



## Çocuğun Öz-Düzenleme Gelişimi: Okul Öncesi Eğitim Süresi ve Öğretmenlerin Öz-Düzenleme Düzeyi Bağlamında İncelenmesi \*

Şerife Hülya Kurt<sup>1</sup>, Ayperi Dikici Sığırtmaç<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin, öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarını ve okul öncesi eğitim alma durumunun çocukların öz-düzenleme becerileri ile ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini Mersin ili genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okul öncesi sınıfı ve bağımsız anaokullarında çalışmakta olan 316 öğretmen ve 213 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılara ait demografik bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin öz-düzenlemeleri "Öz-Düzenleme Ölçeği" ile değerlendirilirken, öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ise "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği" (Ö-ÖDÖ) ile değerlendirilmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerileri ise her bir çocukla yüz yüze uygulama yapmayı gerektiren "Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği" (OÖDÖ) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların öz-düzenleme becerilerinin 68 aydan büyük çocuklar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca çocukların öz-düzenlemelerinin ve duyu düzenlemelerinin cinsiyete göre kız çocuklar lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların öz-düzenleme becerileri daha az okul öncesi eğitim alan çocuklara kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamaları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu da görülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi dönem ve öz-düzenleme  
Öz-düzenlemeli öğrenme  
Okul öncesi öğretmenleri  
Okul öncesi eğitim

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.10.2021

Kabul Tarihi: 21.02.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 17.04.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11356

\* Bu makale Şerife Hülya Kurt'un Ayperi Dikici Sığırtmaç danışmanlığında yürüttüğü "Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Tarsus Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Türkiye, [hulyakurt@tarsus.edu.tr](mailto:hulyakurt@tarsus.edu.tr)

<sup>2</sup> Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [ayperis@cu.edu.tr](mailto:ayperis@cu.edu.tr)

## Giriş

Öz-düzenleme konusunda son yıllarda oldukça fazla çalışma yapılmış ve kavramın tanımı ve kapsamı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu tanımlarda ortak olarak dile getirilen davranışa yönelik göstergeler bireyin duygularını kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesi, davranışlarını ve isteklerini erteleyebilmesi ya da bunlardan vazgeçebilmesi, sosyal kurallara uyabilmesi, amaca odaklanabilmesi ve amaca ulaşana kadar odakta kalabilmesi olarak sıralanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011). Öz-düzenleme kavramı bazı kavramlarla aynı anlamda kullanılabilen ya da karıştırılmaktadır. Kavramı tanımlama karmaşıklığını çözenin bir yolu, öz-düzenlemenin fizyolojik, sosyal-duygusal ve bilişsel yönlerini görmek ve karıştırılan kavramları ayrıntılı olarak ele almaktır (Blair ve Raver, 2012). En yaygın karıştırılan kavram öz-kontrol olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak öz-düzenleme başka bir amaca ulaşmak için bir eylem eğiliminden kontrollü olarak vazgeçilmesi anlamına gelen öz-kontrolden daha geniş anlamlar içermektedir (Carver ve Scheier, 2016). Öz-kontrol tatmin sürecinin geciktirilmesi veya davranışı gerçekleştirme konusunda düşüncelerimizi engellemeye çalışmak olarak tanımlanabilir (Mischel, 2014). Öz-düzenleme ise içten kontrollü olarak amaca yönelik inanarak davranış geliştirmeyi içerir. Hedefe yönelik sürekli takipte kalmayı ve bireyin kendini değerlendirmesini gerektirir (Carver ve Scheier, 2016). Öz-düzenleme kavramı ile karıştırılan diğer bir kavram ise uyumdur. Uyum kavramında çocuk cezalandırılmaktan korktuğu için ya da sadece ödülü almak için istenen davranışları gösterebilir. Öz-düzenleme ise sonuçlarının anlamlı olduğuna inanarak davranış göstermeye dayanan bir süreçtir (Shanker, 2013). Sonuç olarak, öz-düzenleme öz-kontrol süreçlerini, zihinsel, motivasyonel ve duygusal uyarılmanın sonucunda temelde istemli bilişsel ve davranışsal süreçleri kapsayan uyum süreçlerini bünyesinde barındıran daha geniş bir kavramı ifade etmektedir (Blair ve Diamond, 2008). Bu yönüyle, öz-düzenleme, bilişsel ve davranışsal stratejiler kullanarak hem duygusal düzenleme becerilerinin hem de çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esnekliği içeren yürütücü işlev becerilerinin koordine çalışması ile ortaya çıkmaktadır (Lawrence, 2015). Diğer bir ifadeyle, öz-düzenleme sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, bireyin davranışlarını ve isteklerini erteleyebilme ya da bunlardan vazgeçme, amaca odaklanabilme ve amaca ulaşana kadar odakta kalabilme özelliklerini gösterebilmesidir (Bauer ve Baumeister, 2011). Öz-düzenlemeli öğrenme ise, eğitim ortamlarında yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımları destekler nitelikte, çocukların öğrenmelerinin kendi sorumluluğunda olduğuna işaret eder (Scott ve Berman, 2013).

Öz-düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar odaklanma sorunu yaşamaz, dürtülerine hakimdir, duygularının kontrolünü yapabilir, kendi davranışının diğerlerindeki etkisini öngörebilir, empati kurma konusunda gelişim gösterirler. Bu özelliklerin bir sonucu olarak eğitim ortamlarında öğrenmeye hazırdırlar. Onlar odaklanır, duygularını düzenler, dürtü kontrolü yapar, bir durumun sonuçlarını değerlendirebilir, başkalarının neler hissettiğini anlar, davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğini anlar ve empati kurabilirler (Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli ve Roebbers, 2012; Shanker, 2015). Yapılan pek çok çalışma gelişimde öz-düzenlemenin rolü olduğuna işaret ettiği için son dönemde öz-düzenleme gelişimini destekleme ile ilgili araştırmalar artmıştır (Duru ve Balkıs, 2014; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010; Williford, Whittaker, Vitiello ve Downer, 2013).

