

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus

Turkish Title of Article:

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Author(s):

Hatice Cemre DAGGUL, Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK

For Cite in:

Daggul, H. C. & Işık Gürşimşek, 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, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.016>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus

Makalenin Türkçe Başlığı:

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Yazar(lar):

Hatice Cemre DAGGUL, Ayşe IŞIK GÜRŞİMŞEK

Kaynak Gösterimi İçin:

Daggul, H. C. & Işık Gürşimşek, 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, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.016>

Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus

Hatice Cemre DAGGUL ^a, Ayşe IŞIK GÜRŞİMŞEK ^{**b}

^a Karakum Kindergarten, Ministry of Education, Kyrenia/Cyprus

^b Eastern Mediterranean University, Education Faculty, Famagusta/Cyprus



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.016

Article History:

Received 20 February 2018
Revised 03 June 2018
Accepted 16 January 2019
Online 25 March 2019

Keywords:

Self-regulation,
Behavioral regulation,
Cognitive regulation,
Emotional regulation,
Kindergarten period.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this study is to examine the self-regulation skills of kindergarten children in terms of various variables. The study was conducted in two different kindergarten institutions in Nicosia and Girne District of Cyprus; 122 children aged 48-72 months and their parents (mother or father). In order to measure the participant children's self-regulation skills, Pre-School Self-Regulation Scale adapted to Turkish was used. Socio-demographic information of the children and the parents participating in the study were determined using the Personal Information Form, which consists of 5 optional questions prepared by the researchers. In the study, it was seen that the scores of the attention/impulse subscale and total scale score of the girls were significantly higher than the boys. No statistically significant difference according to the gender is found in the positive emotional subscale. There was no significant difference in the children's self-regulation skills scores in terms of parental education level, total income status of the family and the number of children in the family. This study, which was conducted for the first time to determine the self-regulatory skills of the children in pre-schools of North Cyprus and the variables affecting these skills, will contribute to the similar work in the future and educational arrangements for education system of North Cyprus.

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.016

Makale Geçmişi:

Geliş 20 Şubat 2018
Düzeltilme 03 Haziran 2018
Kabul 16 Ocak 2019
Çevrimiçi 25 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Öz Düzenleme,
Davranışsal düzenleme,
Zihinsel düzenleme,
Duygusal düzenleme,
Okul öncesi dönem.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma, Kıbrıs'ın Lefkoşa ve Girne İlçesi'nde bulunan iki farklı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan; yaşları 48-72 ay arasında dağılan 122 çocuk ve bu çocukların ebeveynleriyle (anne veya baba) gerçekleştirilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların ve anne babaların sosyodemografik bilgileri, araştırmacı tarafından hazırlanan, 5 adet seçenekli sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, kız çocukların ölçeğin dikkat/dürtü alt boyutundan ve toplamından aldıkları puanların erkek çocuklara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin olumlu duygu alt boyutunda ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Çocukların öz düzenleme becerisi puanlarında anne-baba eğitim düzeyi, ailenin toplam gelir durumu ve ailedeki çocuk sayısı açısından anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin ve bu becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan ve Kuzey Kıbrıs'ta ilk kez gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın sonuçları; ileride yapılacak benzer çalışmalara ve Kuzey Kıbrıs eğitim sisteminde gerçekleştirilecek eğitimsel düzenlemelere katkıda bulunacaktır.

* Author: haticecemredaggul@hotmail.com

** Author: isik.gursimsek@emu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6646-245X>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2059-0346>

Introduction

Although self-regulation is perceived as an individual concept due to "self" in its content, the social and cultural environment in which the individual is in the realization and development of the self-regulation has an important place according to many definitions which define learning as a social phenomenon. Factors such as the perspectives of the parents towards their children, their goals, anticipations, the structure of the authority in the family shape how the child perceives herself/himself as a learning individual (McCaslin & Murdock, 1991 cite in: Sakız & Yetkin Özdemir, 2014). The family structure in which the child lives, the socio-demographic characteristics of parents, and the parenting competences affect children in different ways and at different levels in developing self-regulation skills (Montry, Bowles, Skibbe, McClellanad & Morrison, 2016).

The concept of self-regulation has been described by Bandura, the founder of social cognitive theory as evaluation of individual's own behavior by comparing it with her/his own criteria, and to regulate her/his behavior by reinforcing or punishing herself/himself (Senemoğlu, 2013). Self-regulation, according to social cognitive construction, starts with observing models in social environments, and then imitation or attentive behaviors become internalized over time until they become individuals's own behavioral forms. When children enter formal education after home-based care, they enter a more structured atmosphere. In such settings, the child faces demands for effective use of social competences and self-regulation skills (McClelland & Cameron, 2011). With the development of self-regulation, the child has a balance against these new expectations (Denham, Warren-Khot & Perna, 2012).

According to socio-cognitive theorists like Zimmerman (1989), children organize themselves by actively participating in activities rather than following the instructions of their teachers, parents, or anyone else. According to Zimmerman (1989), self-regulation requires not only the ability of individuals to conduct their own behavior in the face of environmental events, but also to acquire the knowledge necessary to use this skill in appropriate conditions. According to him, self-regulation concerns thoughts, feelings and actions that are planned and directed to achieve personal goals (Zimmerman, 2000).

Another widely used definition based on the social cognitive structure of self-regulation was made by Pintrich. Pintrich (2000) describes self-regulation as "an effective and constructive process in which learners set their own learning goals and are guided and constrained by the contexts of their aims, environments and the contexts in which they try to regulate their cognition, motivation and behavior (cited in: Üredi & Erden, 2009). According to Polnariiev (2006), these skills develops through interactions involving many factors. Therefore, taking into account the influence of social environments in the development process of children's self-regulation skills is of great importance in terms of the effectiveness of this developmental process. (cite in: Yıldız, Ertürk Kara, Fındık, Tanrıbuyurdu & Gönen, 2014; Zeman, Cassono, Parrish & Stegall, 2006).

When literature is examined, it is seen that researchers generally define self-regulation in three different dimensions as "behavioral", "cognitive" and "emotional". (Calkins & Fox, 2002; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). Behavioral regulation is defined as the ability to apply cognitive skills such as attention, work memory, and inhibitory control to behavior (Blair, Zelazo & Greenberg, 2005; Sektnan, McClelland, Accok & Morrison, 2010) and the ability to maintain attention on a given task, obey instructions, and prevent inappropriate behavior (McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007; Morrison, Ponitz & McClelland, 2010). The ability of the child to adapt to external orientations by postponing certain activities, to be able to follow their behavior simultaneously and to receive feedback from their behaviors are also indicative of behavioral control (Brownell & Kopp, 2010). Behavioral control processes are emphasized to support child-related functioning in childhood and to protect the child from failure in social settings (Brownell & Kopp, 2010; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya & Guthrie, 2001). Morrison et al. (2010) state that children who fail to behave in a behavioral manner are at risk of failing at school. It is also seen that children who are successful in regulating their behavior are more successful in social functions. Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber and Gollwitzer (2009) also state that behavioral regulation is positively related to academic performance and positive class behavior.

The role of cognition in self-regulation is more concerned with processing, remembering, and memorizing information (Yürük, 2014). Cognitive regulation is defined as the process of continuous monitoring towards an objective by paying attention to output and redirecting unsuccessful efforts (Berk, 2013). It can be said that the basic element of cognitive regulation is attention regulation. Attention; taking into account the cognitive, emotional and social components of the individual, is defined as "the ability to manipulate behavior in a particular situation" and forms a large part of self-regulation (Ruff & Rothbart, 1996; cite in: Rueda, Posner & Rothbart, 2011). An important part of the attention-making process is executive functions. Welsh, Nix, Blair, Bierman and Nelson (2010) conducted a study to investigate the relationship between executive function ability and word-count information acquisition in pre-school children with a mean age of fifty-four months. The results demonstrated that cognitive regulation was related to number and letter information. Welsh et al. (2010) state that cognitive regulation is an original contribution to mathematics and reading knowledge even when language development is controlled. It is also seen that disadvantaged children in executive functions have difficulties in reading and learning mathematics (Blair, 2006).

Emotional regulation is defined as the ability of a child to manage his emotions in excitement, tension or stressful situations; to prevent, to maintain and to regulate his emotional stimulation to reach the targets (Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie & Jones, 1997; Eisenberg, Liew & Pidada, 2004; Kopp, 1982, Smith-Donald et al., 2007). Calkins (2007) state that "self-regulation" is generally a functional value for expressing the integrity of the control mechanisms, and for the child, to acquire autonomy in this way and to adapt to the environment. Eisenberg (2005) also argues that self-regulation affects the quality and the learning capacity of the child's social interaction. Having a high level of self-regulation use is one of the many positive aspects of social skills (Fabes & Eisenberg, 1992), academic readiness and academic achievement (Smith-Donald et al., 2007), and endurance (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) as developmental achievements.

When literature is examined, findings indicate that different variables are effective in the development of children's self-regulation skills. It was reported that the gender of the child was related to self-regulation skills (Montry et al., 2016) and that girls had higher self-regulation skills than boys (Matthews et al., 2009; McClelland et al., 2007). The family environment and the development opportunities offered to the child seem to be influential on the development of self-regulation skills as well. It is stated that when low socio-economic level (Montry et al., 2016; Tominey & McClelland, 2011) and lower level of parent education are concerned (Sektan et al., 2011; Tominey & McClelland, 2011), the resources provided to the child within the family as well as the parent-child relationship are affected negatively (Mintz, Hamre & Hatfield, 2011).

It is important that socioeconomic characteristics which are determined as important variables affecting parental behavior (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994; Conger, McCarty, Yang, Lahey & Kropp, 1984; McLoyd, 1998 cite in: Baydar, Akçınar & İmer, 2012) are examined in the studies related to self-regulation. Baydar, Akçınar and İmer (2012) indicate that variables such as; the gender of the child, education status of the parents, the number of children in the family and the birth order are all related to the quality and quantity of resources provided, the support given, along with the aims and the behaviours of the parents. The quantity of material and relational investment made to the child are considered influential in the development of self-regulation. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) conducted a study in Turkey and determined that children's self-regulation scores increased with age, but no significant relations were found in relation to gender, school type, parent's age and the birth order of the child. In Ertürk Kara and Gönen's (2015) study, it was found that children's self-regulation scores did not differ according to their gender; yet, children with older brother / sister had lower positive emotional scores, higher attention impulse scores. Also, the positive emotional scores of children aged 48-60 months were higher than those aged 60-72 months while the attention / impulse scores of the children whose mother's educational status is high were higher. Finally, higher father education level was related with higher scores of attention / impulse and positive emotional scores.

This study, which was conducted for the first time in Northern Cyprus to determine the self-regulatory skills of the children in pre-school in North Cyprus and the variables affecting these skills, will contribute to the similar work in the future and educational arrangements to be made in the North Cyprus education system.

The main questions that are to be answered in this study are defined as:

1. What are the self-regulation skill levels of pre-school children in North Cyprus?
2. Do self-regulation skill levels of pre-school children differ according to;
 - a. their gender,
 - b. education level of parents,
 - c. income level of the family,
 - d. the number of children in the family?

Method

This study is a quantitative research on observable, searchable, measurable and analytical data that can be processed. The research is based on descriptive scanning model as it aims to examine pre-school children's use of self-regulation skills. Screening surveys are studies that aim to collect data to identify specific characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

Population and Sample

The study was carried on with 122 children and 122 parents (84 mothers and 38 fathers). The sample consisted 63 girls and 59 boys aged between 48-72 months from two independent kindergardens that are located at Nicosia and Girne districts of North Cyprus under Ministry of National Education. The sample was determined among the schools at the mentioned districts by means of the purposeful sampling approach due to the rich information and data collection opportunities fort his size of sample. Frequency distributions of socio-demographic information of the participating children and their parents are given in Table 1 in the findings section.

