becerisi açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninin orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir ($d=.056$). Çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Çalışma Belleği alt boyutu, Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutunda elde ettiği puanların çocukların annesinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > 0,05$).

Tablo 9'da çalışma grubundaki çocukların babasının öğrenim düzeyi değişkenine göre ÖDBÖ Anne Formu puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9

Baba Öğrenim Düzeyine Göre ÖDBÖ Anne Formu ve Alt Boyutları Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	K.W.H			
				H	p	Fark	d
Dikkat	İlkokul	9	65,89	4,810	0,186	-	
	Ortaokul	10	123,40				
	Lise	66	107,97				
	Üniversite	126	106,45				

Çalışma Belleği	İlkokul ⁽¹⁾	9	40,28	13,769	0,003*	1-2 ^a 1-3 ^a 1-4 ^a	.095
	Ortaokul ⁽²⁾	10	135,35				
	Lise ⁽³⁾	66	112,19				
	Üniversite ⁽⁴⁾	126	105,12				
Engelleyici-Kontrol Duygu	İlkokul	9	60,22	5,838	0,120	-	
	Ortaokul	10	107,90				
	Lise	66	112,24				
	Üniversite	126	105,85				
Engelleyici-Kontrol Davranış	İlkokul ⁽¹⁾	9	41,39	14,886	0,002*	1-2 ^a 1-3 ^a 1-4 ^a	.141
	Ortaokul ⁽²⁾	10	135,65				
	Lise ⁽³⁾	66	115,34				
	Üniversite ⁽⁴⁾	126	103,37				
ÖDBÖ Anne Formu Toplam	İlkokul ⁽¹⁾	9	49,78	9,793	0,020*	1-2 ^a 1-3 ^a 1-4 ^a	.086
	Ortaokul ⁽²⁾	10	132,80				
	Lise ⁽³⁾	66	109,48				
	Üniversite ⁽⁴⁾	126	106,07				

* $p < 0,05$, *K.W.H. : Kuruskall Wallis H Testi*, ^a*Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Testi*

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların ÖDBÖ Anne Formu Toplam puanı, Çalışma Belleği alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutunda elde ettiği puanların çocukların babasının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$). Babası üniversite mezunu ($\bar{x}=106,07$), lise ($\bar{x}=109,48$) ve ortaokul ($\bar{x}=132,80$) olan çocuklarının ÖDBÖ Anne Formu toplam puan ortalaması, annesi ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=49,78$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre babası üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan çocuklarının öz düzenleme becerilerinin, babası ilkokul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Babası üniversite mezunu ($\bar{x}=105,12$; $\bar{x}=103,37$) lise ($\bar{x}=112,19$; $\bar{x}=115,34$) ve ortaokul ($\bar{x}=135,35$; $\bar{x}=135,65$) olan çocuklarının ÖDBÖ Anne Formu Çalışma Belleği alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Davranış alt boyutu puan ortalaması, babası ilkokul mezunu olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=40,28$; $\bar{x}=41,39$) anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre babası üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan çocuklarının çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol davranış becerilerinin, babası ilkokul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısına göre ise, çocukların öz düzenleme becerisi ($d=.086$) ile çalışma belleği becerisi ($d=.095$) açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninin orta etki büyüklüğüne, çocukların engelleyici-kontrol davranış becerisi ($d=.141$) açısından