Okul öncesi dönem çocuğun beyin gelişiminde en hızlı değişikliklerin yaşandığı dönemdir. Bu altın çağda, her saniyede sayısız nöron bağlantısı oluşur. Bu ileri yönlü hızlı değişiklikler, yaşamın ilerleyen dönemleri için gelişimsel temellerin atılmasında önemlidir (Cherrie, 2017; Ryan, Kuhl ve Decy, 1997). Öz-düzenleme beyindeki duygusal ve motor sinirlerden sorumlu sağ prefrontal korteksten idare edildiğinden, bu dönemde öz-düzenleme sürecinin desteklenmesinin yaşamın sonraki dönemleri için kilit öneme sahip olacağı düşünülmektedir (Montroy, 2014; Schmitt, Pratt ve McClelland, 2014). Örneğin bebeğin yüksek frekanslı bir sese maruz kaldığında emziğini arama veya parmağını ağızına götürüp emme davranışını göstermesi çevreden gelen uyarıcıya karşı düzenleme davranışı göstermesinin, yani öz-düzenleme geliştirmesinin bir göstergesidir (Florez, 2011). Bebeğe bakım veren tarafından gözle, mimiklerle ve dokunarak temas sağlanması, ağladığında gereksinimlerinin karşılanması kontrol gelişimi için ilk araştırmalar olmasının yanında, öz-düzenleme gelişiminde önemli

olan güvenli ortamını da sağlamaktadır (Posner ve Rothbart, 2009; Shanker, 2013). Öz-düzenlemenin başarılı bir şekilde edinilmesi, biyolojik ve genetik yatkınlığın yanında, diğer insanlar tarafından sağlanan sosyal çevre ile de bağlantılıdır (Fonagy ve Target, 2002; Kim ve Konchanska, 2012; Zimmerman, 2002). Öz-düzenlemede biyolojik gelişimin önemini savunan sinir bilimciler de öz-düzenlemenin oluşumu ve gelişimi konusunda çevresel faktörlerin teşvik edici rolünü vurgulamaktadır. Biyolojik ve genetik faktörler sonucu büyüme ile insanın beynindeki sinirsel bağlantılarının öz-düzenlemeyi desteklemek üzere hazırlandığını ancak çevresel uyaranların bu süreçte katkı sağlaması gerektiğini belirtirler (Shanker, 2013).

Çalışmalar erken çocukluk döneminde kazanılmış öz-düzenlemenin yaşamın geri kalanında okula hazır olma, akademik başarı, sosyal beceri gelişimi ve empati kurabilme gibi beceriler üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (McClelland ve Tominey, 2011; Montroy, Bowles ve Skibbe, 2016; Riva ve Ryan, 2015). Okul yaşamının başlamasıyla birlikte çevresel faktör olarak çocuğun öz-düzenleme gelişimi sorumluluğu paylaşımına öğretmen ve okul öncesi eğitim de katılmaktadır. Öz-düzenleme bu dönemde daha yapılandırılmış bir okul öncesi eğitim deneyimi yaşamış çocukta kolaylıkla ilerlemekle birlikte, yeterli yaşantısı olmayan çocuk zorlanmaktadır (McClelland ve Tominey, 2011). Aslında çocuğun öz-düzenleme gelişimi sadece çocuğun kazanımları olarak değil, sınıf içindeki eğitim ortamının verimliliği açısından da aranan bir özelliktir (Bonnett ve Maich, 2014). Çünkü sınıf ortamında öz-düzenleme becerisi sergileyemeyen çocuklar akademik, sosyal ve duygusal olarak hem kendileri hem de diğerleri için eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyebilirler (Smith, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin okul öncesi eğitim-öğretim ortamlarından başlayarak çocukların öz-düzenleme beceri gelişiminde kendi öğrenme süreçlerini yönetmesini destekleyici bir anlayış geliştirmesi gerekmektedir (Degol ve Bachman, 2015). Ancak, yapılan çalışmalara bakıldığında, sınıflarda genellikle öz-düzenlenmiş öğrenme stratejileri ile öğretimin nadir uygulandığı görülmektedir (Cleary ve Kitsantas, 2017; Dignath ve Büttner 2018; Spruce ve Bol, 2015).

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerisine yönelik özellikle son 10 yılda öz-düzenlemenin gelişimi, okula hazırlıkta ve okul başarısında etkisi, çeşitli gelişim alanlarına etkisi, ebeveyn tutumları ile ilişkisi gibi geniş bir konu yelpazesinde çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Blair ve Raver, 2015; Buzza ve Allinotte, 2013; Jaramillo, Rendón, Muñoz, Weis ve Trommsdorff, 2017; Ludwig, Haindl, Laufs ve Rauch, 2016; Steinbach ve Stoeger, 2016; Xu ve Ko, 2019). Çocuğun öz-düzenleme gelişiminde öğretmenin ve verilen eğitimin etkisi, özellikle müdahale programının uygulanması ve sonuçlarının karşılaştırılması olarak son yıllarda çalışmalara konu olmaya başlamıştır (Dörr ve Perels, 2019; Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron ve Peugh, 2012; Perry, 2015; Willis, 2015). Bu araştırmalarda öğretmenin öz-düzenlemesi, uygulamaları ve okul öncesi eğitim ile çocuğun öz-düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırma sonuçlarının öğretmenlerin ve okul öncesi eğitimin, çocuğun öz-düzenlemesi ile ilişkisini görmek konusunda önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin, öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarının ve okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların öz-düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Çocukların yaşı, cinsiyeti ve okul öncesi eğitim alma süresi ile öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmenin öz-düzenlemesi ile öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenin öz-düzenlemesi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları ile çocukların öz-düzenlemesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, bir popülasyondan seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalarla iki veya daha fazla değişken arasındaki değişikliklerin bir arada olup olmadığını ve derecesini belirler (Creswell, 2013). Bu model, öğretmenin öz-düzenlemesi ile öz-düzenlemeli öğrenmeyi ve çocukların öz-düzenlemesini destekleme uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek ve öz-düzenlemenin bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş ve eğitim süresi) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için seçilmiştir.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evreni Türkiye'de, Mersin ili genelinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri (yaklaşık 1700) ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklardan oluşmaktadır. Çalışma ile ilgili tüm işlemler Çukurova Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (E-95704281-604.02.02-43142). Araştırmada ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu amaçla, çok sayıda katılımcıya ulaşmak için, kurumda görev yapan iki ve daha fazla okul öncesi öğretmenin çalışmaya katılması ölçüt olarak belirlenmiştir. Toplam 642 öğretmene ulaşılmış ancak 388 öğretmenden veri elde edilebilmiştir. Araştırmaya katılan 388 öğretmenden alınan ölçekler incelenmiş, ölçekteki maddelerin eksik doldurulması ve fazla işaretlenmesi nedenleriyle toplam 316 öğretmene ait geçerli ölçek formu olduğu belirlenmiştir. Bu ilk aşamada elde edilen ölçekler sayesinde öğretmenlerin öz-düzenlemeyi ve öz-düzenlemeli öğrenmeleri destekleyici uygulamalarının düzeylerine yönelik veriler elde edilmiştir. Öğretmenlere uygulanan iki ölçekten alınan puanlar SPSS programında hesaplanmış, toplamda en düşük (134-202) ve en yüksek (280-298) puanı alan altışar öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmen belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlerin sınıflarındaki 57-76 aylık çocuklarla ikinci veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Toplam 213 çocuk ile birebir yapılan görüşmeler ile ikinci veri toplama süreci tamamlanmıştır. Çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Değerler		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	98	46.0
	Erkek	115	54.0
<b>Yaş</b>	57-68 ay	106	49.8
	68 aydan fazla	107	50.2
<b>Eğitim süresi</b>	1 yıl	115	54.0
	1 yıldan fazla	98	46.0
	Toplam	213	100.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 213 çocuğun %46'sı kız, %54'ü erkektir; %49,8'i 57-68 aylık, %50,2'si 68 aydan büyük; %54'ü bir yıl okul öncesi eğitim almış, %46'sı bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almıştır. Öğretmenlere ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değerler		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	308	97.5
	Erkek	8	2.5
<b>Yaş</b>	34 ve altı	98	31.0
	35-39	112	35.4
	40 ve üzeri	106	33.5
<b>Eğitim Durumu</b>	Meslek Yüksekokulu	9	2.8
	Lisans	292	92.4
	Lisansüstü	15	4.7
<b>Çalışma Süresi</b>	10 yıl ve altı	116	36.7
	11-14 yıl	96	30.4
	15 ve üzeri	104	32.9
	Toplam	316	100.0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 316 öğretmenin %97,5'i kadın, %2,5'i erkektir. Öğretmenlerin %31'i 34 yaş ve altı, %35,4'ü 35-39 yaşlarında, %33,5'i 40 ve üstü yaşadadır. Ayrıca öğretmenlerin %2,8'i meslek yüksekokulu, %92,4'ü lisans, %4,7'si yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %36,7'si 10 yıl ve altı, %30,4'ü 11-14 yıl, %32,9'u 15 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla çocuğun ve öğretmenin bilgilerinin alındığı, araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmada çocuklardan veri toplamak için Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği; öğretmenlerden veri toplamak için Öz-Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