Data Collection Tools

Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA): The Pre-School Self-Regulation Assesment developed by Smith-Donald et al. (2007) is a measurement tool that provides performance-based assessment. The study of adaptation of the scale to Turkish was made by Fındık Tanrıbuyurdu (2012). The scale consists of two main parts: the practitioner guide and the practitioner evaluation form for the tasks that the child is expected to perform. In the first part, there are nine tasks put together to evaluate children's self-regulation performances. In order to determine the level of pleasure postponement of children, the tasks of Confectionary Storage, Confectionary Holding on Language, Toy Packaging and Waiting are used. Balance Board, Towering and Pencil Clicking tasks are implemented to measure executive controls that point to the processes by which children can follow the guidelines (Murray & Kochanska, 2002; Smith-Donald et al., 2007). Collecting Towers, Separating Toys and Returning to the Game are tasks that assess children's social adjustment skills. The PSRA Assessor Report Examiner Rating Scale, which forms the second part of the scale, allows the practitioner to assess the emotion, attentiveness and behavior of the child based on the practitioner-child interaction. For the application of the scale, it is necessary to prepare a suitable environment in which the practitioner and the child can work individually. During implementation, the division of the task is recorded in the coding page of the child's performance scale.

The assessment takes 20 minutes on average for each child. After completing the application and leaving the child assessment environment, the practitioner evaluates the child's performance with the Practitioner Evaluation Form based on the data recorded on the coding page. The Practitioner Evaluation Form is a rubric type measuring instrument consisting of the items scored from 0 to 3.

Behavioral indicators are included in the material, with 0 representing the lowest score and 3 representing the highest score. However, in some materials placed on a scale for practitioner reliability, this scoring system works in reverse. The highest score that can be taken in the Attention / Impulse Control subscale consisting of 10 items is 30.00, the highest score that can be taken in Positive Sensation subscale of 6 items is 18.00. When the whole of the OÖÖS is evaluated, the highest score that children can get is 48.00. The lowest score that can be taken from the sub-dimensions and from the whole scale is 0.00. It was determined that the factor structure originally displayed in the adaptation study of the scale had similar characteristics in Turkey; The cronbach alpha reliability coefficient in the Attention / Impulse Control subscale was .88; Positive Emotion subscale was .80 and all of the scale was .83 (Fındık Tanrıbuurdu, 2012).

In this study, in the analyses to determine the reliability, which is also related to the degree to which the researcher measures the scale he or she wants to measure, the cronbach alpha reliability coefficient for the dimension of Attention / Impulse Control consisting of 10 items and the first factor was found to be .85. As for the positive emotional dimension consisting of 6 items as the second factor, the cronbach alpha reliability coefficient was .88 while the cronbach alpha reliability coefficient for the scale was found to be .72. These values, which are determined within the scope of this study, indicate that the scale is highly reliable in measuring children's self-regulation skills.

Personal Information Form: The Personal Information Form prepared by the researcher includes personal information about the parent of the participating child and various questions to determine the socioeconomic status of the child's family. In the form, there are five optional questions (gender of the child, parental education status, monthly total income of the family, number of children in the family) to reflect different sociodemographic characteristics of the parents. The question of the educational status of the parents is marked by the parent filling in the Personal Information Form for both spouses.

Data Collection

The means of measurement were applied in both kindergartens with the same physical conditions and according to the rules of research ethics. The Pre-School Self-Regulation Scale was administered by the researcher to each child whose parental consent was obtained and the Personal Information Form was filled. After the implementation of the Pre-School Self-Regulation Scale, all the data on the "Coding Page" were checked to be complete and the "Practitioner Evaluation Form" was filled out by the practitioner for each child depending on the child's performance. The collected data were numbered and recorded.

Data Analysis

The data collected with the Pre-School Self-Regulation Questionnaire and the Personal Information Form were analyzed in the SPSS 22 package program. Firstly, the normality test was performed on the total scores of 16 items in the Pre-School Self-Regulation Scale. The result of the Kolmogorov-Smirnov test showed that the distribution was not normal ($p < .05$). Likewise, the Kurtosis and Skewness coefficients were examined and it was seen that the distribution was not among the acceptable values for the normal distribution (Attention / impulsive dimension skew. = - 2.89, kurt. = 10.14, Positive affect dimension skew. = -. 19 kurt. = - 1.27, Total skew = - .39, kurt = - .58). Therefore, Mann-Whitney U-test was used for non-parametric tests in the analysis of the scores obtained from the Pre-School Self-Regulation Scale. According to the analysis of the scores obtained from the preschool self-regression scale, if necessary, the Kruskal Wallis test was used if the data set could not meet the normality assumption.

Results

In this part; first the frequency distributions of socio-demographic information of children and parents participating in the research are given, and then, findings of study variables in relation with the self-regulation scores of the children are discussed.

Frequency distributions of socio-demographic information of children and parents participating in the survey are given in Table 1.

Table 1.
Frequency Distributions Related to Socio-demographic Information.

Sociodemographic Information	Qualifications	n	%
Gender of the child	Girl	63	51.60
	Boy	59	48.40
	Total	122	100.00
Mother Education Status *	Not literate	7	5.70
	Primary school graduate	38	31.10
	Secondary school graduate	28	23.00
	High school graduate	34	27.90
	Graduated from a University	15	12.30
	Total	122	100.00
	Father Education Status*	Not literate	---
Primary school graduate	46	37.70	
	Secondary school graduate	34	27.90
	High school graduate	33	27.00
	Graduated from a University	9	7.40
	Total	122	100.00
	Family Income Level	1000 TL and less	---
1001-2000 TL		41	33.60
2001-3000 TL		48	39.30
3001-4000 TL		19	15.60
4001 TL and more		14	11.50
Total		122	100.00
Number of Children in the Family	1 Child	19	15.60
	2 Children	61	50.00
	3 Children	30	24.60
	4 Children and more	12	9.80
	Total	122	100.00

* The person filling out the form on the Personal Information Form has been marked for both parents.

As shown in Table 1, the sample consists of 63 girls, 59 boys and their parents. When the educational status of parents is examined; 5.70 % were not literate, 31.10 % were primary school graduates, 23.00 % were middle school graduates, 27.90 % were high school graduates and 12.30% were university graduates. It is seen that 37.70 % of the parents are graduates of primary school, 27.90 % are of middle school, 27.00% are of high school and 7.40 % have university degrees. 33.60 % of the families have total monthly incomes of TL 1001-2000, 39.32% of them are 2001-3000 TL, 15.60 % of them are 3001-4000 TL and 11.50 % of them are 4001 TL and more. It was determined that 50.00% of the participating families had two children, 15.60 % had one child, 24.60 % had three children and 9.80 % had more than four children.

Table 2 shows the results of the subscales of the Pre-School Self-Regulation Assessment (PSRA) and their scores on the sum of the children who participated in the study.

Table 2.
Score Averages of Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA).

Dimension	N	\bar{X}	Lowest Score	Highest Score	pp
Attention / Impulse Control	122	27.92	9.00	30.00	3.45
Positive Emotion	122	11.33	4.00	18.00	4.08
PSRA Total	122	39.26	26.00	48.00	4.72

The highest total score that children can get from Pre-school Self-Regulation Assessment (PSRA) Scale consisting of totally 16 items is 48.00. While the average of self-regulation total scores of the children participating in the study was $\bar{X} = 39.26$. The highest score that can be taken from the subscale Attention / Impulse Control composed of 10 items is 30.00, while the mean scores of the children are $\bar{X} = 27.92$. Children's Attention / Impulse Control subscale scores are high. The highest score of Positive Emotion subscale composed of 6 items is 18.00 and the average score of the children participating in the study was $\bar{X} = 11.33$.

Analysis of the scores of the Pre-School Self-Regulation Assessment Scale according to the gender of the children participating in the survey are given in Table 3.

Table 3.
Preschool Self-Regulation Assessment for Children by Gender Mann Whitney U-Test Results.

Dimension	Gender	n	Mean rank	Sum of ranks	U	p
Attention / Impulse Control	Girl	63	69.05	4350.00	1383.00	.01
	Boy	59	53.44	3153.00		
Positive Emotion	Girl	63	64.80	4082.50	1650.50	.28
	Boy	59	57.97	3420.50		
PSRA Total	Girl	63	69.93	4405.50	1327.50	.01
	Boy	59	52.50	3097.50		

p<.05

It is seen from Table 3 that there is a statistically significant difference between the scores of the Attention / Impulse Control subscale of girls and boys (U = 1383.00, p = .01, p <.05). In this subscale, the average score of the girls ($\bar{X} = 69.05$) is significantly higher than the average score of the boys ($\bar{X} = 53.44$).

When the average scores of positive emotion subscale were examined, there was a difference in favor of the girls (female $\bar{X} = 64.80$, male $\bar{X} = 57.97$) but this difference between the scores was not statistically significant (U = 1650.50; p = .28; p > .05). As shown in the PSRA total score average, girls ($\bar{X} = 69.93$) had higher average scores than boys ($\bar{X} = 52.50$) and there was a statistically significant difference between the scores of two groups (U = 1327.50; p = .01; p <.01). Analysis results of the scores of the children's Pre-school Self-regulatory Assessment Scale according to the education level of mothers are given in Table 4.

Table 4 shows that, in the Attention / Impulse Control subscale, as the education levels of the mothers increase, the scores of the children also increase. In this subscale; the mean scores of the children whose mothers are illiterate are ($\bar{X} = 57.93$), primary school graduates are ($\bar{X} = 54.70$) and secondary school graduates are ($\bar{X} = 55.68$). It is seen that children whose parents are high school graduates ($\bar{X} = 71.16$) and university graduates ($\bar{X} = 69.37$) have higher average scores in this subscale. However, there is no statistically significant difference between the scores of the children in the Attention / Impulse Control subscale according to the educational status of the mother as seen in Table 4 ($\chi^2 = 6.12$; p = .19; p > .05).

Table 4.

Kruskal Wallis H-Test Results of Preschool Self-Regulation Assessment Scores According to Education Level of Mothers.

Dimension	Education Level	n	Mean rank	df	χ^2	p
Attention / Impulse Control	Not literate	7	57.93	4	6.12	.19
	Primary school graduate	38	54.70			
	Secondary school graduate	28	55.68			
	High school graduate	34	71.16			
	Graduate from a University	15	69.37			
	Total	122				
Positive Emotion	Not literate	7	59.14	4	6.42	.17
	Primary school graduate	38	59.57			
	Secondary school graduate	28	52.48			
	High school graduate	34	63.21			
	Graduate from a University	15	80.47			
	Total	122				
PSRA Total	Not literate	7	58.00	4	9.12	.06
	Primary school graduate	38	56.41			
	Secondary school graduate	28	53.30			
	High school graduate	34	64.43			
	Graduate from a University	15	84.70			
	Total	122				

When the scores from the Positive Emotion subscale were examined, it was found that the mothers who were not literate ($\bar{X}=59.14$), primary school graduate ($\bar{X}=59.57$), secondary school graduate ($\bar{X}=52.48$) and high school graduate ($\bar{X}=63.21$) had lower scores than the scores of the mothers who are university graduates ($\bar{X}=80.47$), however, the difference between the scores was not statistically significant ($\chi^2=6.42$; $p = .17$; $p > .05$). A similar distribution is observed when the total scores of PSRA were analyzed according to the educational status of childrens' mothers. It was seen that the average scores of the children whose mothers are not literate ($\bar{X}=58.00$), primary school graduates ($\bar{X}=56.41$), secondary school graduates ($\bar{X}=53.30$) and high school graduates ($\bar{X}=64.43$) were very close to each other. The scores of the children whose mothers are university graduates ($\bar{X}=84.70$) were higher, but there was no statistically significant difference between the self-regulation skill scores of the children according to the educational status of their mothers ($\chi^2=9.12$; $p = .06$; $p > .05$).

