

60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ile Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Arş. Gör. Dr. Dilan BAYINDIR*

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Balıkesir / Türkiye,
dilan.bayindir@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6081-3690

Dr. Öğr. Üyesi Kazım BİBER

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Balıkesir / Türkiye,
kazimbiber@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6827-8306

Öz

Bu araştırmanın amacı, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin Türkiye'den seçilmiş bir örneklem grubu üzerinde incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Balıkesir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 127'si kız, 129'u erkek toplam 256 çocuktan oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Okula Hazır Olma Ölçeği kısa formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem; Öz düzenleme becerileri; Okula hazır bulunuşluk.

Investigation of the Relation between the Level of School Readiness and Self-Regulation Skills of 60-72 Month Old Pre-schoolers

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between the self-regulation skill levels of 60-72 month old pre-school children and their school readiness level on a sample group from Turkey. The sample of the study consisted of 127 girls and 129 boys, totally 256 children who were attending to pre-school education institutions in Balıkesir Province. The Demographic Information Form, Self-Regulation Skills Scale and the short form of the School Readiness Scale were used as data collection tools. Positive significant relation was found between the school readiness level and self-regulation skills of the participant children.

Keywords: Pre-school period; Self-regulation skills; School readiness.

Extended Summary

Purpose

School readiness means that the child has the necessary skills and knowledge in various areas that will affect the success of the school. Carlton and Winsler (1999) defined school readiness as the lowest developmental level that allows the child to respond to school demands. They are expected to pay attention at school, follow the guidelines and prevent inappropriate behaviors. These skills are known as self-regulation skills and are predictive of school readiness (Blair, 2002; Grolnick and Slowiaczek, 1994; Normandeau and Guay, 1998; Ponitz et al., 2008; Wentzel, Weinberger, Ford and Feldman, 1990). Self-regulated learning behaviors, as independent from intelligence, are the most important variables contributing to academic success (Alexander, Johnson, Albano, Freygang and Scott, 2006; Normandeau and Guay, 1998; Nota, Soresi and Zimmerman, 2004; Veenman and Beishuizen, 2004; Veenman, Wilhelm and Beishuizen, 2004). The number of studies for which this relationship is not mentioned is very limited (Coutinho, 2006). The control over learning, is stated as a kind of self-regulation skills, are key to the transition to the school (Skinner, Zimmer-Gembeck and Connel, 1998). Metacognitive skills increase academic achievement by positively affecting self-regulated learning behaviors. An individual who has

acquired self-regulation skills sets goals, chooses appropriate strategies to achieve his goals and evaluates his performance in the process and evaluates it correctly (Schunk, 1996). The results of a study by McClelland and his colleagues (2007) showed that behavioral regulatory skills such as paying attention, following instructions and suppressing inappropriate behaviors predicted literacy, vocabulary, and math skills. The aim of this research is to examine the relationship between the self-regulation skill levels of 60-72 month old pre-school children and their school readiness level on a sample group from Turkey. Within the scope of this study, the following questions will be answered:

1. Are there relations between pre-school readiness levels of children and self-regulation skill levels of children and their age?
2. Do pre-school readiness levels of children and self-regulation skill levels differentiated according gender of children?
3. What is the relationship between self-regulation skill levels and readiness to school in pre-school children?

Method

Research is designed in survey model. The sample of the study consisted of 127 girls (49.6%) and 129 boys (50.4%), totally 256 children who were attending to pre-school education institutions in Balıkesir Province. The sample of the research was selected from Balıkesir central districts by stratified sampling method considering accessibility principle. The Demographic Information Form that is developed by the researchers, the Self-Regulation Skills Scale developed by Bayındır and Ural (2016) and the short form of the School Readiness Scale developed by Baydar, Güroğlu and Birdinç (2003 cited in Baydar, Küntay, Gökçen, Yağmurlu ve Cemalcılar, 2010) were used as data collection tools. The data was collected during the spring semester of the 2016-2017 academic year. An appropriate statistical package program was used in the analysis of the data. Percentage-frequency analysis, Pearson correlation analysis, *t* Test analysis techniques were used in evaluating the data.

Results

There was no significant relationship between the level of school readiness of the children in the study and the monthly ages ($r=.10$, $p=.103$). When the correlation levels between age and self-regulation skill scores were examined, it was found that total scores ($r=.36$, $p=.000$), regulatory skills

subscale scores ($r=.33$, $p=.000$) and control skills subscale scores ($r=.30$, $p=.000$), there appears to be a moderately significant relationship. The total score of school readiness ($t=.444$, $p=.506$) and self-regulation skill levels ($t=2.13$, $p=.15$) did not differ significantly by gender of the participant children. Positive significant relations were found between the school readiness level and the total scores of self-regulation skills ($r=.256$, $p=.000$), regulation skills subscale scores ($r=.277$, $p=.000$) and control skills subscale scores ($r=.145$, $p=.021$).

Discussion

The findings of the study indicate that there is a significant positive relationship between the level of self-regulation skills of children and their level of school readiness. This finding supports the findings of foreign literature that point to the importance of self-regulation on school readiness (Blair, 2002; Grolnick and Slowiaczek, 1994; Normandeau and Guay, 1998; Wentzel, Weinberger, Ford and Feldman, 1990).