#### **Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ):**

Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) tarafından geliştirilmiş, Tanrıbuyurdu ve Yıldız (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır: Çocuğun görevlerine ilişkin uygulayıcı kılavuzu ve uygulayıcının değerlendirme formu. Birinci bölümde çocukların öz-düzenleme performansını değerlendirmek için bir araya getirilmiş 9 görev bulunmaktadır. İkinci kısım ise 9 görev boyunca uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayalı olarak çocukların duygularını, dikkat düzeylerini ve davranışlarını uygulayıcıya değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Ölçek toplam 16 madde ve Dikkat/Dürtü Kontrolü (10 madde) ve Olumlu Duygu (6 madde) olmak üzere iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .83; dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu için .88; olumlu duygu alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .79; dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu için .88 ve olumlu duygu alt boyutu için .70 olarak belirlenmiştir.

#### **Öz-düzenleme Ölçeği:**

Öğretmenlerin öz-düzenlemelerini ölçmek amacıyla Brown, Miller ve Lawendowski (1999) tarafından geliştirilmiş, Aydın, Özer Keskin ve Yel (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 51 maddeli ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert özelliğine sahiptir. Öz-pekiştirme alt boyutunda 29 madde, öz-izleme alt boyutunda 18 madde ve öz-değerlendirme alt boyutunda 4 madde mevcuttur. Uyarlama çalışmasında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87, öz-pekiştirme alt boyutu için .88, öz-izleme alt boyutu için .87 ve öz-değerlendirme alt boyutu için .60 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .90, öz-pekiştirme alt boyutu için .87, öz-izleme alt boyutu için .70 ve öz-değerlendirme alt boyutu için .72 olarak belirlenmiştir.



### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği:***

Öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenmeyi destekleyen uygulamalarını değerlendirmek için Adagideli, Saraç ve Ader (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü Likert özelliğine sahiptir. Ölçek 21 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .90, duygusal ve motivasyonel düzenleme alt boyutu için .84, etkinlikler sırasında üstbilişsel düzenleme alt boyutu için .80, görev ve stratejilere ilişkin üstbilişsel bilgi alt boyutu için .79, etkinlik sonrası üstbilişsel düzenleme alt boyutu için .75, insanlara ilişkin üstbilişsel bilgi alt boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .92, duygusal ve motivasyonel düzenleme alt boyutu için .69, etkinlikler sırasında üstbilişsel düzenleme alt boyutu için .80, görev ve stratejilere ilişkin üstbilişsel bilgi alt boyutu için .85, etkinlik sonrası üstbilişsel düzenleme alt boyutu için .82 ve insanlara ilişkin üstbilişsel bilgi alt boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmada veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada öğretmenlerden veriler toplanmış ve bu verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda ikinci aşama için veri toplamada katılımcı olacak çocuklar belirlenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlere ulaştırılması gereken ölçek bataryası (Öz-düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği) erişimi kolay olan okullara elden, zor olan okullara online soru formlarından yararlanarak internet ortamında sağlanmıştır. Önce öğretmenlerin öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleme düzeyleri belirlenmiştir. 318 öğretmenin sınıfındaki tüm çocuklarla çalışılması zaman ve kaynak kullanımı açısından ekonomik ve mümkün olmayacağından, çocuk örneklem grubu, ilgili ölçeklerden en yüksek ve en düşük puanı alan 12 öğretmenin sınıflarındaki çocuklardan oluşmuştur. Çocuklardan oluşan örneklem büyüklüğünü belirlemede kullanılan güç analizi hesaplamasında G Power programı kullanılmıştır. Örneklem sayısı belirlenirken orta düzeyde (0.50) etki büyüklüğü alınması yeterlidir (Cohen, 1992). Çalışmada  $\beta$  değerleri [ $\text{power}=1-\beta$ ] formülü kullanılarak araştırmanın gücü analiz edilmiştir. Cohen (1988) güç seviyesinin en az 0.80 olması gerektiğini belirtmiştir. Orta düzeyde etki büyüklüğü hesaba katılarak çalışmanın güç analizi yapıldığında ( $\text{power}=1-\beta$ ) % 95.01 etki gücüyle 210 kişi üzerinde bu araştırmanın yapılabileceği görülmüştür. Belirtilen sayıda çocuk katılımcıdan veri toplamak için toplamda en düşük (134-202) ve en yüksek (280-298) puanı alan altıyar öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmen ile iletişime geçilmiştir. Her aşama için gönüllü onam formu hazırlanmış ve çocukların hem ailelerinden hem de öğretmenlerinden onay alınmıştır. Bu form, çalışma hakkında kısa bilgiler, katılımcı bilgilerinin gizliliğini koruma taahhüdü ve katılımcıların haklarını içeren bir metinden oluşmaktadır.