Analysis results of the scores of the children's Pre-school Self-regulatory Assessment Scale according to the education level of fathers are given in Table 5. In the Attention / Impulse Control subscale, Table 5 shows that the scores of children whose fathers are primary school graduate ($\bar{X}=54.49$) are significantly lower than the scores of children whose fathers are secondary school graduate ($\bar{X}=67.00$), high school graduate ($\bar{X}=64.20$) and university graduate ($\bar{X}=66.67$). However, as shown in Table 5, there is no statistically significant difference between the scores of the children in the Attention / Impulse Control subscale according to their fathers' education level ($\chi^2=3.34$; $p=.34$; $p > .05$).

When the scores of Positive Emotion subscale are examined, similar to the first subscale, the scores of children whose fathers are primary school graduate ($\bar{X}=57.80$) are lower than the scores of children whose fathers are secondary school graduate ($\bar{X}=64.32$), high school graduate ($\bar{X}=62.18$) and university graduate ($\bar{X}=67.28$). In this subscale, the difference between the average scores of the children according to the educational level of the fathers was not statistically significant ($\chi^2=.98$; $p=.81$; $p > .05$).

When the distribution of PSRA total scores according to education level of fathers is examined, some differences are observed in the distribution. The average score of the children whose fathers are primary school graduate is lower than all other groups ($\bar{X}=55.12$). It is seen that the average scores of the children whose fathers are secondary school graduate ($\bar{X}=67.31$) and high school graduate ($\bar{X}=61.12$)

are close to each other. The scores of children whose father's are university graduates ($\bar{X}=73.56$) are higher than all other groups. There is no statistically significant difference between children's self-regulation skill scores according to their fathers' educational status ($\chi^2=3.49$; $p=.32$; $p>.05$).

Table 5.

Kruskal Wallis H-Test Results of Preschool Self-Regulation Assessment Scores According to Education Level of Fathers.

Dimension	Education Level	n	Mean rank	df	χ^2	p
Attention / Impulse Control	Primary school graduate	46	54.49	3	3.34	.34
	Secondary school graduate	34	67.00			
	High school graduate	33	64.20			
	Graduate from a University	9	66.67			
	Total	122				
Positive Emotion	Primary school graduate	46	57.80	3	.98	.81
	Secondary school graduate	34	64.31			
	High school graduate	33	62.18			
	Graduate from a University	9	67.28			
	Total	122				
PSRA Total	Primary school graduate	46	55.12	3	3.49	.32
	Secondary school graduate	34	67.31			
	High school graduate	33	61.12			
	Graduate from a University	9	73.56			
	Total	122				

Analysis results of the scores of the children's Pre-school Self-regulatory Assessment Scale according to the total monthly income levels of their families are displayed in Table 6.

Table 6.

Kruskal Wallis H-Test Results of Preschool Self-Regulation Assessment Scores According to the Income of the Family.

Dimension	Monthly Income Levels	n	Mean rank	df	χ^2	p
Attention / Impulse Control	2000 TL and less	41	65.80	3	4.11	.25
	2001-3000 TL	48	53.91			
	3001-4000 TL	19	66.29			
	4001 TL and more	14	68.43			
	Total	122				
Positive Emotion	2000 TL and less	41	55.28	3	6.68	.08
	2001-3000 TL	48	59.85			
	3001-4000 TL	19	63.18			
	4001 TL and more	14	83.07			
	Total	122				
PSRA Total	2000 TL and less	41	58.41	3	6.45	.09
	2001-3000 TL	48	56.15			
	3001-4000 TL	19	66.82			
	4001 TL and more	14	81.68			
	Total	122				

Table 6 presents the distributions of the children's scores from the PSRA subscales and the total scale according to the monthly income level of the family. In the Attention / Impulse Control subscale, there was no statistically significant difference between the income level of the family and the average scores of the children ($\chi^2=4.11$; $p=.25$; $p>.05$). In this dimension, it is observed that the children with

families that have monthly income of 2001-3000 TL have the lowest scores (\bar{X} =53.91). Apart from that, the Attention / Impulse Control subscale scores of children from families of different income groups are very close to each other (2000 TL and lower \bar{X} =65.80, 3001-4000 TL \bar{X} =66.29, 4001TL and more \bar{X} =68.43).

When the scores of Positive Emotion subscale are examined, it is seen that as the income level of the family increases, children's scores also increase. The average of the children in the families with monthly income below 2000 TL and less is (\bar{X} =55.28) whereas the children in the families with the income between 2001-3000 TL have the scores of (\bar{X} =59.85), and the children in the families with the income between 3001-4000 TL are seen to have scores as (\bar{X} =63.18). The scores of children in the families with income of 4001 TL and more (\bar{X} =83.07) are significantly higher than the other groups but this difference between the scores is not statistically significant ($\chi^2=6.68$; $p=.08$; $p>.05$).

A similar distribution is also observed when the total scores of PSRA are analyzed according to income level of the family. Average scores of children in families with a monthly income less than 2000TL (\bar{X} =58.41) and the children in the families with an income between 2001-3000 TL (\bar{X} =56.15) are seen to be lowest. As the income level of the family increases, a significant increase in the average score of the children is seen (3001-4000 TL \bar{X} =66.82, 4001 TL and more \bar{X} =81.68) but this difference between the scores is not statistically significant ($\chi^2=6.45$; $p=.09$; $p>.05$).

Findings on the analysis of the Pre-school Self-regulation Assessment Scale scores of the children according to the number of children living in their family are given in Table 7.

Table 7.

Kruskal Wallis H-Test Results of Preschool Self-Regulation Assessment Scores According to Number of Children in the Family.

Dimension	Number of Children in the Family	n	Mean rank	df	χ^2	p
Attention / Impulse Control	1 Child	19	72.63	3	7.25	.06
	2 Children	61	64.81			
	3 Children	30	54.85			
	4 Children ↑	12	43.67			
	Total	122				
Positive Emotion	1 Child	19	67.97	3	1.12	.77
	2 Children	61	61.61			
	3 Children	30	59.77			
	4 Children ↑	12	55.04			
	Total	122				
PSRA Total	1 Child	19	75.92	3	5.68	.13
	2 Children	61	61.45			
	3 Children	30	58.63			
	4 Children ↑	12	46.08			
	Total	122				

In Table 7, it can be seen that there is a relation between the number of children in the family and the PSRA total scores and both subscale scores; as the number of children in the family increases the scores of children decreases. In the Attention / Impulse subscale, the average score of children in a family with one child is (\bar{X} =72.63) and the average score in these two child families falls rapidly as (\bar{X} =64.81), the average score in a family with three children is (\bar{X} =54.85) and the average scores of children in the families with four and more children are seen to be (\bar{X} =43.67). The defined relation between the number of children in family and the Attention / Impulse subscale scores was not found to be statistically significant ($\chi^2=7.25$; $p=.06$; $p>.05$).

When the Positive Emotion subscale is examined; the average scores of children with one child ($\bar{X}=67.97$) are higher than the average scores of the families with more than one child. Families with two children ($\bar{X}=61.61$) families with three children ($\bar{X}=59.77$) and families with four or more children ($\bar{X}=55.04$) had lower scores. In this subscale, as the number of children in the family increases, the mean scores of positive emotions of the children decreases, but this variation in the scores of children due to the number of children in the family is not statistically significant ($\chi^2=1.12$; $p=.77$; $p>.05$).

A similar distribution is observed when the total scores of the PSRA are examined according to the number of children in the family. It appears that there is a difference between the mean scores of the children in families with one child ($\bar{X}=75.92$) and the scores of children in the families with four children and above ($\bar{X}=46.08$). Children in single-child families have a higher total PSRA score. It is observed that the scores of the children in the families with two and three children are significantly different from those of the other two groups that are close to each other (Family with two children $\bar{X}=61.45$, Family with three children $\bar{X}=58.63$), but this difference is not statistically significant ($\chi^2=5.68$; $p=.13$; $p>.05$).

Discussion, Conclusion & Implementation

This study, which was conducted for the first time in North Cyprus, aimed at determining the self-regulating skills of children in pre-school in North Cyprus and the variables affecting these skills, has reached some important findings. In this section, the results of the findings of the research will be discussed, the limitations considered to be related to the findings obtained will be emphasized and the proposals will be presented for future research.

What are the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children in North Cyprus?

It can be said that the children attending the study have a high level of attention / impulse control ability when average scores from the Attention / Impulse subscale of PSRA is evaluated. Research carried out with the children in Turkey by Findik Tanrıbuyurdu (2012) and Ertürk Kara and Gönen (2015) found that the attention / impulse control of the children is also high. It was observed that the average scores of the Positive Emotion subscale of the children participating in this study were lower than the results of Ertürk Kara and Gönen (2015) and Findik Tanrıbuyurdu (2012). It can be said that high values for the PSRA total scores of the children participating in this study is mainly determined by the the average scores obtained from the attention / impulse control subscale.

According to findings of related studies; the high level of behavioral regulation skills means that children can keep an eye on a given task, follow directions and prevent inappropriate behavior. Similarly, the high level of behavior adjustment skills is related to the high success of children in the school, the development of learning skills, the ability to catch the necessary cues, to remember directions, to focus on religion, and to censor irrelevant information (McClelland et al., 2007; Sektnan et al., 2011). Batum and Yağmurlu (2007) also found that children with inadequate behavioral and emotional regulation had lower social skills. In the same study, it was stated that children with the ability to regulate emotions also had behavioral regulation skills. According to Kopp (1982), the emotional regulation system is nourished by the regulatory system of attention. From both perspectives, it is important for the parents to be informed about the nature of the environment they can provide their children with self-regulation skills. However, unlike the study findings, it was seen that behavioral skills were high, even though emotional regulation skills of children participating in this study were lower.

The first reason why emotional regulation skills of children participating in this research are lower than behavior adjustment skills may be related to the academic learning skills of preschool education programs implemented in schools that support achievement more than emotional and social development. Thus, McCombs (2004) examined programs implemented in schools and determined that social and emotional development are seen at secondary level according to academic learning and achievement (cite in: Yaşar, 2015). Considering that pre-school children learn strategies to regulate their

emotions by watching and mimicking the strategies of empathizing with adults, one of the issues that will be associated with the recent history of the Cypriot community in particular is the adoption of parental approaches to children and especially a more conservative approach to child rearing (Çakırlı, 2017; Farmer, 2018). This may be evaluated as a second reason for the fact that emotional regulation skills of children participating in this research are lower than their behavioral skills. Depending on this discussion, further study of parenting approaches and out-of-home interaction dynamics in future studies may contribute to a better understanding of self-regulation development.

Do the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children Differ according to Their Gender?

The findings of this study determined that girls' scores were higher in all conditions when they were evaluated in terms of subscales and total scores of the Pre-School Self-Regulation Assessment Scale. When examining the scores of attention/ impulse control subscale, it is seen that girls are more successful than boys in terms of attention / impulse control skills. In terms of the average of the PSRA total scores, the girls performed better than the boys in terms of self-regulation skills. On the positive emotional sub-dimension, the difference is not significant, although girls' scores are higher than boys' scores.

There are a number of studies conducted early in the process of understanding the relationship between the development of self-regulation skills and gender. In a developmental study conducted on children aged 18, 30 and 42 months, it was stated that different variables and at various levels were influencing the development of self-regulation skills of boys and girls, the path that boys and girls gain self-regulation skills might differ and cultural beliefs and expectations about gender might be influencing this process to some extent (Montry et al., 2016; Namba, Kawai, Tamai, Sasaki, Ishikawa, Obanawa, Yamakawa, Tanaka and Yamamoto, 2015). Ivrendi (2011) found that children's self-regulation skills differed by gender. Matthews, Ponitz and Morrison (2009) stated that girls' self-regulation skills are higher in than in boys, In Kurbet's study (2010), it was also found that girls' emotional regulation scores were higher than boys emotional regulation scores. There are also contradictory findings in terms of the relationship between the gender and the use of self-regulation skills of children in literacy. In a study conducted by Jahromi and Stifter (2008) with children in the 4.5-5.5 age group, it was stated that the self-regulation skills of children do not differ in terms of gender. In the study of Ertürk Kara and Gönen (2015), 48-72 month children did not show any significant difference according to their gender in PSRA mean scores. When the relationship between subscale and gender was examined in the same study, it was determined that children did not show any significant difference in Attention / Impulse subscale but that boys performed better in the Positive Emotion subscale, even if not statistically significant. Understanding how children's self-regulating skills, especially starting from early ages, is a new field of study and is developing rapidly. Considering the conflicting findings in the field of early childhood development, especially in early childhood studies, it is necessary to carry out more studies on gender related cultural values in order to better understand the differentiation of children's self-regulation skills according to their gender.