baba öğrenim düzeyi değişkeninin yüksek/büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Çocukların ÖDBÖ Anne Dikkat alt boyutu ve Engelleyici-Kontrol Duygu alt boyutundan elde ettiği puanların çocukların babasının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Annelerin bildirimlerine göre 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerilerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, çocukların öz düzenleme becerilerinin ortanın üzerinde bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin çocukların engelleyici-kontrol duyguları üzerinde etkili olduğu kız çocuklarının engelleyici-kontrol duygularının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocuklarda engelleyici-kontrol duygu açısından cinsiyet değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Yürümeye başlayan çocuklarda, yönergelere uyma ve ebeveyn gözetimi ve desteği ile bağımsız öz kontrol uygulama becerisine sahip olduklarında içsel temelli düzenleme başlar (Maccoby, 1984). Çocukların düzenleyici yetenekleri geliştikçe, içsel ipuçlarından, durumsal taleplerden, çevresel uyaranlardan ve diğerlerinden gelen geri bildirimlerden gelen yönlendirmelere yanıt olarak duygu ve davranışlarını düzenlemekten giderek daha fazla sorumlu hale gelirler (Kochanska, Coy ve Murray, 2001). Engelleyici kontrol, baskın olmayan bir tepkiyi gerçekleştirmek için baskın bir tepkiyi engelleme, hataları tespit etme ve planlamaya girişme yeteneğidir (Neppl vd., 2020). Öz düzenlemeye ilişkin literatür, kızların gelişim boyunca öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha iyi olduğunu göstermiştir (Çiçek, 2018; Li-Grining, 2007; Tutkun, Şahin Işıktekiner, 2017; Weinberg, Tronick, Cohn, ve Olsson, 1999). Moilanen vd. (2010) ve Li-Grining (2007) çalışmalarında kız çocuklarının engelleyici kontrol düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Veijalainen, Reunama ve Heikkilä (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kız çocuklarının daha fazla mutluluk, şaka ve memnuniyet içeren duygusal ifadeler kullandıkları, kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgu, çocuklarda öz düzenlemeye ilişkin cinsiyet farklılıklarını inceleyen geçmiş araştırmalarla tutarlıdır. Erkekler ve kızlar sosyalleşme deneyimlerini farklı yorumlamayı öğrenirler, bu da duygusal ifade ve uyumda farklılıklara yol açar (McLean ve Anderson 2009). Kız çocuklarının davranışı başlatma veya bastırma yeteneğinde erkeklerden daha iyi olmasının ebeveyn-çocuk etkileşimlerinden, sosyalleşme deneyimlerinden, cinsiyete dayalı çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Erkek çocuklarına rahat hareket etme özgürlüğü tanınırken kız çocuklarından daha uyumlu, kontrollü olmaları beklentisinin bu duruma etki ettiği söylenebilir.

Çalışmada 2 yıl ve üzeri okula devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin (dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol duygu becerilerinin) 0-1 yıl arası okula devam eden çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesine devam süresinin çocukların öz düzenleme becerileri (dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol duygu becerileri) üzerinde etkili olduğu 2 yıl ve üzeri okula devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin 0-1 yıl arası okula devam eden çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocuklarda dikkat ve çalışma belleği açısından okul öncesine devam süresi değişkeninin küçük etki büyüklüğüne, engelleyici-kontrol duygu becerisi açısından okul öncesine devam süresi değişkeninin ise orta etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgu Arslan (2021), Uykan (2019), Karakurt (2019)'un yaptıkları çalışmalar ile benzerlik taşımaktadır. Araştırmalara göre okul öncesi dönem gelişim açısından birçok önemli görevi içermektedir (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Saltalı, 2013). Birçok davranışın temelleri bu yıllarda atılır (Saltalı, 2013). Çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkinin kalitesi bu süre içinde çocukların okuldaki sosyal, duygusal ve davranışsal uyumu ile ilişkilidir (Driscoll vd., 2011). Çocukların öğretmenleri ile geçirdikleri süre dikkate alındığında, öğretmenler ve çocuklar arasındaki pozitif, duyarlı ve karşılık veren ilişkilerin küçük çocukların gelişimi açısından önemli katkılar sağladığı zaten bilinmektedir (Sakellariou ve Rentzou, 2012). Rimm-Kaufman vd., (2009) okul öncesi eğitimde öğretmenlerin duygusal ve öğretimsel desteği ile birlikte ortaya koyduğu etkili sınıf yönetiminin daha iyi öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bir çalışmada, gelir düzeyi düşük olan aileye sahip okul öncesi çocuklar, net bir yapıya, rutine ve etkili sınıf yönetimine sahip sınıflarda bulduklarında öz düzenleme becerilerini geliştirmişlerdir (Raver vd., 2011). Düşük öz düzenlemeye sahip öğrenciler, özellikle iyi organize edilmiş öğretim ve çevreden yararlanırlar. Bu nedenle ilgili literatürde yapılan araştırmalar ve çalışmadan elde edilen bulgu dikkate alındığında okul öncesi eğitime devam etme süresinin öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte okul öncesi eğitimde kazanılan öz düzenleme becerileri, okula uyum, akademik başarı, pozitif empatik yetenekler ve sosyal uyum gibi süreçleri olumlu yönde etkilemektedir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Buna göre okul öncesi eğitim aracılığıyla çocukların çevresine karşı verdiği tepkilerde ve kendi davranışlarında kısıtlamalara gitmesi, akranları ve öğretmenleri ile kurduğu ilişki ve etkileşimler, sosyal etkileşim halinde olmaları, planlı ve etkili öğretim yöntemleri vb. durumların çocukların öz düzenleme becerilerine etki ettiği ve dolayısıyla okul öncesine devam süresinin önemli olduğu söylenebilir.