İkinci veri toplama sürecinde çocuklarla yapılacak görüşmeler hem araştırmacı hem de öğretmene uygun bir tarih ve saatte gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul yönetimi, çocuklarla birebir çalışmaya uygun (sessiz ve sınıfa yakın) bir alan göstermiştir. Araştırmanın ikinci veri toplama aşamasında ebeveynlerinin onam formunu imzaladığı ve kaynaştırma öğrencisi olmayan, katılım için gönüllü çocuklarla çalışılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen 213 çocuk ile ikinci veri toplama süreci tamamlanmıştır. Bu süreçte bir araştırmacı çocuklarla çalışırken, yardımcı bir araştırmacı da çocuklarla görüşme yapılacak alana çocukların erişimini sağlamıştır. Çocuklara uygulanacak olan okul öncesi öz-düzenleme ölçeği çocuklara yönerge vermeyi gerektiren 9 görevden oluşmaktadır. Dolayısı ile ölçeğin çocuklarla kullanımı öncesinde araştırmacı ölçeği geliştiren araştırmacılardan detaylı bilgi edinmiş, pilot uygulama yapmış ve sonrasında uygun görülerek ölçek kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Araştırmacının her çocukla yaptığı uygulama yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Uygulama sonrasında çocuğun tepkilerinin değerlendirildiği Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği'nin uygulamacı değerlendirme formu araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle normallik ve homojenlik değerleri incelenmiştir. Bunun için önce çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bir dağılım veya veri setinde 50 ile 300 arası örneklemelerde çarpıklık ve basıklık değerinin  $\pm 3.29$  olması dağılımının normal olduğunu göstermektedir. 300'den büyük örneklem için, verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinde çarpıklık değeri için  $\pm 2$ , basıklık değeri için  $\pm 4$  kayda değer bir normallik belirlemek için referans değerleri olarak kullanılmaktadır (Mishra vd., 2019). Öz-düzenleme Ölçeği (-4.27-3.27), Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (-5.24-6.15) ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği'ne (-3.96-3.12) ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplandığında bu aralıkta olmadığı belirlenmiştir. Pallant (2015), bir veri grubundaki verilerin dağılım normalliğinin çeşitli grafiksel yöntem ve istatistiksel testlerle yorumlanabileceğini belirtmiştir. Çalışmadaki Q-Q plot, histogram ve P-P grafikleri incelendiğinde puanlarda aşırılık olduğu ve normal dağılmadığı görülmüştür. Ayrıca normallik testinde puanların normalliği incelenirken grup büyüklüğü 50'den fazla ise Kolmogorov Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Buna göre, çalışmada Kolmogorov Smirnov testi ile dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Dağılım normal olmadığı için non-parametrik testler uygulanmıştır.

Çocukların öz-düzenlemelerinin yaşlarına, cinsiyetlerine ve okul öncesi eğitim alma sürelerine göre dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutunda anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik olmayan testler içerisinde en güçlü olanı olarak kabul edilen Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi sadece iki değişik grup arasındaki farkı istatistiksel olarak test ederken, Kruskal Wallis H testi ikiden fazla grupların farklı olup olmadığını test eder (Baştürk, 2016). Bu nedenle, öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi ve kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğretmenin öz-düzenlemesi ile öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları ve çocukların öz-düzenlemesi arasındaki ilişkiyi tespit etmek için de Spearman Brown Korelasyon analizi yapılmıştır.

### Bulgular

#### Çocukların Öz-Düzenlemelerinin Yaşlarına, Cinsiyetlerine ve Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Araştırmada çocukların öz-düzenlemelerinin yaşlarına, cinsiyetlerine ve okul öncesi eğitim alma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kullanılan parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3-5 arasında verilmiştir.

**Tablo 3.** Çocukların Yaşlarına Göre Öz-Düzenleme Puanları

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
<b>Dikkat-dürtü Kontrolü</b>	57-68 ay	106	89.74	9512.50	3841.50	.00
	68 ay üstü	107	127.10	13278.50		
<b>Olumlu Duygu</b>	57-68 ay	106	104.52	11079.50	5408.50	.54
	68 ay üstü	107	109.45	11711.50		
<b>Toplam</b>	57-68 ay	106	91.34	9682.50	4011.50	.00
	68 ay üstü	107	122.51	13108.50		

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çocukların öz-düzenleme toplam puanlarına ait sıra ortalaması 57-68 aylık çocuklarda 91.34; 68 aydan büyük çocuklarda ise 122.51 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 57-68 aylık çocuklar ile 68 aydan büyük olan çocukların öz-düzenleme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [ $U = 4011.50$ ;  $p < 0.05$ ]. Buna göre, 68 aydan büyük olan çocukların öz-düzenlemeleri 57-68 aylık çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanlarına ait sıra ortalaması 57-68 aylık çocuklarda 89.74; 68 aydan büyük çocuklarda ise 127.10 olarak belirlenmiş ve dikkat-dürtü kontrolü puanlarının sıra ortalamaları

arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =3841.50; p<0.05]. Buna göre, 68 aydan büyük olan çocukların dikkat-dürtü kontrolü 57-68 aylık çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir. Bununla birlikte çocukların olumlu duygu puanlarına ait sıra ortalaması 57-68 aylık çocuklarda 104.52; 68 aydan büyük çocuklarda ise 109.45 olarak belirlenmiş ve olumlu duygu puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =5408.50; p>0.05].

**Tablo 4.** Çocukların Cinsiyetlerine Göre Öz-Düzenleme Puanları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
<b>Dikkat-dürtü Kontrolü</b>	Kız	98	113.16	11090	5031	.17
	Erkek	115	101.75	11701		
<b>Olumlu Duygu</b>	Kız	98	116.93	11459.50	4661.50	.02
	Erkek	115	98.53	11331.50		
<b>Toplam</b>	Kız	98	122.29	11984.50	4136.50	.00
	Erkek	115	93.97	10806.50		

Tablo 4'te görüldüğü üzere, çocukların öz-düzenleme toplam puanlarına ait sıra ortalamaları kız çocuklarında 122.29; erkek çocuklarında ise 93.97 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kız ve erkek çocukların öz-düzenleme toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =4136.50; p<0.05]. Buna göre, kız çocuklarının öz-düzenleme puanları erkek çocuklarının öz-düzenleme puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanlarına ait sıra ortalaması kız çocuklarında 113.16; erkek çocuklarında ise 101.75 olarak belirlenmiş ve çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları sıra ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =5031; p>0.05]. Bununla birlikte çocukların olumlu duygu puanlarına ait sıra ortalaması kız çocuklarında 116.93; erkek çocuklarında ise 98.53 olarak belirlenmiş ve çocukların olumlu duygu puanlarının sıra ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =4661.50; p<0.05]. Buna göre, kız çocuklarının olumlu duygu puanları erkek çocuklarının puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