Do the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children Differ according to Education Level of Parents?

When the self-regulating skills of the children participating in this study were examined in terms of the educational status of their mothers, it has been observed that the self-regulated skills of the children whose mothers are university graduates are higher than all other subcategories for mother education level. When the self-regulation skills of children are examined by subscales; children with high self-regulation skill scores in the attention / impulse control subscale were children of mothers that were high school graduates and university graduates. When the mean scores of positive emotion subscale are examined, it is seen that the children of university graduated mothers have significantly higher scores than the other children. Although the difference between mother's education level and children's self-regulation scores were not significant, it can be said that children's self-regulation skills are related to

their mother's education level. It is thought that better-educated mothers may have the opportunity to offer their children the information they have about child development and education and the relationships they have established with their children.

When the literature about children's attention/impulse control and emotion regulation skills is examined (Ertürk Kara & Gönen, 2015; Montry et al.,2016), although maternal education status was not related to the emotional regulation ability of the child the children of mothers with high education level had significantly higher attention/impulse scores (Kurbet, 2010). From this point of view, the relationship between the level of maternal education and the development of self-regulation skills in children needs to be examined in more detail. Such a study is even more important, especially when the findings of the study on the educational success of mothers on some of the advanced academic achievements of the children are evaluated. This result should be evaluated carefully altogether with other results about male students low achievement in reading skills due to lower maternal education level (Bondurant, 2010). Similarly, Ivrendi (2011) reported that pre-school children's behavioral adjustment skills had an effect on mathematics (number) skills, and that maternal education significantly affected the child's ability to regulate behavior. Given these and similar studies, there is a need for more studies on the extent to which mothers' education situations differ, and in what forms children make difference in self-regulation skills, and in particular, the better understanding of the possible effects of the mothers' education on the future educational success of the child. Understanding this process will make a major contribution to the structuring of support trainings that will be given to mothers during pre-school education.

In the study, it was seen that as the education level of the fathers as well as of the mothers increased, the scores of the self-regulation ability of the children increased. It is observed that the mean scores of children with fathers who are primary school graduates are lower than those children with fathers that have other educational backgrounds in terms of all subscales and total score of PSRA. Related literature mostly refers to the education level of mothers and the effect of father's education level on children's self-regulation development is limited. There is scarce research evidence related with the fathers' education level and child's self-regulation skills (Ertürk Kara & Gönen, 2015). There are also findings about the effect of education levels of fathers on children's readiness for primary education and academic achievement. The pre-primary level of pre-school children with parents who were high school and higher education graduates were found to be higher than those who were illiterate, literate and primary school graduates (Erkan & Kirca, 2010). The education level of fathers seems to be important in terms of the development of children's self-regulation skills and their future academic achievement. In this respect, more attention should be paid to the education of parents in general in pre-school education institutions in Cyprus, especially the participation of fathers in these trainings should be supported. During parent education; parents should be informed about how to enrich their relationships with their children, raise interest in their child's development needs, provide information about child development and education, and how to spend time with their children and support their development. Parents participating in these trainings are thought to be able to offer learning environments for their children to acquire self-regulatory skills outside the school environment.

Do the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children Differ according to Income Level of the Family?

When the relationships between total monthly income levels of children's families and self-regulation skills were examined, there was no significant difference between attention / impulse control, positive emotion, and total scores of PSRA. However, when examining the total score of PSRA for positive emotion subscale and overall scale, the higher the income level of the family, the greater the self-regulation scores of children. Increasing opportunities may be the reason for the high level of self-regulation skills, but more work needs to be done to understand why they concentrate on the positive emotion subscale rather than attention / impulse control, if the income levels of the parents are thought to have increased their opportunities for their children. Ivrendi's (2011) study also showed that monthly

income levels of the families did not affect children's mathematical performances. However, there are also studies indicating that increase in the income levels of the families cause an increase of the opportunities they offer their children (child care, food, home investment, learning materials, activities, social activities and health services) and that this leads to the development of self-regulation skills of children (Backer-Grondahl & Naerde, 2016). In this respect, the income level of the families should be examined in more detail as an intermediate variable, to get a better understanding about the differentiation of the stimulative environment families of different income groups provide to their children and the effects on self-regulatory skills.

Do the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children Differ according to Number of Children in the Family?

The self-regulation skills of the children according to the number of children living in the family results determine that although no significant relation between two variables are found, as the number of children in the family increased childrens mean scores in all subscales and total scores of PSRA decreased. Particularly in single-child families, children's attention / impulse control scores were found to be significantly higher than the others. When the positive emotion sub-dimension was examined, it was found that the emotion regulation scores of the single-parent children were higher than the other groups. As the number of children in the family diminishes, it can be thought that parents-to-children invest more in material-spiritual investment, spend more quality time with their children, offer richer development opportunities, and communicate more frequently. From this point of view, it would be useful to examine parent-child mutual relations in accordance with different variables, including the number of children in the family. When the literature was examined, there were not enough studies on the self-regulating skills according to the number of children living in the family. Ertürk Kara and Gönen (2015) examined the child's self-regulation skills according to the birth order; and concluded that the attention / impulse control of the older brother / sister were higher, and also, children with older brother / sisters had lower scores in positive emotion sub-dimension. Backer-Grondahl and Naerde's (2016) study reveal that, self regulatory skills are positively related with the number of children in the family. In the study of Findik Tanrıbuyurdu (2012), as a result of the self-regulation skills of the children during the birth, it was determined that the birth order was not effective on the children's self-regulation skills.

The findings of this study, which was carried on for the first time in Cyprus and examined the self-regulating skills of pre-school children, seem to provide important data for similar studies to be undertaken in the future. Of course, like all studies, there are some limitations in this work.

In future studies, it is considered that attaining quantitative data as well as quantitative data related to different variables will contribute to the related literature significantly.

The suggestions developed from the results of the study are given below:

1. The results of this study is limited with children at two national independent kindergardens. To get a more holistic and representative results about self regulation skills of children at North Cyprus pre-schools, working with an extended sample of schools and children is recommended.
2. Considering that children's future academic achievements are effected by their self regulatory skills (primary education skills, math skills, literacy skills, social skills and relationships); the effectiveness of the results in this study for predicting the academic achievement of children in this study with different self regulatory scores can be monitored via conducting longitudinal studies.
3. Since the findings in this study are limited to the method used, more extensive quantitative and qualitative studies using multiple measurement techniques should be undertaken.
4. Due to the study findings, as the education level of parents increased the self-regulation scores of the children increased also. It is recommended that, starting from early years, greater emphasis should be placed on mother and father trainings and family involvement studies in preschool educational institutions in North Cyprus in terms of improving self-regulatory skills of children.

5. In the educational programs organized for pre-school educators, elements to support the development of self-regulation (such as supporting and enriching games, telling stories, building blocks, art and drawing, motor activities, supporting readiness to read) should be mentioned in more detail.
6. In order to emphasize the importance of pre-school education for the development of children, various evaluation and monitoring studies can be carried out which compare the self-regulation skills of children who did or didn't receive pre-school education.

..

Türkçe Sürüm

Giriş

Öz düzenleme, içeriğindeki “öz” eki sebebiyle her ne kadar bireysel bir kavram olarak algılsa da, öğrenmeyi sosyal bir olgu olarak tanımlayan pek çok kurama göre öz düzenlemenin gerçekleşmesinde ve gelişiminde bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre önemli bir yere sahiptir. Ailelerin çocuklarına bakış açıları, onlara yönelik hedefleri, beklentileri, ailedeki otoritenin yapısı gibi etkenler çocuğun öğrenen bir birey olarak kendini nasıl algıladığını şekillendirir (McCaslin & Murdock, 1991; Aktaran: Sakız & Yetkin Özdemir, 2014). Çocuğun içinde yaşadığı aile yapısının, anne-babaların çeşitli sosyodemografik özelliklerinin ve ebeveynlik yeterliliklerinin çocuğun öğrenmesinde ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde farklı biçim ve düzeylerde etkisi bulunmaktadır (Montry, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison, 2016).

Öz düzenleme kavramı, ilk kez sosyal bilişsel kuramın kurucusu Bandura tarafından, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilmesi ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışını düzenleyebilmesi olarak tanımlanmıştır (Senemoğlu, 2013). Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme, sosyal ortamlarda modellerin gözlemlenmesiyle başlamakta, taklit veya özenilen davranışlar zaman içinde içselleştirilerek bireylerin kendi davranış biçimleri haline dönüşmektedir. Çocuklar ev temelli bakımdan formal eğitimin verildiği okula başladığı zamanda, daha yapılandırılmış bir ortama girmektedirler. Bu gibi ortamlarda çocuk, sosyal yeterlikleri ve öz düzenleme becerilerinin etkili biçimde kullanımına yönelik taleplerle karşı karşıya kalmaktadır (McClelland & Cameron, 2011). Öz düzenleme gelişimi ile çocuk bu yeni beklentiler karşısında denge kurmaktadır (Denham, Warren- Khot & Perna, 2012).

Zimmerman (1989) gibi sosyo-bilişsel kuramcılara göre çocuklar, öğretmenlerinin, anne babalarının veya başkasının yönergelerine uymak yerine, etkinliklere aktif biçimde katılarak kendi kendilerini düzenlerler. Zimmerman (2000)’a göre öz düzenleme, bireylerin yalnızca çevresel olaylar karşısında kendi davranışlarını yürütme becerisini değil, aynı zamanda bu beceriyi uygun koşullarda kullanabilmek için gerekli bilgi edinmeyi zorunlu kılmaktadır. Ona göre öz düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen düşünceler, duygular ve eylemlerle ilgilidir.

Öz düzenlemeye ilişkin sosyal bilişsel kurama dayalı bir diğer tanımlama Pintrich tarafından yapılmıştır ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Pintrich (2000), geliştirdiği tanımda öz düzenlemeyi, “öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak betimlemiştir (Aktaran: Üredi ve Erden, 2009). Polnariiev’e göre (2006), bu beceri pek çok faktörü içeren etkileşimler yolu ile gelişmektedir. Dolayısıyla çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişim sürecinde, sosyal çevrelerinin etkisini göz önünde bulundurmamak bu gelişim sürecinin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (Aktaran: Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu & Gönen, 2014; Zeman, Cassono, Parrish & Stegall, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, genel olarak araştırmacıların, öz düzenlemeyi “davranışsal”, “bilişsel” ve “duygusal” olarak üç farklı boyutta tanımladıkları görülmektedir (Calkins & Fox, 2002; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). Davranışsal düzenleme dikkat, işler bellek, engelleyici kontrol gibi bilişsel yetenekleri davranışa uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmakta (Blair, Zelazo & Greenberg, 2005; Sektnan, McClelland, Accok & Morrison, 2010) ve verilen bir görev üzerinde dikkati sürdürme, yönergelere uyma ve uygun olmayan davranışları engelleme gibi yetenekleri içermektedir (McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007; Morrison, Ponitz & McClelland, 2010). Çocuğun belirli etkinlikleri erteleyerek dışsal yönlendirmelere uyum sağlayabilmesi, eş zamanlı olarak kendi davranışlarını izleyebilmesi ve davranışlarından geribildirim alabilmesi davranışsal kontrolün