Çalışma grubundaki dijital oyun oynayan çocukların öz düzenleme becerilerinin (dikkat becerisi, çalışma belleği becerisi, engelleyici-kontrol duygu, engelleyici-kontrol davranış) dijital oyun onayamayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocuklarda, engelleyici-kontrol duygu ile engelleyici-kontrol davranış becerisi açısından dijital oyun oynama durumu değişkeninin orta etki büyüklüğüne, dikkat ve çalışma belleği becerisi açısından ise dijital oyun oynama durumu değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Dijital oyunu çok az ve bazen oynayan çocukların ÖDBÖ Anne Formu toplam puan, Dikkat ve Çalışma Belleği alt boyutları puan ortalamaları dijital oyunu çok sık oynayan çocukların puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Yapılan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocuklarda, öz düzenleme becerisi, dikkat ve çalışma belleği becerisi açısından dijital oyun oynama sıklığı değişkeninin orta etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukların dijital oyunlarda kendi eylemleri üzerinde büyük ölçüde özerkliğe sahip oldukları göz önüne alındığında, öz düzenleme becerilerinin bu durumdan etkilenebileceği söylenebilir. Dijital oyunlarda oyunun kendisi tarafından belirlenen hedeflerle uyumlu olan veya olmayan hedefler belirlenebilir bununla birlikte oyun içinde zaman içinde bu hedefleri devreye sokma, devre dışı bırakma veya değiştirme özgürlüğü mevcuttur (Nietfeld, 2017). Kar vd., (2014) oyunlarda öz düzenleme geliştirmenin en iyi göstergesinin, sayısız seçenek sunulduğunda çocukların davranışları kontrol etme ve düzenleme becerilerini incelemek olduğunu belirtmiştir. Van de Sande, Segers ve Verhoeven (2015) çalışmasında 5-7 yaş arası küçük çocuklar için anlatıya dayalı bir problem çözme oyununda engelleyici kontrol gerektiren dikkat ve eylem kontrolü gibi yönetici kontrol becerilerinin, strateji kullanımını, görevde kalmayı ve oyunda hedefe yönelik öğrenmeyi sürdürmeyi etkilediğini bulmuştur. İsteyerek oynanan oyunlar dürtü kontrolüne olanak sağlamanın yanı sıra üst düzey zihinsel becerilere geçişte de kolaylık sağlamaktadır (Keleş, Yurt ve Kandır, 2018). Prot vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada oynanan oyunların içeriğine de bağlı olarak belirli sürelerde oynanan dijital oyunların duygusal olarak çocukları rahatlattığı görülmüştür. Bu nedenle belirli zaman dilimlerinde oynanan eğitici, öğretici özellikteki dijital oyunların çalışmadan elde edilen bulguda olduğu gibi öz düzenleme becerilerinin gelişimine olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan annesi üniversite mezunu olan çocukların dikkat becerisinin annesi ilkökul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu; babası üniversite, lise ve ortaokul mezunu olan çocuklarının öz düzenleme becerilerinin, çalışma belleği becerisi ve engelleyici-kontrol davranış becerilerinin babası ilkökul mezunu olan çocuklara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirmesine göre çocukların dikkat becerisi açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninin orta etki büyüklüğüne; çocukla-