**Tablo 5.** Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Öz-Düzenleme Puanları

	Eğitim süresi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
<b>Dikkat-dürtü Kontrolü</b>	1 yıl	115	101.55	11678.50	5008.50	.15
	1 yıldan fazla	98	113.39	11112.50		
<b>Olumlu Duygu</b>	1 yıl	115	96.91	11144.50	4474.50	.00
	1 yıldan fazla	98	118.84	11646.50		
<b>Toplam</b>	1 yıl	115	96.25	11068.50	4398.50	.00
	1 yıldan fazla	98	119.62	11722.50		

Tablo 5'te çocukların öz-düzenleme toplam puanlarına ait sıra ortalaması bir yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklarda 96.25; bir yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocuklarda ise 119.62 olarak belirlenmiş olup bir yıl ve bir yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocukların öz-düzenleme toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [U =4398.50; p<0.05]. Buna göre, bir yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocukların öz-düzenlemeleri bir yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanlarına ait sıra ortalaması bir yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklarda 101,55; bir yıl ve üzeri okul öncesi eğitimi almış çocuklarda ise 113,39 olarak belirlenmiş olup bir yıl ile bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =5008,50; p>0,05]. Çocukların olumlu duygu puanlarına ait sıra ortalaması bir yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklarda 96.91; bir yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocuklarda ise 118.84 olarak belirlenmiş olup bir yıl ile bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların olumlu duygu puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =4474.50; p<0.05]. Buna göre, bir yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocukların olumlu duygu puanları bir yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir.



### *Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Kullandıkları Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

Çalışmada öğretmenlerin öz-düzenlemesi ile öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Spearman Brown Korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Öz-Düzenleme ile Ö-ÖDÖ Puanları Korelasyon Analizi

Değişkenler	n	r	p
Öz-düzenleme	316	.187	.001
Ö-ÖDÖ			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ile öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ,  $r = 0.187$ ). Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemeleri arttıkça, öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının da arttığı söylenebilir.

### *Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Kullandıkları Uygulamaları ile Çocukların Öz-Düzenlemeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

Çalışmada öğretmenlerin öz-düzenlemesi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ile çocukların öz-düzenlemesi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Spearman Brown Korelasyon analizi sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ve Ö-ÖDÖ ile Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Spearman Korelasyon Katsayısı

Değişkenler	n	r	p
Öz-düzenleme ve Ö-ÖDÖ puanları yüksek öğretmenin sınıfındaki çocuklar	103	.352	.000
Öz-düzenleme ve Ö-ÖDÖ puanları düşük öğretmenin sınıfındaki çocuklar	110		

Tablo 7 incelendiğinde Öz-düzenleme ve Ö-ÖDÖ'si yüksek olan öğretmenler ile düşük olan öğretmenlerin çocukları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ,  $r = 0.352$ ). Buna göre, öz-düzenlemesi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları yüksek olan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların öz-düzenlemelerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

## **Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin, öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarının ve okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların öz-düzenleme becerileri ile ilişkisini görmek amacıyla yapılan araştırma sonucunda 57-68 aylık ile 68 aydan büyük olan çocukların öz-düzenleme becerilerinin 68 aydan büyük olan çocuklar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar, yaş ile öz-düzenlemenin paralel arttığını ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Hong, 2012; Lonigan vd., 2017; Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014; Yılmaz, 2016). Bunun nedeni olarak, araştırmalar, erken çocukluk yıllarında büyük gelişmeler gösteren öz-düzenleme süreçlerini içeren yürütücü kontrol ve çalışan bellek süreçlerinin bu dönemden sonra doğrusal şekilde gelişim gösterdiğini belirtmektedir (Best, Miller ve Jones, 2009; Montroy, 2014). Örneğin boylamsal olarak tasarlanmış bir çalışmada 4 ila 8 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme gelişimleri kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenden toplanan veri ve doğrudan araştırmacılar tarafından uygulanan performans ölçümlerine göre 5 yaş itibarıyla öz-düzenleme becerilerinde büyük gelişme yaşandığı ve yürütücü kontrol üzerinde yaşın güçlü etkileri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Neuenschwander vd., 2012).