göstergeleridir (Brownell & Kopp, 2010). Davranışsal kontrol süreçlerinin çocukluk döneminde çocuğun uyumuyla ilgili işlevselliği desteklediği ve çocuğu sosyal ortamlarda başarısızlıktan koruduğu araştırmalarda vurgulanmaktadır (Brownell & Kopp, 2010; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya & Guthrie, 2001). Morrison vd. (2010), davranış düzenlemede başarısız olan çocukların okulda başarısız olma riskini taşıdığı belirtmektedir. Ayrıca, davranışlarını düzenlemede başarılı olan çocukların sosyal işlevlerde de daha başarılı oldukları görülmektedir. Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber ve Gollwitzer (2009) da davranış düzenlemenin akademik performans ve olumlu sınıf davranışı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öz düzenlemede bilişin rolü daha çok bilginin işlenmesi, hatırlanması ve ezberlenmesi ile ilgilidir (Yürük, 2014). Bilişsel düzenleme, çıktıları dikkat ederek ve başarısız çabaları yeniden yönlendirerek bir amaca doğru ilerlemenin sürekli denetlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013). Bilişsel düzenlemenin temel öğesinin dikkat düzenleme olduğu söylenebilir. Dikkat; bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenlerini de göz önünde bulundurarak “belirli bir durum karşısında davranışlarını düzenleme becerisi” olarak tanımlanır ve öz düzenlemenin büyük bir bölümünü oluşturur (Ruff & Rothbart, 1996; Aktaran: Rueda, Posner & Rothbart, 2011). Dikkati düzenleme sürecinin önemli bir parçası da yürütücü işlevlerdir (executive functions). Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson (2010), yaş ortalaması elli dört ay olan okul öncesi çocuklarda yürütücü işlev yetenekleri ve kelime-sayı bilgisi kazanımı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada bilişsel düzenlemenin sayı ve harf bilgisi ile ilişkisi olduğunu belirlemişlerdir. Welsh vd. (2010), bilişsel düzenlemenin, dil gelişimi kontrol edildiğinde dahi matematik ve okuma bilgisi üzerinde özgün katkısı olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, yürütücü işlevlerde dezavantajlı olan çocukların okuma ve matematikte öğrenme güçlükleri çektiği de görülmektedir (Blair, 2006).

Duygusal düzenleme; bir çocuğun heyecan, gerginlik ya da stres verici durumlarda duygularını yönetebilmesi, hedeflere erişmek için duygusal uyarılmalarını engelleyebilmesi, sürdürebilmesi ve düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie & Jones, 1997; Eisenberg, Liew & Pidada, 2004; Kopp, 1982; Smith-Donald vd., 2007). Calkins (2007), “kendini düzenleme”nin genel olarak kontrol mekanizmalarının bütünlüğünü ifade ettiğini ve çocuğun bu yolla özerkliğini kazanarak çevreye uyum sağlaması için işlevsel değeri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Eisenberg (2005) de, kendini düzenlemenin çocuğun sosyal etkileşiminin kalitesini ve öğrenme kapasitesini etkilediğini ileri sürmektedir. Öz düzenleme becerisine yüksek düzeyde sahip olmanın, aralarında sosyal becerinin (Fabes & Eisenberg, 1992), okula hazır bulunuşluk ve akademik başarının (Smith-Donald vd., 2007), dayanıklılığın (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) da olduğu sayısız olumlu gelişimsel kazanımlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde farklı değişkenlerin etkili olduğuna yönelik çeşitli bulgulara rastlanmaktadır. İlgili çalışmalarda çocuğun cinsiyetinin öz düzenleme becerisi ile ilişkili olduğu (Montry vd.,2016) ve kızların erkeklere göre daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip oldukları (Matthews vd.,2009; McClelland vd.,2007) yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Çocuğun yetiştiği aile ortamı ve sunulan gelişim fırsatlarının da öz düzenleme becerisinin gelişimi üzerinde etkide bulunduğu görülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzey (Montry vd., 2016; Tominey & McClelland, 2011) ile ebeveyn eğitiminin alt düzeyde olduğu durumlarda (Sektan vd., 2011; Tominey & McClelland, 2011), aile içinde çocuğa sağlanan kaynakların yanısıra ebeveyn-çocuk ilişkisinin de olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Mintz, Hamre & Hatfield, 2011).

Öz düzenleme ile ilgili alanyazındaki çalışmalarda ana baba davranışlarını etkileyen temel unsurlardan (Brooks- Gunn & Duncan, 1997; Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994; Conger, McCarty, Yang, Lahey & Kropp, 1984; McLoyd,1998: Aktaran: Baydar, Akçınar & İmer, 2012) olan sosyo-ekonomik özelliklerin incelenmesi dikkat çekmektedir. Baydar, Akçınar ve İmer (2012), çocuğun cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu, ailenin geliri, ailedeki çocuk sayısı ve doğum sırası gibi özelliklerin tümünün çocuğa sağlanan kaynakların niteliği ve niceliği, sağlanan destek, ebeveynlerin ana-babalık hedefleri ve davranışları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Çocuğa aileden gelen bu maddi ve ilişkisel yatırımın öz düzenlemenin gelişiminde önemli olduğu savunulmaktadır.

Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) Türkiye'de yürüttüğü çalışmada, çocukların yaşları ile öz düzenleme becerileri arasında doğru orantılı bir artış saptandığı, bunun yanı sıra cinsiyet, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü, anne-baba yaşı ve doğum sırası değişkenleri ile çocukların öz düzenlemeleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) çalışmalarında, öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı; ağabeyi/ablası olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük, dikkat/dürtü puanlarının daha yüksek olduğu; 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu; anne öğrenim durumunun yüksek olduğu çocukların dikkat/dürtü puanlarının; baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların ise hem dikkat/dürtü hem olumlu duygu puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin ve bu becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan ve Kuzey Kıbrıs'ta ilk kez gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın ileride yapılacak benzer çalışmalara ve Kuzey Kıbrıs eğitim sisteminde gerçekleştirilecek eğitimsel düzenlemelere katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Bu çalışmanın temel problemi, "Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Belirlenen problem cümlesi doğrultusunda, çalışma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme beceri düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Anne-baba eğitim durumuna,
 - c. Ailenin gelir düzeyine,
 - d. Ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, gözlenebilir, araştırılabilir, ölçülebilir ve analiz edilebilir veriler üzerinden işlem yapılmış olması açısından nicel bir araştırmadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri incelendiğinden betimsel tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Çalışma, araştırma evrenini temsilen Kuzey Kıbrıs'ın Lefkoşa ve Girne ilçesinde bulunan; MEB'e bağlı olarak çalışan iki bağımsız anaokulunda, yaşları 48-72 ay arasında dağılan 63 kız ve 59 erkek toplam 122 tane çocuk ve 122 ebeveyn (84 anne ve 38 baba) ile yürütülmüştür. Örneklem, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi ve veri toplama açısından zengin bir örneklem grubu olması ve öğrenci sayısı nedeniyle ilgili ilçelerdeki bağımsız anaokullarından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların ve anne-babaların sosyodemografik bilgilerine ilişkin frekans dağılımları bulgular bölümünde Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Smith-Donald vd. (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, performans dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocukların öz düzenleme performanslarını

değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 9 görev yer almaktadır. Çocukların hazı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Şekerleme Saklama, Dil Üzerinde Şekerleme Tutma, Oyuncak Paketleme ve Bekleme, görevleri kullanılmaktadır. Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır (Murray & Kochanska, 2002; Smith-Donald vd., 2007). Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncağı Geri Verme görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir. Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu (PSRA Assessor Report Examiner Rating Scale) ise, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Ölçeğin uygulaması için uygulayıcı ve çocuğun birebir çalışabileceği uygun bir ortam hazırlanması gerekmektedir. Uygulama sırasında çocuğun performansı ölçeğin kodlama sayfasında söz konusu görev için ayrılan bölüme kaydedilmektedir.

Değerlendirme, her çocuk için, ortalama olarak 20 dakika sürmektedir. Uygulama tamamlandıktan ve çocuk değerlendirme ortamından ayrıldıktan sonra uygulayıcı, kodlama sayfasına kaydedilen verilere dayanarak çocuğun performansını Uygulayıcı Değerlendirme Formu ile değerlendirmektedir. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ancak, uygulayıcı güvenilirliği için ölçeğe yerleştirilmiş bazı maddelerde bu puanlama sistemi tersine çalışmaktadır. 16 maddeden oluşan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 30.00, 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 18.00'dır. OÖDÖ'nün tamamı değerlendirildiğinde ise çocukların alabileceği en yüksek puan 48.00'dir. Alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 0.00'dir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında orijinalinde gösterdiği faktör yapısını Türkiye'de de benzer özellikler gösterdiği belirlenmiş; Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda cronbach alpha güvenirlik katsayısı .88; Olumlu Duygu alt boyutunda .80 ve ölçeğin tamamında ise .83 olarak saptanmıştır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Bu çalışmada ise, araştırmacı tarafından ölçeğin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olan ve tutarlılık olarak da tanımlanan güvenirliği belirlemek için yapılan analizlerde; ilk faktör olan ve 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü boyutuna ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .85, ikinci faktör olan ve 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu boyutuna ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .88 ve ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak saptanmıştır. Bu çalışma kapsamında belirlenen bu değerler, ölçeğin çocukların öz düzenleme becerilerini ölçme açısından güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan çocuğun ebeveyni hakkında kişisel bilgileri ve çocuğun yaşadığı ailenin sosyoekonomik durumunu belirlemek amacıyla çeşitli soruları içermektedir. Formda, ebeveynlerin farklı sosyodemografik özelliklerini yansıtacak 5 adet seçenekli soru (çocuğun cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu, ailenin aylık toplam geliri, ailedeki çocuk sayısı) bulunmaktadır. Anne ve babanın eğitim durumları ile ilgili soru, Kişisel Bilgi Formu'nu dolduran ebeveyn tarafından hem kendisi hem de eşi için işaretlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçme araçları, her iki anaokulunda da aynı fiziksel koşullar sağlanarak ve araştırma etiği kurallarına uyularak uygulanmıştır. Eve gönderilen izin formuyla ebeveyninden onay alınan ve Kişisel Bilgi Formu doldurulan her çocuğa araştırmacı tarafından Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği gereğince uygulama yapıldıktan sonra "Kodlama Sayfası"ndaki tüm verilerin eksiksiz olduğu kontrol edilmiş ve her çocuk için, "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" uygulayıcı tarafından çocuğun performansına bağlı olarak doldurulmuştur. Toplanan veriler numaralandırılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'yla toplanan veriler SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir. İlk olarak, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde yer alan 16 maddeden elde edilen toplam puanlar üzerinden normallik testi yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olmadığı saptanmıştır ($p < .05$). Benzer biçimde basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve dağılımın normal dağılım için kabul edilebilir değerler arasında olmadığı görülmüştür (Dikkat/dürtü boyutu çarpıklık = -2.89; basıklık = 10.14, Olumlu duygu boyutu çarpıklık = -.19; basıklık = -1.27, Toplam çarpıklık = -.39; basıklık = -.58).

Dağılımın normal olmamasından kaynaklı olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden alınan puanların analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U-testi kullanılmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puanların değişkenlere göre analizinde gerekli durumlarda, veri setinin normallik varsayımını karşılamaması durumunda Kruskal Wallis testi de kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan çocukların ve ebeveynlerin sosyodemografik bilgilerine ilişkin frekans dağılımları ve okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin bu değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ve ebeveynlerin sosyodemografik bilgilerine ilişkin frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyodemografik Bilgilere İlişkin Frekans Dağılımları.