rın öz düzenleme becerisi ile çalışma belleği becerisi açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninin orta etki büyüklüğüne, çocukların engelleyici-kontrol davranış becerisi açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninin yüksek/büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyinin düşük olması, stresli yaşam olaylarına eşlik edebilir ve bu da duygusal destek sağlama becerisine etki edebilir (Tamis-LeMonda, Briggs, McClowry ve Snow, 2009). Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynler çocuk bakımı desteğine erişebilirler bu da onların çocuklarıyla daha destekleyici şekillerde etkileşim kurmalarına ve sonuç olarak çocukların daha iyi öz düzenleme becerileri geliştirmelerine etki edebilir. Graziano, Calkins, ve Keane (2011) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar kendileriyle olumlu ve duyarlı bir şekilde etkileşime giren anneleri olan çocukların, 2 ila 4,5 yaşları arasında daha yüksek düzeyde sürekli dikkat gelişimi gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Anne eğitimi doğrudan çocukların öz düzenlemesi ile bağlantılı olabilir. Örneğin, eğitim düzeyi daha yüksek olan anneler, uygun davranış biçimlerini açıklamaya daha fazla zaman ayırabilir ve bu da çocuklarının nasıl davranacağına doğrudan katkı sağlayabilir (Zeytinoglu, Calkins, Swingler ve Leerkes, 2017). Luster ve McAdoo (1994) tarafından yapılan çalışmada örnekleme oluşturan çocuklarının öz düzenleme becerilerinin diğer çocuklardan düşük olmasının özellikle anne eğitim düzeyinin düşük olması ile ilişkili olduğu sonucunu elde edilmiştir. Lenes (2020)'in ABD'de yaşayan annelerin öğrenim düzeyinin çocuklarının öz düzenleme becerilerinde etkisinin olduğunu; Ural vd. (2020)'nin anne öğrenim düzeyi ile çocuklarının dikkat ve engelleyici kontrol becerileri arasında olumlu ilişki olduğu sonuçlarına ulaştıkları görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda baba öğrenim düzeyi ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, baba öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının öz düzenleme becerilerinin de yükseldiği sonuçları elde edilmiştir (Ertürk, 2013; Mercan, 2019; Ural vd., 2020; Şepitçi, 2018). Öğrenim durumu arttıkça ebeveynlerin daha bilinçli bir şekilde çocuklarının gelişimi ile ilgili bilgileri öğrenme ve uygulama konusunda istekli olacakları bununla birlikte öğrenim durumu ile sosyoekonomik koşulların çoğunlukla paralel olmasının ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanların nitelikli olmasına etki edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çocukların öz düzenleme becerilerinin daha iyi olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, çocuğun öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahaleler için değerli bilgiler sağlayabileceği söylenebilir. Çalışma sonuçları ve alan yazın bilgilerine dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu çalışmada okul öncesi öğrenime devam süresinin öz düzenleme becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Bu nedenle aileler, çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeleri konusunda teşvik edilebilir.