Mevcut çalışmada kız çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırma sonuçları da benzer şekilde erkek çocuklarının öz-düzenlemelerinin daha düşük olduğu sonucunu desteklemektedir (Ko, 2012; Montroy vd., 2016; Neuenschwander vd., 2012). Çalışmalar erkek çocuklarının öz-düzenlemesinin kız çocuklarına göre genellikle 2 yaş civarında düşüş gösterdiğini, 36 aya doğru yükseldiğini; kızların öz-düzenlemesinin ise düzenli bir şekilde artış gösterdiğini ortaya koymuştur (Vallotton ve Ayoub, 2011). Buna göre, çalışmada kız çocuklarının öz-düzenlemelerinin erkek çocuklara kıyasla yüksek olmasının nedeni, kızların öz-düzenleme artışının erkeklere oranla istikrarlı şekilde artış göstermesinden kaynaklanabilir. Çalışma bulgularından bir diğeri kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla duygu düzenlemelerinin daha yüksek olmasıdır. Literatüre bakıldığında bazı çalışmalar kız çocuklarının erkeklere oranla duygusal olarak daha bilinçli olduğuna ve daha ayrıntılı bir duygu anlayışına sahip olduğuna yönelik bulgular ortaya koymaktadır (Bajgar, Ciarrochi, Lane ve Deane, 2005; Sala, Pons ve Molina, 2014). Farklı bir bakış açısıyla bakıldığında bazı çalışmalar erkeklerin kriz ortamı gibi çevresel deneyimlere daha duyarlı olduklarını göstermiştir (Ponitz, Rimm-Kaufman, Brock ve Nathanson, 2009). Özellikle ebeveyn ve öğretmenlerin beklentilerinin öz-düzenleme gelişimi üzerinde erkek çocuklarda etkileri bulunduğu ile ilgili çalışmalar vardır (Montroy vd., 2016; Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, 2011). Çalışma bu kapsamda ilgili literatürü desteklemektedir. Ancak bazı çalışmalar çocukların öz-düzenlemelerinde cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığına işaret etmektedir (Schmitt vd., 2014; Smith-Donald vd., 2007). Çalışmalardaki bu farklılığın nedeni çocuğun bulunduğu kültürdeki çocuk yetiştirme tutumlarının bir yansıması da olabilir. Örneğin Japonya’da, çocuk yetiştirme inançlarına bağlı olarak özellikle kız çocukları erken yaşlardan itibaren geleneksel olarak dürtülerini kontrol etme ve onlara engel olma eğilimi ile yetiştirilmektedir (Olson ve Kashiwagi, 2000). Kpelle ve Maya kültüründe, benzer şekilde, erkek çocukları için yaşamın içindeki günlük rutinlerde bir sorumluluk belirlenmezken kız çocukları erken yıllardan itibaren ebeveynleri tarafından ev içi işlerde görevlendirilmektedir (Göncü, Jain ve Tuernmer, 2007). Türk toplumunda da kız çocuklarından daha uyumlu, sınırları olan, sakin, düzen içeren davranışlar beklenirken; erkek çocuklarının ise eylemlerinde daha özerk olması ve dürtüsel davranması hoş karşılanmaktadır (Ecevit, 2011; Ersöz, 2016; Kurt ve Özgün, 2023). Bu yönüyle mevcut sonuç örneklem grubunun çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucunda, bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların öz-düzenleme becerilerinin bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu yönüyle okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça çocukların öz-düzenleme becerilerinin de artacağı sonucuna varılmaktadır. Yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim kurumlarının sahip olduğu olanaklar, öğretim teknikleri, sınıf içi etkileşimler, çeşitli öğrenme fırsatları, akran iş birliği ve öz-değerlendirme fırsatları sunması ile öz-düzenlemeyi geliştirici yerler olabileceği belirtilmiştir (Darcy, Sarette, Boghigian ve Marley, 2017; Ervin, Wash ve Mecca, 2010; Long, 2017). Hareket ve oyun aktivitelerinin de özellikle davranışsal öz-düzenleme için faydalı olduğuna yönelik kanıtlar bulunmaktadır (Best, 2010; Savina, 2014). Türkiye’de bir yıl boyunca akademisyen, eğitim uzmanı ve toplumun diğer paydaşları ile yapılan değerlendirme çalışmaları sonucunda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulamaya konmuştur. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin tamamı sınıflarında ilgili programı uygulamaktadır. Bu program –High Scope, Montessori, Regio Emilia gibi– çeşitli ülkelerdeki farklı yaklaşım ve modellerden yararlanarak ulusal özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla çocuk merkezli bir sentezle hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Programın özellikleri ele alındığında (eklektik olma, esneklik, oyun temelli, çocuk merkezli, yaratıcılığı önemseme, keşfederek öğrenme vurgusu, günlük yaşam deneyimi ve yakın çevre olanaklarına atıf) çocuklarla birlikte planlama ve düzenleme yapmaya olanak tanıyan dinamik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Gürkan ve Koran, 2014). Ayrıca program oyun, hareket, araştırma, inceleme, proje, grup çalışmaları, deneyler, açık uçlu soruların kullanımına ve çocuğun keşfettiği çalışmalara yer vermeyi desteklemektedir. Mevcut program teoride öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleme adına içinde birçok öğeyi barındırmaktadır. Teoride belirtilenlerin pratikte sınıfa yansıması durumunda, okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça çocukların öz-düzenleme becerilerinin artması olasıdır.

Mevcut çalışmada, öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin yüksek oluşunun öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamaları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında, öğretmen öz-düzenlemesinin yüksekliğinin öz-düzenlenmiş öğrenme uygulamalarının sınıflarda hayat bulmasına olanak sağladığı görülmektedir (Buzza ve Allinotte, 2013; Perry, 2015; Toussi, Boori ve Ghanizadeh, 2011; White ve DiBenedetto, 2015; Yılmaz, 2016). Bir çalışmada öz-düzenlemesi yüksek olan öğretmenlerin çocukların öz-düzenleme konusundaki ihtiyaçlarını daha fazla fark ettiği, engelleri ve zorlukları tanıma ve bunlarla başa çıkma konusunda daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Delfino, Dettori ve Persico, 2010). Yine yakın tarihli bir çalışmada öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi öğretme konusunda yetkinlik kazanmalarının hem öğrenci hem de öğretici olmaktan geçtiği vurgusu yapılmıştır. Yani öğretmenin öz-düzenlemeli öğrenmeyi öğrenci olarak da öğretici olarak da benimsemiş olması gerekmektedir (Kramarski ve Kohen, 2017). Literatürden yola çıkarak mevcut çalışmada öz-düzenlemesi yüksek olan öğretmenlerin çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini desteklemeye yönelik tutum içinde olduğu söylenebilir. Çalışmada çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri ve öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeyi destekleyen uygulamaları arttıkça çocukların öz-düzenlemelerinin de artacağı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, benzer bir çalışmaya rastlanmasa da, öğretmenin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik uygulamaları sonucu çocukların öz-düzenlemelerinin olumlu yönde etkilendiğini gösteren çalışmalar mevcut çalışmayı desteklemektedir (Butler ve Schnellert, 2015; Cleary, 2015; Cleary, Velardi ve Schnaidman, 2017; Fuhs, Nesbitt, Farran ve Dong, 2014; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009). Bu çalışmalar öğretmenlerin öğrencilere yönetsel destek sağladığında (sorgulama, açıklama, düzeltme, detaylandırma) ve birbirlerini etkileme (iş birliği, fikir paylaşma ve problem çözme) fırsatı verdiğinde onların öz-düzenlenmiş öğrenmelerini destekleyebileceklerini kaydetmiştir. Başka bir çalışmada Peeters ve diğerleri (2014) eğitim-öğretim ortamlarındaki öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarının yürütülmesinde öğretmenlerin hem kendi öz-düzenlemelerinin hem de öz-düzenlemeli öğrenmeye çocukları teşvik etmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öz-düzenlemesi gelişmiş öğretmenlerin eğitsel yaklaşımlarını kendi öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine uyarladığı ve öz-düzenlemeli öğrenme öğretiminde daha etkili olduğu da bu çalışmada vurgulanmıştır. Literatür tarafından desteklendiği hali ile çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu öz-düzenleme düzeylerinin eğitim ortamındaki öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarını olumlu yönde etkilediği ve her ikisinin de çocuğun öz-düzenlemesini artırıcı etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