Sosyodemografik Bilgiler	Nitelikler	n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	63	51.60
	Erkek	59	48.40
	Toplam	122	100.00
Anne Eğitim Durumu*	Okur-yazar değil	7	5.70
	İlkokul mezunu	38	31.10
	Ortaokul mezunu	28	23.00
	Lise mezunu	34	27.90
	Üniversite mezunu	15	12.30
	Toplam	122	100
Baba Eğitim Durumu*	Okur-yazar değil	---	---
	İlkokul mezunu	46	37.70
	Ortaokul mezunu	34	27.90
	Lise mezunu	33	27.00
	Üniversite mezunu	9	7.40
	Toplam	122	100.00
Aile Gelir Düzeyi	1000 TL ve altı	---	---
	1001-2000 TL	41	33.60
	2001-3000 TL	48	39.30
	3001-4000 TL	19	15.60
	4001 TL ve üstü	14	11.50
	Toplam	122	100.00
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	19	15.60
	2 Çocuk	61	50.00
	3 Çocuk	30	24.60
	4 Çocuk ve üzeri	12	9.80
	Toplam	122	100.00

* *Kişisel Bilgi Formu'nda formu dolduran kişi tarafından anne-babanın her ikisi için işaretleme yapılmıştır.*

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya 63 kız, 59 erkek çocuk ve bu çocukların anne veya babalarından oluşan 122 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakıldığında; araştırmaya katılan çocukların annelerinin, % 5.70’inin okur-yazar olmadığı, % 31.10’unun ilkökul mezunu, % 23.00’inin ortaokul mezunu, % 27.90’inin lise mezunu ve % 12.30’unun üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Babalarının % 37.70’inin ilkökul, % 27.90’inin ortaokul, % 27.00’sinin lise ve % 7.40’inin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Ailelerin % 33.60’ının 1001-2000 TL, % 39.32’ünün 2001-3000 TL, % 15.60’ının 3001-4000 TL ve % 11.50’nin 4001 TL ve üstü toplam aylık gelirleri bulunmaktadır. Bu çalışmaya katılan ailelerin % 50.00’si iki çocuk sahibi iken, % 15.60’ının tek çocuğu, % 24.60’ının üç çocuğu ve % 9.80’inin dörtten fazla çocuğu olduğu saptanmıştır.

Tablo 2’de, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin (OÖDÖ) alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Puan Ortalamaları.

Boyut	n	\bar{X}	En Düşük Puan	En yüksek Puan	ss
Dikkat/Dürtü Kontrolü	122	27.92	9.00	30.00	3.45
Olumlu Duygu	122	11.33	4.00	18.00	4.08
OÖDÖ Toplam	122	39.26	26.00	48.00	4.72

16 maddeden oluşan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin (OÖDÖ) tamamı değerlendirildiğinde çocukların alabileceği en yüksek puan 48.00’dir. Tablo 2’de, OÖDÖ’den alınabilecek en yüksek puan 48.00 iken çalışmaya katılan çocukların öz düzenleme toplam puan ortalamalarının $\bar{X}=39.26$ olduğu görülmektedir. OÖDÖ’nün 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 30.00 iken çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=27.92$ olduğu görülmektedir. Çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu puanları yüksektir. 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu alt boyutunda çocukların alabilecekleri en yüksek puan 18.00 iken çalışmaya katılan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=11.33$ olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nden aldıkları puanların analizleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Kız	63	69.05	4350.00	1383.00	.01
	Erkek	59	53.44	3153.00		
Olumlu Duygu	Kız	63	64.80	4082.50	1650.50	.28
	Erkek	59	57.97	3420.50		
OÖDÖ Toplam	Kız	63	69.93	4405.50	1327.500	.01
	Erkek	59	52.50	3097.50		

p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, kız çocukları ile erkek çocukları arasında Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan aldıkları puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir (U=1383.00; p=.01; p<.05). Bu alt boyutta kızların puan ortalaması ($\bar{X}=69.05$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{X}=53.44$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Olumlu Duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, puanlar arasında yine kızlar lehine bir farklılık saptanmış (kızlar $\bar{X}=64.80$, erkekler $\bar{X}=57.97$) ancak puanlar arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U=1650.50; p=.28; p>.05).

OÖDÖ toplam puan ortalamalarından görüldüğü gibi yine kız çocukları ($\bar{X}=69.93$) erkek çocuklarından ($\bar{X}=52.50$) daha yüksek puan ortalamalarına sahiptirler ve iki grup puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (U=1327.50; p=.01; p<.01).

Araştırmaya katılan annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.

	Eğitim Durumları	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Okur-yazar değil	7	57.93	4	6.12	.19
	İlkokul mezunu	38	54.70			
	Ortaokul mezunu	28	55.68			
	Lise mezunu	34	71.16			
	Üniversite mezunu	15	69.37			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	Okur-yazar değil	7	59.14	4	6.42	.17
	İlkokul mezunu	38	59.57			
	Ortaokul mezunu	28	52.48			
	Lise mezunu	34	63.21			
	Üniversite mezunu	15	80.47			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	Okur-yazar değil	7	58.00	4	9.12	.06
	İlkokul mezunu	38	56.41			
	Ortaokul mezunu	28	53.30			
	Lise mezunu	34	64.43			
	Üniversite mezunu	15	84.70			
	Toplam	122				

Tablo 4'te Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların puanlarında da yükselme olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta; annesi okur-yazar olmayan (\bar{X} =57.93), ilkokul mezunu olan (\bar{X} =54.70) ve ortaokul mezunu olan (\bar{X} =55.68) çocukların puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu; annesi lise mezunu olan (\bar{X} =71.16) ve üniversite mezunu olan (\bar{X} =69.37) çocukların bu alt boyutta puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, yine Tablo 4'te görüldüğü gibi annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarının Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır (χ^2 =6.12; p =.19; $p>.05$).

Olumlu Duygu alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, annesi okur-yazar olmayan (\bar{X} =59.14), ilkokul mezunu olan (\bar{X} =59.57), ortaokul mezunu olan (\bar{X} =52.48) ve lise mezunu olan (\bar{X} =63.21) çocukların puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan çocukların puanları (\bar{X} =80.47) ise belirgin biçimde daha yüksektir ancak puanlar arasındaki bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (χ^2 =6.42; p =.17; $p>.05$).

OÖDÖ toplam puanları annelerin eğitim durumuna göre incelendiğinde de benzer bir dağılım gözlenmektedir. Annesi okur-yazar olmayan (\bar{X} =58.00), ilkokul mezunu olan (\bar{X} =56.41), ortaokul mezunu olan (\bar{X} =53.30) ve lise mezunu olan (\bar{X} =64.43) çocukların puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan çocukların puanları (\bar{X} =84.70) ise diğer iki alt boyutta olduğu gibi belirgin biçimde daha yüksektir ancak annelerin eğitim durumlarına göre çocukların öz düzenleme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (χ^2 =9.12; p =.06; $p>.05$).

Araştırmaya katılan babaların eğitim durumlarına göre çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizleri aşağıda bulunan Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'te Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda babası ilkokul mezunu olan çocukların puanlarının (\bar{X} =54.49); babası ortaokul mezunu olan (\bar{X} =67.00), lise mezunu olan (\bar{X} =64.20) ve üniversite mezunu olan (\bar{X} =66.67) çocukların puan ortalamalarından belirgin biçimde düşük olduğu görülmektedir. Ancak yine tablo 5'te görüldüğü

gibi babaların eğitim durumlarına göre çocuklarının Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($\chi^2=3.34$; $p=.34$; $p>.05$).

Tablo 5.

Babaların Eğitim Durumlarına Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumları	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	İlkokul mezunu	46	54.49	3	3.34	.34
	Ortaokul mezunu	34	67.00			
	Lise mezunu	33	64.20			
	Üniversite mezunu	9	66.67			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	İlkokul mezunu	46	57.80	3	.979	.80
	Ortaokul mezunu	34	64.31			
	Lise mezunu	33	62.18			
	Üniversite mezunu	9	67.28			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	İlkokul mezunu	46	55.12	3	3.49	.32
	Ortaokul mezunu	34	67.31			
	Lise mezunu	33	61.12			
	Üniversite mezunu	9	73.56			
	Toplam	122				

Olumlu Duygu alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, babası ilkökul mezunu olan ($\bar{X}=57.80$), ortaokul mezunu olan ($\bar{X}=64.32$), lise mezunu olan ($\bar{X}=62.18$) ve üniversite mezunu olan ($\bar{X}=67.28$) çocukların puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta da, babaların eğitim düzeyine göre çocukların puan ortalamaları arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=.98$; $p=.81$; $p>.05$).

OÖDÖ toplam puanlarının babaların eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde de dağılımda bazı farklılıklar gözlenmektedir. Babası ilkökul mezunu olan çocukların puan ortalamaları diğer tüm gruplardan daha düşüktür ($\bar{X}=55.12$). Babası ortaokul mezunu olan ($\bar{X}=67.31$) ve lise mezunu olan ($\bar{X}=61.12$) çocukların puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan çocukların puanları ($\bar{X}=73.56$) ise daha yüksektir. Babaların eğitim durumlarına göre çocukların öz düzenleme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($\chi^2=3.49$; $p=.32$; $p>.05$).

Tablo 6'de ailelerin toplam aylık gelir düzeylerine göre çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizlerine ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 6'da ailenin aylık gelir durumuna göre çocukların OÖDÖ alt boyutlarından ve toplam ölçekten aldıkları puanların dağılımları sunulmaktadır. Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda ailenin gelir düzeyi ile çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($\chi^2=4.11$; $p=.25$; $p>.05$). Bu boyutta, 2001-3000 TL aylık gelire sahip ailelerin çocuklarının en düşük puanlara da sahip oldukları ($\bar{X}=53.91$) gözlenmektedir. Bunun dışında kalan gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının puanları birbirlerine oldukça yakındır (2000TL altı $\bar{X}=65.80$, 3001-4000 TL $\bar{X}=66.29$, 4001TL üstü $\bar{X}=68.43$).

Olumlu Duygu alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların puanlarında da yükselme olduğu görülmektedir. Aylık geliri 2000TL altı olan ailelerdeki çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=55.28$) iken 2001-3000 TL arası geliri olan ailelerdeki çocukların ($\bar{X}=59.85$), 3001-4000 TL arası geliri olan ailelerdeki çocukların ($\bar{X}=63.18$) olarak görülmektedir. 4001 TL ve üstü geliri olan ailelerdeki çocukların puanları ($\bar{X}=83.07$) diğer tüm gruplara göre belirgin düzeyde daha yüksektir ancak puanlar arasındaki bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6.68$; $p=.08$; $p>.05$).

Tablo 6.*Ailelerin Toplam Aylık Gelir Düzeylerine Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.*

	Gelir Düzeyleri	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	2000 TL ve altı	41	65.80	3	4.11	.25
	2001-3000 TL	48	53.91			
	3001-4000 TL	19	66.29			
	4001 TL ve üstü	14	68.43			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	2000 TL ve altı	41	55.28	3	6.68	.08
	2001-3000 TL	48	59.85			
	3001-4000 TL	19	63.18			
	4001TL ve üstü	14	83.07			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	2000 TL ve altı	41	58.41	3	6.45	.09
	2001-3000 TL	48	56.15			
	3001-4000 TL	19	66.82			
	4001 TL ve üstü	14	81.68			
	Toplam	122				

OÖDÖ toplam puanları ailenin gelir düzeyine göre incelendiğinde de benzer bir dağılım gözlenmektedir. Aylık geliri 2000TL altı olan ailelerdeki çocukların puan ortalamaları (\bar{X} =58.41) ve 2001-3000 TL arası geliri olan ailelerdeki çocukların puanlarının (\bar{X} =56.15) olduğu görülmektedir. Ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların puan ortalamalarında da belirgin bir artış görülmektedir (3001-4000 TL \bar{X} =66.82, 4001 TL üstü \bar{X} =81.68) ancak puanlar arasındaki bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (χ^2 =6.45; p =.09; p >.05).