- Anne-babaların eğitim düzeylerinin artırılması, çocukların öz düzenleme becerileri açısından önemlidir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuk gelişimi ile ilgili bilgi ve uygulamalarına katkı sağlayacak projelerin yapılması ilgili kurumlar tarafından teşvik edilebilir.
- Aşırı dijital medya kullanımının çocukların gelişimi ve öz düzenleme becerileri üzerinde de zararlı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ebeveynler ve öğretmenlerin çocukları eğitici uygulamalar ile oynamaları konusunda yönlendirilmeleri ve motive etmeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Adams, A. M., Bourke, L., and Willis, C. (1999). Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology*, 34 (5-6), 364-373.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, F. Ç. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Educational Journal*, 5 (2), 180-199. [https://doi: 10.38089/iperj.2021.61](https://doi.org/10.38089/iperj.2021.61)
- Aydın, F., ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED)*, 1 (2).
- Burman, J. T., Green, C.D., and Shanker, S. (2015). On the Meanings of Self-Regulation: Digital Humanities in Service of Conceptual Clarity. *Child Development*, 86 (59), 1507–1521. [https://doi: 10.1111/cdev.12395](https://doi.org/10.1111/cdev.12395)
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57 (2), 111–127. [https://doi: 10.1037//0003-066X.57.2.111](https://doi.org/10.1037//0003-066X.57.2.111)
- Çiçek, T. (2018). Güzel sanata fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdülenme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 26-54.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., and Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher-child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education and Development*, 22 (4), 593-619. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.502015>

- Dowsett, S. M., and Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of “executive skills” training. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 36 (2), 161-174.
- Eker, C., ve Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz düzenleme stratejileri öğretimine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1) 80-93.
- Ersoy, Ö. ve Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1 (1), 58-62.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Espy, K. A., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A., Clark, C. A. C., and Moehr, M. J. (2011). Executive control and dimensions of problem behaviors in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52 (1), 33–46. <https://doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02265.x>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OODO): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39, 317-328. <https://doi:10.15390/EB.2014.3647>
- Fregola, C. (2015). Mathematics and Educational Psychology: Construction of Learning Environments. In T. Lowrie, T., & R. Jorgensen (Eds.), *Digital games and mathematics learning: Potential, promises and pitfalls* (pp. 175-200). Netherlands: Springer.
- Gagne, J. R., Liew, J., and Nwadinobi, O. K. (2021). How does the broader construct of self-regulation relate to emotion regulation in young children?. *Developmental Review*, 60, 100965. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100965>
- Graziano, P. A., Calkins, S. D., and Keane, S. P. (2011). Sustained attention development during the toddlerhood to preschool period: Associations with toddlers’ emotion regulation strategies and maternal behaviour. *Infant and child development*, 20 (6), 389-408. <https://doi:10.1002/icd.731>
- Grolnick, W. S., Farkas, M., and University, C. (2005). Parenting and the Development of Children’s Self-Regulation. M. H. Bornstein (Ed.), In *Handbook of Parenting Volume 5 Practical Issues in Parenting* (pp. 89-103). Psychology Press.

- Howard, S.J., Vasseleu, E., Batterham, M., and Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday Practices and Activities to Improve Pre-School SelfRegulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST Program. *Front. Psychol.*, *11*, 137. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00137>
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., and Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children’s kindergarten achievement. *Early Education and Development*, *14* (1), 101-120. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7
- Karaca, N. H., Gündüz, A. and Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, *4* (2), 65-76.
- 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, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Keleş, S., Yurt, Ö. ve Kandır, A. (2018). Kültürel-tarihsel kuram’a göre “-miş gibi oyunlar”: Okul öncesi öğretmenlerinin eğilimlerinin incelenmesi. *Özgün Araştırma*, *8* (4), 265-285. <https://doi.10.19126/suje.476616>.
- Kochanska, G., Coy, K. C., and Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, *72* (4), 1091–1111.
- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24* (5), 595–618. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.002>
- Lenes, R. G. (2020). Children’s self-regulation in Norway and the United States: the role of mother’s education and child gender across. *Frontiers in Psychology*, *11*, 2563. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.5662g0>
- Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, *43* (1), 208–221. <https://doi.10.1037/0012-1649.43.1.208>
- Luster, T., and McAdoo, H. P. (1994). Factors related to the achievement and adjustment of young African American children. *Child Development*, *65* (4), 1080-1094.
- Maccoby, E. (1984). Middle childhood in the context of the family. In W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood. The years from six to twelve* (pp. 84–201). National Academy Press.

- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., et al. (2011). A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 108, 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.101007610>
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., and Wilson, M. (2010). Predictors of longitudinal growth in inhibitory control in early childhood. *Social development*, 19 (2), 326–347. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00536.x>
- Mcclelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., and Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Neppl, T. K., Jeon, S., Diggs, O., and Donnellan, M. B. (2020). Positive parenting, effortful control, and developmental outcomes across early childhood. *Developmental Psychology*, 56 (3), 444.
- Nietfeld, J. L. (2017). The role of self-regulated learning in digital games. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 271–284). Routledge.
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among selfregulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (4), 361–383. <https://doi:10.1111/jcpp.12675>
- Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- OLSON, S. L. (1989). Assessment of impulsivity in preschoolers: Cross-measure convergences, longitudinal stability, and relevance to social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18 (2), 176–183.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., and Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82 (1), 362–378. <https://doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>

- Rennie, D. A., Bull, R., and Diamond, A. (2004). Executive functioning in preschoolers: Reducing the inhibitory demands of the dimensional change card sort task. *Developmental neuropsychology*, 26 (1), 423-443. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_4
- Rothbart, M. K., and Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New directions for child and adolescent development*, 2005 (109), 101-108.
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., and Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34 (1), 101-110.
- Sakellariou, M., and K. Rentzou. 2012. Greek Preservice Kindergarten Teachers' Beliefs and Intentions About the Importance Of teacher–Child Interactions. *Early Child Development and Care*, 182 (1), 123–135. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.545887>
- Saltalı, N.D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 107-119
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., and Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in psychology*, 11, 946.
- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., and Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early childhood research quarterly*, 46, 240-251. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.005>
- Şepitçi, 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.
- Tamis-leMonda, C. S., Briggs, R. D., McClowry, S. G., and Snow, D. L. (2009). Maternal control and sensitivity, child gender, and maternal education in relation to children's behavioral outcomes in African American families. *Journal of applied developmental psychology*, 30 (3), 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.018>
- Tulpar, L. B., Aktan, D. Z. ve Yardımcı, E. (2020). 4–6 Yaş Aralığındaki Çocukların Bağlanma Stilllerinin ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 57-73.

- Tutkun, C., Şahin, F. T. ve Işıktekiner, S. (2017). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*, 28, 460-474.
- Thorell, L. B., and Wahlstedt, C. (2006). Executive functioning deficits in relation to symptoms of ADHD and/or ODD in preschool children. *Infant and Child Development*, 15(5), 503–518.
- Thompson, R. A., Lewis, M., and Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124– 131.
- Ural, G., Gültekin-Akduman, G. ve Şepitçi-Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24 (83), 323-342.
- Walker, S., Hatzigianni, M., and Danby, S. J. (2018). Electronic gaming: associations with self-regulation, emotional difficulties and academic performance. *Digital childhoods: Technologies and children's everyday lives*, 22, 85-100, <https://eprints.qut.edu.au/103521/>
- Wernholm, M., and Vigmo, S. (2015). Capturing children's knowledge-making dialogues in Minecraft. *International Journal of Research & Method in Education*, 38 (3), 230-246.
- Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., and Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 35 (1), 175–188.
- Van de Sande, E., Segers, E., and Verhoeven, L. (2015). The role of executive control in young children's serious gaming behavior. *Computers & Education*, 82, 432–441. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.004>
- Veijalainen, J., Reunamo, J., and 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*, 191(2), 173-186, <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045>
- Zeytinoglu, S., Calkins, S. D., Swingler, M. M., and Leerkes, E. M. (2017). Pathways from maternal effortful control to child self-regulation: The role of maternal emotional support. *Journal of Family Psychology*, 31 (2), 170. <https://doi.10.1037/fam0000271>