Çocukta yüksek düzeyde öz-düzenleme, hem okula uyum sağlamada hem de sınıf içi davranış sorunlarının önlenmesinde ve akademik başarıda hayati bir rol oynamaktadır. Mevcut çalışmada da öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin yüksek olmasının öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarını desteklediği ve bunların çocukların öz-düzenlemelerini geliştirebilecekleri sonucuna varılmıştır. Mevcut çalışmaya ve literatüre dayalı olarak, başta okul öncesi eğitim olmak üzere, her eğitim kademesinde planlı bir şekilde çocuklarda öz-düzenlemeyi geliştirmeye yönelik eylem planları geliştirilebilir. Bu planlar kapsamında öğretmenlerin öz-düzenlemenin önemi konusundaki farkındalıklarının artırılmasına yönelik eğitimler düzenlenerek işe başlanabilir. Daha sonra öz-düzenlemeyi geliştiren etkinlikler, oyunlar, uygulamalar, projeler ve çalışmalar geliştirmeleri için öğretmenler desteklenebilir. Çalışmanın bir diğer bulgusu, daha uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenlemelerinin yüksek olmasıdır. Bu bağlamda, özellikle eğitim politikalarını belirleyen yetkililerin öncelikle her çocuğun okul öncesi eğitim alabilmesi ve bir yıldan fazla bu eğitimi almaları amacıyla harekete geçmesinin çocukların öz-düzenleme gelişimi için iyi bir yatırım olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak yapılması planlanan araştırmalarda çocuğun öz-düzenleme gelişiminde yoğun olarak konu edilen ebeveynler ve mevcut araştırmadaki öğretmenler dışında başkaları da (akran, kardeş, bakım veren) katılımcı olarak dâhil edilebilir. Ayrıca öz-düzenleme gelişiminde sosyal bağlamların ve sosyoekonomik koşulların etkisinin araştırılması önem arz etmektedir. Bunlar dışında, mevcut çalışmada ele alınan cinsiyet, yaş ve eğitim değişkeninin öz-düzenleme gelişim sürecindeki yerini görme açısından daha uzun süreli ve aile, akran ve kardeşler gibi değişik bağlamları ele alan çalışmalar yapılabilir.

### Sınırlılıklar

Mevcut alışma çocukların öz-düzenleme gelişiminde ğretmen (z-düzenleme ve öz-düzenlemeyi destekleyici uygulamalar) ve eğitim sürecinin etkisini göstermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci veri toplama işlemi için belirlenen öğretmenlerden biri sınıfındaki bazı çocukların ebeveynlerinin çocukla çalışmaya onay vermediğini belirtmiştir. Bu nedenle puan sıralamasının bir altında olan öğretmenin sınıfındaki çocuklarla veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Mersin ilindeki iki veya daha çok öğretmenin görev yaptığı okullardan veri toplanması kıstas olarak belirlenmiştir. Ancak bazı öğretmenlerin katılmak istememesi ya da daha sonradan sürece dâhil olmak istemediğini belirtmesi ile bazı kurumlardan bir ğretmen katılım sağlamıştır. Çocuklarla yapılan ikinci veri toplama sürecinde toplamda 3 ocuk araştırmaya katılmak istemediği ya da sürece dikkatini veremediği için araştırmaya dâhil edilememiştir.

## Kaynakça

- Adagideli, F. H., Saraç, S. ve Ader, E. (2017). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/89> adresinden erişildi.
- Aydın, S., Özer Keskin, M. Ö. ve Yel, M. (2014). Turkish adaptation of the self-regulation scale: A validity and reliability study. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33. doi:10.19128/turje.181073
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. ve Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586. doi:10.1348/026151005X35417
- Baştürk, R. (2016). *Bütün yönleriyle SPSS örneklili nonparametrik yöntemler* (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bauer, I. M. ve Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 64-82). New York: Guilford Press.
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331-351. doi:10.1016/j.dr.2010.08.001
- Best, J. R., Miller, P. H. ve Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180-200. doi:10.1016/j.dr.2009.05.002
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436
- Blair, C. ve Raver, C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309-318. doi:10.1037/a0027493
- Blair, C. ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Bonnett, T. ve Maich, K. (2014). The foundational "R". *Canadian Education Association*, 54(3). <https://www.edcan.ca/articles/the-foundational-r/> adresinden erişildi.
- Brown, J. M., Miller, W. R. ve Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. L. Vande Creek ve T. L. Jackson (Ed.), *Innovations in clinical practice: A source book* içinde (s. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Butler, D. L. ve Schnellert, L. (2015). Success for students with learning disabilities: What does self-regulation have to do with it. T. Cleary (Ed.) *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* içinde (s. 89-111). doi:10.1037/14641-005
- Buzza, D. ve Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 23(1). doi:10.26522/BROCKED.V23I1.353
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2016). Self-regulation of action and affect. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde. New York: Guilford Publications.
- Cherrie, P. (2017). What is early childhood education? 7 things to know about the field forming future generations. <https://blog.wheelock.edu/what-is-early-childhood-education/> adresinden erişildi.
- Cleary, T. E. (2015). *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being*. Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/14641-000



- Cleary, T. J. ve Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107. doi:10.1080/02796015.2017.12087607
- Cleary, T. J., Velardi, B. ve Schnaidman, B. (2017). Effects of the self-regulation empowerment program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 6(4), 28-42. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.004
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative, quantitative and mixed method approaches research design*. (G. Hacıömeroğlu, Trans.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Darcy, E., Sarette, S., Boghigian, A. ve Martin, M. (2017). How early experiences in a kindergarten classroom shape the development of self-regulation skills of children. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 15, 15-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164656.pdf> adresinden erişildi.
- Degol, J. L. ve Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 89-100. doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.002
- Delfino, M., Dettori, G. ve Persico, D. (2010). An online course fostering self-regulation of trainee teachers. *Psicothema*, 22(2), 299-305. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8905> adresinden erişildi.
- Dignath, C. ve Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes-insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157. doi:10.1007/s11409-018-9181-x
- Dörr, L. ve Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449-459. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/838> adresinden erişildi.
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2014). Analysis of the relationships between burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences in Theory and Practice* 14(4), 1263-1284. doi:10.12738/estp.2014.4.2050
- Ecevit, Y. (2011). Introduction to sociology of gender. Y. Ecevit ve N. Karkıner (Ed.), *Sociology of gender* içinde (s. 2-31). Eskişehir: Anadolu University Press.
- Ersöz, A. G. (2016). *Sociology of gender*. Ankara: Anı Publications.
- Ervin, B., Wash, D. ve Mecca, M. (2010). A 3-year study of self-regulation in Montessori and non-Montessori classrooms. *Montessori Life*, 22(2), 22-31. <https://eadn-wc04-7585698.nxedge.io/wp-content/uploads/2017/03/Ervin-Wash-Mecca-2010.pdf> adresinden erişildi.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51. [https://www.sd59.bc.ca/sites/default/files/2019-04/Self-Regulation\\_Florez\\_OnlineJuly2011.pdf](https://www.sd59.bc.ca/sites/default/files/2019-04/Self-Regulation_Florez_OnlineJuly2011.pdf) adresinden erişildi.
- Fonagy, P. ve Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335. doi:10.1080/07351692209348990
- Fuhs, M. W., Nesbitt, K. T., Farran, D. C. ve Dong, N. (2014). Longitudinal associations between executive functioning and academic skills across content areas. *Developmental Psychology*, 50(6), 1698. doi:10.1037/a0036633
- Göncü, A., Jain, J. ve Tuermer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. *Play and development* içinde (s. 160-183). New York: Psychology Press.

- Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). Examination of the pre-school education program for children aged 36-72 months in terms of including children's right to participation. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43257/525408> adresinden erişildi.
- Hong, S. L. (2012). *Effect of teacher-child interactions on low-income children's early self-regulation development* (Doktora tezi). Kaliforniya Üniversitesi, Kaliforniya.
- Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M. ve Trommsdorff, G. (2017). Children's self-regulation in cultural contexts: The role of parental socialization theories, goals, and practices. *Frontiers in Psychology*, 8, 923. doi:10.3389/fpsyg.2017.00923
- Kim, S. ve Kochanska, G. (2012). Child temperament moderates effects of parent-child mutuality on self-regulation: A relationship-based path for emotionally negative infants. *Child Development*, 83(4), 1275-1289. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01778.x
- Ko, Y. (2012). *Young children's self-regulation and teachers' ratings of young children's play and approaches to learning as a function of age, gender, and language background* (Yüksek lisans tezi). Pensilvanya Eyalet Üniversitesi, Pensilvanya.
- Kramarski, B. ve Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning*, 12(2), 157-191. doi:10.1007/s11409-016-9164-8
- Kurt, Ş. H. ve Özgün, Ö. (2023). Play experiences and perceptions of young children living in disadvantaged socioeconomic and cultural contexts in Turkey. *Child Indicators Research* 16, 837-862. doi:10.1007/s12187-022-10000-2
- Lawrence, S. (2015). *Interventions to Promote Young Children's Self-Regulation and Executive Function Skills in Early Childhood Settings*. ABD: Child Care & Early Education Research Connections.
- Long, L. W., Jr. (2017). *Self-regulated learning and self-efficacy in prekindergarten students* (Doktora tezi). Rowan Üniversitesi, New Jersey.
- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D. ve Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(8), 1491-1502. doi:10.1007/s10802-016-0260-7
- Ludwig, K., Haindl, A., Laufs, R. ve Rauch, W. A. (2016). Self-regulation in preschool children's everyday life: Exploring day-to-day variability and the within-and between-person structure. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, 2(2), 99-117. doi:10.11588/josar.2016.2.34357
- McClelland, M. M. ve Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education & Development*, 22(3), 355-359. doi:10.1080/10409289.2011.574265
- Merritt, E., Wanless, S., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C. ve Peugh, J. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159. doi:10.1080/02796015.2012.12087517
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişildi.
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it*. Random House.
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C. ve Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67-72. doi:10.4103/aca.ACA\_157\_18
- Montroy, J. J. (2014). *The development of behavioral self-regulation across preschool and its association with academic achievement* (Doktora tezi). Michigan Eyalet Üniversitesi, Michigan.

- Montroy, J. J., Bowles, R. P. ve Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology, 46*, 73-83. doi:10.1016/j.appdev.2016.09.001
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P. ve Roebbers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school?. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(3), 353-371. doi:10.1016/j.jecp.2012.07.004
- Olson, S. L. ve Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(6), 609-617. doi:10.1016/S0193-3973(00)00056-3
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual*. Berkshire: Open University Press.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T. ve Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 1963-1970. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.504
- Perry, N. E. (2015). Understanding classroom processes that support children's self-regulation of learning. D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe ve A. Tolmie (Ed.), *BJEP monograph series II, number 10-self-regulation and dialogue in primary classrooms* içinde (s. 45-67). Leicester: British Psychological Society.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Brock, L. L. ve Nathanson, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal, 110*(2), 142-162.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews, 6*(2), 103-120. doi:10.1016/j.plrev.2009.02.001
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. ve Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology, 45*(4), 958.
- Riva, S. ve Ryan, T. G. (2015). Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(1), 69-96. doi:10.20489/intjces.92329
- Ryan, R. M., Kuhl, J. ve Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology, 9*(4), 701-728. doi:10.1017/S0954579497001405
- Sala, M. N., Pons, F. ve Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(4), 440-453. doi:10.1111/bjdp.12055
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children?. *Early Child Development and Care, 184*(11), 1692-1705. doi:10.1080/03004430.2013.875541
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E. ve McClelland, M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation tools in predicting preschoolers' academic achievement. *Early Education and Development, 25*(5), 641-660. doi:10.1080/10409289.2014.850397
- Scott, B. M. ve Berman, A. F. (2013). Examining the domain-specificity of metacognition using academic domains and task-specific individual differences. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 13*, 28-43.
- Sektnan, M., McClelland, M., Acock, A. ve Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 464-479. doi:10.1016/j.ecresq.2010.02.005
- Shanker, S. (2013). Calm, alert and happy. <https://carcsd.ca/wp-content/uploads/2017/09/Calm-Alert-and-Happy-Stuart-Shanker.pdf> adresinden erişildi.
- Shanker, S. (2015). Self-regulation. <https://www.cryp.wa.gov.au/media/1769/report-2012-thinker-in-residence-stuart-shanker-june-2012.pdf> adresinden erişildi.

- Smith, J. M. F. (2017). *What is necessary to effectively teach self-regulation to students? Defining the importance for student self-regulation* (Yüksek lisans tezi). City University of Seattle, Seattle.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve 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. doi:10.1016/j.ecresq.2007.01.002
- Spruce, R. ve Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10, 245-277. doi:10.1007/s11409-014-9124-0
- Steinbach, J. ve Stoeger, H. (2016). How primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning (SRL) influence instructional behavior and training implementation in classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 60, 256-269. doi:10.1016/j.tate.2016.08.017
- Tanrıbuyurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Pre-school self-regulation scale (OÖDÖ): Turkey adaptation study. *Education and Science*, 39(176). doi:10.15390/EB.2014.3647
- Toussi, M. T. M., Boori, A. A. ve Ghanizadeh, A. (2011). The role of EFL teachers' self-regulation in effective teaching. *World Journal of Education*, 1(2), 39-48.
- Valloton, C. ve Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181. doi:10.1016/j.ecresq.2010.09.002
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L. ve Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, 22(3), 461-488.
- White, M. C. ve DiBenedetto, M. K. (2015). *Self-regulation and the common core: Application to ELA standards* (1. bs.). New York, NY: Routledge. doi:10.4324/9781315882840
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E. ve Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187. doi:10.1080/10409289.2011.628270
- Willis, E. (2015). *An extended validation and analysis of the early childhood educators' knowledge of self-regulation skills questionnaire: A two phase study* (Doktora tezi). Florida Uluslararası Üniversitesi, Miami.
- Xu, H. ve Ko, P. Y. (2019). Enhancing teachers' knowledge of how to promote self-regulated learning in primary school students: A case study in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 80, 106-114. doi:10.1016/j.tate.2019.01.002
- Yılmaz, H. (2016). *Investigation of the relationship between preschool teachers' self-regulation levels and the levels of teaching practices they use* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102\_2