Ailede yaşayan çocuk sayısına göre araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizlerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.*Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

	Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	1 Çocuk	19	72.63	3	7.25	.06
	2 Çocuk	61	64.81			
	3 Çocuk	30	54.85			
	4 Çocuk ve üzeri	12	43.67			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	1 Çocuk	19	67.97	3	1.12	.77
	2 Çocuk	61	61.61			
	3 Çocuk	30	59.77			
	4 Çocuk ve üzeri	12	55.04			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	1 Çocuk	19	75.92	3	5.68	.13
	2 Çocuk	61	61.45			
	3 Çocuk	30	58.63			
	4 Çocuk ve üzeri	12	46.08			
	Toplam	122				

Tablo 7 incelendiğinde, OÖDÖ toplam puanlarında ve her iki alt boyutta, ailedeki çocuk sayısı ile puan ortalamaları arasında, çocuk sayısı arttıkça puan ortalamalarının düşmesi yönünde bir dağılım görülmektedir. Dikkat/Dürtü alt boyutunda tek çocuğa sahip ailelerdeki çocukların puan ortalamaları (\bar{X} =72.63) iken bu iki çocuklu ailelerde (\bar{X} =64.81), üç çocuklu ailelerde (\bar{X} =54.85) dört ve üstü çocuk sahibi

ailelerde ($\bar{X}=43.67$) olarak hızla düştüğü görülmektedir. Dikkat/Dürtü alt boyutunda ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların puanlarının düşmesi yönündeki bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 =7.25$; $p=.06$; $p>.05$).

Olumlu Duygu alt boyutu incelendiğinde de; bir çocuğa sahip ailelerdeki çocukların puan ortalamalarının ($\bar{X}=67.97$), birden daha fazla çocuk sahibi olan ailelerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (iki çocuklu aile $\bar{X}=61.61$, üç çocuklu aile $\bar{X}=59.77$, dörtten fazla çocuklu aile $\bar{X}=55.04$). Bu alt boyutta da ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların olumlu duygu puan ortalamaları düşmektedir, ancak puanlardaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\chi^2=1.12$; $p=.77$; $p>.05$).

OÖDÖ toplam puanları ailedeki çocuk sayısına göre incelendiğinde de benzer bir dağılım gözlenmektedir. Tek çocuğa sahip ailelerde yetişen çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=75.92$) ile dört ve üzeri çocuğa sahip ailelerdeki çocukların ortalama puanları ($\bar{X}=46.08$) arasında belirgin düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Tek çocuklu ailelerdeki çocuklar daha yüksek bir OÖDÖ toplam puanına sahiptir. İki ve üç çocuğa sahip ailelerdeki çocukların puanlarının (iki çocuklu aile $\bar{X}=61.45$, üç çocuklu aile $\bar{X}=58.63$) ise birbirlerine yakın olmakla birlikte diğer iki gruptan belirgin biçimde farklı olduğu görülmektedir ancak bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5.68$; $p=.13$; $p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin ve bu becerileri etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan, Kuzey Kıbrıs'ta ilk kez gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada önemli bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar tartışılacak, elde edilen bulgularla ilişkili olabileceği düşünülen sınırlılıklar üzerinde durulacak ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalar için öneriler sunulacaktır.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Nedir?

Araştırmaya katılan çocukların OÖDÖ'nün dikkat/dürtü alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları değerlendirildiğinde, yüksek düzeyde bir dikkat/dürtü kontrol becerisine sahip oldukları söylenebilir. Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) ve Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) Türkiye'deki çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmalarda da çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya katılan çocukların olumlu duygu alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının ise Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) ve Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) sonuçlarıyla karşılaştırıldığında daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya katılan çocukların OÖDÖ toplam puan ortalamalarının yüksek olmasında dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde edilen puan ortalamasının etkili olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili çalışmaların bulgularına göre; davranışsal düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olması çocukların verilen bir görev üzerinde dikkatlerini sürdürebilmeleri, yönergelere uyabilmeleri ve uygun olmayan davranışlarını engelleyebilmeleri anlamına gelmektedir. Benzer biçimde; davranış düzenleme becerilerinin yüksek olması çocukların okuldaki başarılarının yüksek olması, öğrenme becerilerinin gelişmiş olması, gerekli ipuçlarını yakalayabilmeleri, yönergeleri hatırlamaları, göreve odaklanabilmeleri ve ilgisiz bilgiyi sansürleyebilmeleri ile de ilişkilidir (Sektan vd., 2011; McClelland vd., 2007). Batum ve Yağmurlu (2007) da çalışmalarında davranışsal ve duygusal düzenlemede yetersiz olan çocukların sosyal becerilerinin de düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada, duygu düzenleme becerisine sahip olan çocukların davranışsal düzenleme becerisine de sahip oldukları belirtilmiştir. Kopp'a (1982) göre ise duygu düzenleme sistemi dikkati düzenleme sisteminden beslenmektedir. Her iki açıdan bakıldığında da ebeveynlerin bu konuda bilgilendirilmeleri çocuklarına sağlayabilecekleri ortamların niteliği açısından önem taşımaktadır. Ancak, alanyazındaki çalışma bulgularından farklı olarak, bu araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha düşük olmasına rağmen davranışsal becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya katılan çocukların duygusal düzenleme becerilerinin davranış düzenleme becerilerinden daha düşük olmasının

birinci nedeni, okullarda uygulanan okul öncesi eğitim programlarının akademik öğrenme becerilerini ve başarıyı, duygusal ve sosyal gelişimden daha fazla desteklemeleri ile ilgili olabilir. Nitekim McCombs (2004) okullarda uygulanan programları incelediğinde; sosyal ve duygusal gelişim boyutlarına yönelik olan programların akademik öğrenme ve başarının yanında ikincil düzeyde tutulduğunu belirtmiştir (cite in: Yaşar, 2015). Bunun yanında, okul öncesi dönem çocuklarının yetişkinlerin duygularıyla başa çıkma stratejilerini izleyip taklit ederek kendi duygularını düzenlemeyi öğrendiği göz önünde bulundurulursa, özellikle Kıbrıs Toplumunun yakın tarihi ile de ilişkilendirilecek konulardan biri ebeveynlerin çocuklarına yönelik yaklaşımları ve özellikle çocuk yetiştirmede daha koruyucu bir yaklaşımı ağırlıklı olarak benimsiyor olmalarıdır (Çakırlı, 2017; Çiftci,2018). Bu araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin davranış becerilerine göre daha düşük olmasının ikinci bir nedeni bununla ilişkili olabilir. Bu nedenle ileride konu ile ilgili çalışmalarda ailelerin çocuk yetiştirme yaklaşımları ve aile içi-dışı etkileşim dinamikleri üzerinde daha detaylı durulması öz düzenleme gelişiminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmada, çocukların cinsiyetlerine göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puanları açısından değerlendirildiğinde, kız çocuklarının puanlarının her koşulda daha yüksek olduğu görülmüştür. Dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde ettikleri puanlar incelendiğinde; kız çocukların dikkat/dürtü kontrol becerileri açısından erkek çocuklardan daha başarılı oldukları görülmektedir. OÖDÖ Toplam puan ortalamaları açısından da kız çocukları erkek çocuklarına göre öz düzenleme becerileri açısından daha iyi performans göstermiştir. Olumlu duygu alt boyutunda ise kız çocuklarının puanları erkeklere göre daha yüksek olmakla birlikte fark anlamlı değildir.

Erken dönemde öz düzenleme becerisinin gelişimiyle cinsiyet arasındaki ilişkinin anlaşılması amacıyla yürütülen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. 18, 30 ve 42 aylık çocuklarda gelişimi izlemek üzere gerçekleştirilen çalışmada kız ve erkek çocukların öz düzenleme becerileri gelişiminin yordanmasında farklı değişkenlerin çeşitli düzeylerde etkiye bulunduğu, kız ve erkek çocukların öz düzenleme becerisini farklı biçimlerde kazandıkları ve bunda cinsiyete dayalı kültürel inanç ve beklentilerin bir ölçüde etkiye bulunabileceği belirtilmiştir (Montry vd.,2016; Namba, Kawai, Tamai, Sasaki, Ishikawa, Obanawa, Yamakawa, Tanaka & Yamamoto, 2015;). Ivrendi'nin (2011) çalışmasında çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Matthews, Ponitz ve Morrison (2009), okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, kız çocukların öz düzenleme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kurbet'in (2010) çalışmasında da kız çocukların duygusal düzenleme puanlarının, erkeklerin duygusal düzenleme puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazında çocukların cinsiyetleriyle öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki konusunda aksi yönde bulgulara da rastlanmaktadır. Jahromi ve Stifter (2008) tarafından 4.5-5.5 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada, çocukların cinsiyetlerinin öz düzenleme becerileri açısından farklılık yaratmadığı belirtilmiştir. Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) çalışmasında da 48-72 aylık çocukların OÖDÖ Toplam puan ortalamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma saptamamışlardır. Aynı çalışmada alt boyutlar ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde ise, çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği ancak olumlu duygu alt boyutunda erkek çocukların kız çocuklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa dahi daha yüksek performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Çocuklarda öz düzenleme becerilerinin özellikle erken yaşlardan başlayarak nasıl bir gelişim sergilediğinin anlaşılması yeni bir çalışma alanıdır ve hızla gelişmektedir. Alanda, özellikle de erken çocukluk dönemindeki çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalarda elde edilen çelişkili bulgular dikkate alındığında, çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasının daha net anlaşılabilmesi için konuyla ilgili daha fazla sayıda ve cinsiyete ilişkin kültürel değerleri de kapsayıcı biçimde çalışılmasına gerek olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Bu araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerin eğitim durumları açısından nasıl farklılaştığı incelendiğinde; üniversite mezunu annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin diğer annelerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutlar ele alınarak incelendiğinde de; dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda öz düzenleme beceri puanları yüksek olan çocukların lise mezunu ve üniversite mezunu annelerin çocukları oldukları görülmüştür. Olumlu duygu alt boyutundaki puan ortalamaları incelendiğinde de, üniversite mezunu annelerin çocuklarının diğer çocuklara göre belirgin biçimde yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ile çocukların öz düzenleme puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerin daha iyi eğitim almış olmaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bulgunun; daha iyi eğitim almış annelerin çocuklarına sundukları fırsatlardan, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili sahip oldukları bilgilerden ve çocuklarıyla kurdukları ilişkilerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin ve duygu düzenleme becerilerinin; annelerinin eğitim durumlarına bağlı olarak farklılaştığı ve annelerinin eğitim durumu yüksek olan çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu (Ertürk Kara & Gönen, 2015; Mintz, Hamre & Hatfield, 2011; Montry vd.,2016) yönünde bulgulara ulaşılabildiği gibi anne eğitim durumlarının çocuğun duygusal düzenleme becerisi ile ilişkili olmadığı (Kurbet, 2010) yönünde bulgulara da rastlanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyi ile çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkilerin daha detaylı incelenmesi gerekmektedir. Bu tür bir inceleme özellikle de çocukların ileri akademik başarıları üzerinde annelerin eğitim durumlarının bazı etkilerde bulunabileceğine ilişkin çalışma bulguları değerlendirildiğinde daha da önem kazanmaktadır. İlköğretim döneminde okuma becerilerinde çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu başarısız çocukların, okul öncesi dönemde uyum ve hazzın ertelenmesinde de sorun yaşadıkları ve bunun da annenin eğitim düzeyinin düşük olması ile ilişkili olabileceğine ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Bondurant, 2010). Benzer biçimde, Ivrendi'nin (2011) okul öncesi çocuklarının davranış düzenleme becerilerinin matematik (sayı) becerilerine etkilerini incelediği çalışmada anne eğitim durumunun çocuğun davranış düzenleme becerisini belirgin ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Bu ve benzeri çalışmalar dikkate alındığında, anne eğitim durumlarının ne ölçüde ve hangi biçimlerde çocukların öz düzenleme becerilerinde fark yarattığı konusunda daha çok çalışmalar yapılmasına ve özellikle, anne eğitim durumunun çocuğun ilerideki eğitim başarısı üzerindeki olası etkilerinin daha iyi anlaşılmasına gereksinim bulunmaktadır. Bu sürecin anlaşılması, okul öncesi eğitim döneminde annelere verilecek destek eğitimlerinin yapılandırılmasına büyük ölçüde katkıda bulunacaktır.

Araştırmada, annelerin eğitim düzeyi kadar belirgin olmamakla birlikte babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının da öz düzenleme becerileri puanlarının yükseldiği görülmüştür. İlkokul mezunu babaların çocuklarının diğer eğitim durumuna sahip babaların çocuklarına göre dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan, olumlu duygu alt boyutundan ve OÖDÖ toplamdan elde ettikleri puan ortalamalarının daha düşük olması ve OÖDÖ toplamda üniversite mezunu babaların çocuklarının öz düzenleme puan ortalamalarının dikkat çekici düzeyde yüksek olması, babaların eğitiminin de okul öncesi çocukların gelişimlerinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde, ebeveyn eğitim durumu olarak ağırlığın anne eğitim durumlarının incelenmesine verilmesi bu alandaki eksikliği göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve baba eğitim durumu ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki bu ilişkinin anlamlı olduğuna ilişkin sınırlı da olsa araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ertürk Kara & Gönen, 2015). Doğrudan babaların eğitim düzeylerine yoğunlaşmamakla birlikte ebeveyn eğitim durumlarını genel olarak ele alan çalışmalarda ise yine çocukların ilköğretime hazırbulunuşlukları ve akademik başarıları açısından eğitim düzeylerinin etkisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Anne ve babası lise ve yükseköğrenim mezunu olan okul öncesi çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri, anne ve babası okur-yazar olmayan, okur-yazar olan ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur

(Erkan & Kırca,2010). Anneler gibi babaların eğitim durumlarının da çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi ve gelecekteki akademik başarıları açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu açıdan, Kıbrıs'taki okul öncesi eğitim kurumlarında genel olarak anne ve baba eğitimlerine daha fazla önem verilmeli, özellikle de babaların bu eğitimlere katılımları desteklenmelidir. Anne- baba eğitimleri; ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini zenginleştirici, çocuğun gelişim gereksinimlerine yönelik ilgisini arttırıcı, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi verici ve çocukla nasıl zaman geçirecekleri ve gelişimini destekleyecekleri konusunda bilgilendirici nitelikte olmalıdır. Bu eğitimlere katılan ebeveynlerin, çocuklarına okul dışında da öz düzenleme becerilerini kazanmalarına yönelik öğrenme ortamları sunabilecekleri düşünülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?

Çocukların ailelerinin toplam aylık gelir düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu ve OÖDÖ toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak olumlu duygu alt boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin OÖDÖ toplam puan ortalamaları incelendiğinde; ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların öz düzenleme puanlarında da artış görülmektedir. Ivrendi'nin (2011) çalışmasında da ailelerin aylık gelir düzeylerinin çocukların matematik performanslarını etkilemedikleri belirtilmiştir. Ancak ailelerin gelir düzeylerinin artmasıyla çocuklarına sağladıkları imkânların (çocuğun bakımı, yiyecekleri, eve yapılan yatırımları, öğrenme materyalleri, aktiviteler, sosyal etkinlikler ve sağlık hizmetleri) da artmasıyla ve bunun çocukların öz düzenleme becerilerinin yükselmesine neden olduğu yönünde çalışmalar da bulunmaktadır (Backer-Grondahl & Naerde, 2016). Bu açıdan ailelerin gelir düzeyi bir ara değişken olarak daha detaylı incelenerek farklı gelir düzeylerine sahip ailelerin çocuklarına sundukları gelişim ve uyaran ortamları ile bunun öz düzenleme becerilerine etkisi daha detaylı araştırılmalıdır.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Ailede yaşayan çocuk sayısına göre araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri incelendiğinde; çocuk sayısı ile öz düzenleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da çocuk sayısı azaldıkça öz düzenleme becerileri düzeyinin yükselmesi yönünde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Özellikle tek çocuğu olan ailelerdeki çocukların dikkat/dürtü kontrolü puanlarının diğerlerine göre belirgin biçimde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Olumlu duygu alt boyutu incelendiğinde yine ailede tek çocuk olanların duygu düzenleme puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin alınan puanlar incelendiğinde de tek çocuk olanların belirgin bir biçimde daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Ailede çocuk sayısı azaldıkça anne-babanın çocuğa yaptığı maddi- manevi yatırımın artacağı, çocukla daha fazla kaliteli zaman geçirebildikleri, daha zengin gelişim fırsatları sunabildikleri, daha sık iletişim kurabildikleri düşünülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ailedeki çocuk sayısını da kapsayıcı biçimde, anne-baba-çocuk ilişkilerinin farklı değişkenlerle karşılıklı ilişkiler açısından incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ailede yaşayan çocuk sayısına göre öz düzenleme becerilerinin incelendiği yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Ertürk Kara ve Gönen (2015) çocuğun doğum sırasına göre öz düzenleme becerilerini incelediklerinde; ağabeyi/ablası olan çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı çalışmada olumlu duygu alt boyutuna bakıldığında ise; ağabeyi/ablası olan çocukların puan ortalamalarının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Backer-Grondahl ve Naerde (2016) çalışmasında ailede yaşayan çocuk sayısının öz düzenleme becerisi ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012)

çalışmasında da öz düzenleme becerisi ile çocukların doğum sırasına ilişkin yaptığı analizler sonucunda, doğum sırasının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ailedeki çocuk sayısı, çocuk sırası vb. unsurlar ve bunların hangi nedenlerle ve biçimlerde öz düzenleme ile ilişkilendirilebileceği konusunun anlaşılması için alandaki çalışma sayısının artması gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; Kıbrıs'ta ilk kez gerçekleştirilen ve okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin incelendiği bu çalışmanın bulgularının, gelecekte gerçekleştirilecek benzer çalışmalar için önemli veriler sağladığı görülmektedir. Elbette tüm çalışmalar gibi bu çalışmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda özellikle nicel verilerin yanı sıra farklı değişkenlerle ilişkili nitel verilere de ulaşılmasının önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu çalışmanın bulguları, devlete bağlı iki bağımsız anaokuluna devam eden çocuklarla sınırlıdır. Kuzey Kıbrısta okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların öz düzenleme becerileri düzeyleri konusunda daha bütüncül ve kapsayıcı bilgi edinebilmek için daha geniş örneklerle çalışılması önerilir.
2. Çocukların öz düzenleme becerilerinin ilerideki akademik başarılarını (ilköğretime hazırbulunmuşlukları, matematik yetenekleri, okuma-yazmabecerisi, sosyal beceriler ve ilişkiler) etkilediği göz önünde bulundurulduğunda; bu çalışmadaki çocukların da öz düzenleme puanlarındaki farklılığın akademik başarılarını yordamadaki etkililiği boylamsal çalışmalarla izlenebilir.
3. Bu çalışmadaki bulgular kullanılan yöntemle sınırlı olduğundan; çoklu ölçme tekniklerinin kullanıldığı daha geniş kapsamlı nicel ve nitel çalışmalar yapılmalıdır.
4. Çalışma bulgularında, anne ve baba eğitim durumu yükseldikçe çocukların öz düzenleme becerilerinin de yüksek olması dikkate alındığında; erken yaşlardan başlayarak öz düzenleme becerilerini daha iyi destekleyebilmeleri açısından Kıbrıs'taki okul öncesi eğitim kurumlarında anne ve baba eğitimlerine ve aile katılım çalışmalarına daha fazla önem verilmelidir.
5. Okul öncesi eğitimcilere yönelik olarak düzenlenen eğitim programlarında öz düzenleme gelişimini destekleyecek unsurlara (oyunları destekleme ve zenginleştirme, hikâye anlatma, bloklar inşa etme, sanat ve çizim, motor etkinlikler, okula hazır olmayı destekleme gibi) daha detaylı biçimde yer verilmelidir.
6. Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimdeki önemini vurgulamak amacıyla, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların öz düzenleme becerileri açısından karşılaştırılabilecekleri çeşitli değerlendirme ve izleme çalışmaları yürütülebilir.

References

- Backer-Grondahl, A. & Naerde, A. (2016). Self-regulation in early childhood: The role of siblings, center care and socioeconomic status. *Social Development, 26*(3), 530-544.
- Batum, P. & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social, 25*(4), 272-294.
- Baydar, N., Akçınar, B. & İmer, N. (2012). *Çevre, sosyoekonomik bağlam ve ebeveynlik. Ebeveynlik elkitabı: Kuram ve Araştırma*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Berk, L.E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Trans. A. Dönmez, Bekir Onur (Eds.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences, 29* (2), 109-125.
- Blair, C. Zelazo, P. D. & Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology, 28* (2), 561-571.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. Unpublished doctorate dissertation, University of Texas, USA.
- Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2010). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırmanın temelleri: Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In Celia A. Brownell & Claire B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. (pp. 261-284). New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D. & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology, 14*(3), 477-498.
- Çakırlı, N. (2017). *Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile 5-6 yaş aralığındaki çocukların özgüven düzeyinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Eastern Mediterranean University, TRNC.
- Çiftçi, Y. (2018). *Anne-baba tutumlarının 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerisi ile olan ilişkisinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Eastern Mediterranean University, TRNC.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H., Wyatt, T. & Perna, A. (2012). Factor structure of self regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology, 111* (3), 386-404.
- Eisenberg, N. (2005). *Temperamental effortful control (self-regulation)*. *Encyclopedia on early childhood development*. Retrieved August 13, 2015, from <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/EisenbergANGxp2-Temperament.pdf>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K. & Jones, S. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68* (4), 642-664.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., & Reiser, M., Murpy, B.C., Losoya, S.H. ve Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72* (4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Liew, J. & Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 40* (5) 790-804.

- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63 (1), 116-128.
- Findık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması*, Unpublished master's thesis. Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ivrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39 (4), 239-247.
- Jahromi, L. B. & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (1), 125-150.
- Kopp, C. B. (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*. Unpublished master's thesis. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The concept of resiliency: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 689-704.
- Mintz, T.M., Hamre, B.K. & Hatfield B.E. (2011) The role of effortfull control in mediating the assosiation between maternal sensivity and children's social and relational competence and problems in first grade. *Early Education and Development*, 22 (3) 360-387.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, *vocabulary and math skills*. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McClelland, M.M. & Cameron, C.E. (2011). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 136-142.
- Montry, J.J., Bowles, R.P., Skibbe, L.E., McClelland, M. M., & Morrison, F.J. The developmental Self Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*. Retrieved October 6, 2016, from <http://dx.doi.org./10.1037/dev0000159>.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C. & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In *Child development at the intersection of emotion and cognition*, (pp. 203-224). Retrieved July 28, 2015 from https://www.researchgate.net/profile/Megan_McClelland/publication/232494552_Self-regulation_and_academic_achievement_in_the_transition_to_school/links/0fcfd509746b745e5b000000.pdf
- Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (5), 503-514.
- Namba, K., Kawai, M., Tamai, K., Sasaki, M., Ishikawa, M., Obanawa, N.W., Yamakawa, N., Tanaka, S. & Yamamoto, H. (2015). *Which compenents would be needed to develop successful self-regulation in early childhood?*. British Psychology Society Annual Conference, Manchester UK.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and self-regulation. 2. Edt. In Kathleen D. Vohs ve Roy F. Baumeister (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 285-299). New York: Guilford Press.

- Sakız, G. & Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. In Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (pp. 1-27). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sektan, M., McClelland, M.M., Acock, A. & Morrison, F.I. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464-479.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson. B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 173-187.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489-519.
- Üredi, I. & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri*, 7(4), 781-811.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal Of Educational Psychology*, 10 (1), 43-53.
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp., T., Wieber, F. & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19 (4), 561-566.
- Yaşar, M. (2015). Okul öncesinde sosyal-duygusal gelişim. In Figen Turan & Arzu İpek Yükselen (Ed.) *Çocuk gelişimi 2: Okul öncesi dönemde gelişim* (pp.275-288). Ankara: Hedef Yayıncılık
- Yıldız, T. G., Ertürk Kara, H. G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 329-338.
- Yürük. N. (2014). Özdüzenlemede Üstbiliş. In Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*(pp. 29-47), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27 (2). 155-168.
- Zimmerman. B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman. B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich ve Moshe Zeidner (Ed.), *Handbook of Self- Regulation* (pp.13-39). California: Academic Press.