Conclusion

Supporting self-regulation skills, as demonstrated by the results of this research, may increase children's school readiness levels. These skills can be supported by preschool teachers and qualified preschool settings (Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz and Buchbinder, 2009). Also, the intervention programs to be applied to improve school readiness of pre-school children may include activities to support self-regulation skills. These intervention programs could be institution based or family programs.

Giriş

Okula hazır bulunuşluk, en basit tanımıyla çocuğun okuldaki başarısını etkileyecek çeşitli alanlarda gerekli düzeyde beceri ve bilgiye sahip olmasını ifade etmektedir. Carlton ve Winsler (1999) okula hazır bulunuşluğu, çocuğun okulun taleplerine cevap vermesine olanak veren en düşük gelişimsel düzey olarak tanımlamıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların ulaşması gereken en önemli yeterliliklerden biri okula hazır bulunuşluk becerilerinin gelişmesidir. Okulda başarı için okuma-yazma, sayma, yönergeleri takip etme, diğer çocuklarla birlikte iyi çalışma ve öğrenme etkinliklere katılma gibi bir dizi temel davranış ve beceriler gerekmektedir (Rouse, Brooks-Gunn ve McLanahan, 2005). Erken dönemde gözlenen okul başarısı ise, büyük ölçüde okula öğrenmeye hazır hâlde başlamayı gerektirmektedir (Connell ve Prinz, 2002). Okul öncesi dönemde gösterilen okula hazır bulunuşluk düzeyi

ile çocukların okulda gösterdikleri başarı arasında ilişki çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır (Chew ve Lang, 1990; Kurdek ve Sinclair, 2000). La Paro ve Pianta (2000) okul öncesi dönemde gösterilen hazır bulunuşluk düzeyi ve erken bilişsel okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran yetmiş farklı araştırmayı incelemiş ve yaptıkları meta analiz sonucunda okula hazır bulunuşluğun başarı üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Okula başlama döneminde çocukların gösterdiği hazır bulunuşluk düzeyi sonraki yıllardaki akademik başarı düzeyinde olduğu kadar sosyal duygusal uyum üzerinde de etkilidir (Entwisle ve Alexander, 1993; Reynolds ve Bezruczko, 1993). Davranışsal öz denetim düzeyi düşük şekilde örgün eğitime giren çocukların, akran reddi ve akademik başarı açısından risk altında olduğu gösterilmiştir (Ladd, Birch ve Buhs, 1999; McClelland, Morrison ve Holmes, 2000).

Çocukların okulda dikkat göstermeleri, yönergeleri takip etmeleri, uygun olmayan davranışları engellemeleri beklenir. Bu beceriler öz düzenleme kavramı altında ele alınan becerilerdir ve erken okul başarısı için kritik öneme sahiptir. Okula hazır bulunuşluk ile ilgili alanyazın öz düzenlemenin önemine işaret etmektedir (Blair, 2002; Blair ve Diamond, 2008; Blair ve Raver, 2015; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; McClelland ve Cameron, 2012; Normandeau ve Guay, 1998; Wentzel, Weinberger, Ford ve Feldman, 1990). Bu becerilerin okul öncesi dönem çocuklarda sosyal ve ahlâkî yetkinlik (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000), akran ilişkileri (Ramani, Brownell ve Campbell, 2010), duygu düzenleme düzeyi (Carlson ve Wang, 2007), okul başarısı (Blair, 2002), matematik ve okuma-yazma başarısı (Blair ve Razza, 2007) ve etkili sınıf içi davranış (Ponitz ve ark., 2008) ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Nörofizyolojik olgunlaşma küçük çocukların okula uyumu üzerinde, davranış düzenleme ve duyguları kontrol etme gibi yürütücü işlev becerilerini etkileyerek önemli rol oynamaktadır (Blair, 2002). Çocuklar, akademik başarıya katkıda bulunan bu becerileri öğretmenlerini dinlerken, kuralları hatırlarken, yönergeleri izlerken, akranları ile etkileşime girerken ve öğrenme faaliyetlerini sürdürürken kullanırlar (Blair ve Raver, 2015; McClelland ve ark., 2014).

Öz düzenlemeli öğrenme davranışları, zekâdan bağımsız olarak, akademik başarıya katkı sağlayan en önemli değişkenlerdendir (Alexander, Johnson, Albano, Freygang ve Scott, 2006; Blair ve Raver, 2015; Normandeau ve Guay, 1998; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Veenman ve Beis-

huizen, 2004; Veenman, Wilhelm ve Beishuizen, 2004; Von Suchodoletz ve ark., 2013). Bu ilişkinin ortaya konmadığı çalışma sayısı çok sınırlıdır (Coutinho, 2006). Öğrenme üzerindeki kontrolün sağlanmasında rol oynayan temel faktörün öz düzenleme becerileri olduğu belirtilmektedir (Skinner, Zimmer-Gembeck ve Connel, 1998). Üstbilişsel beceriler, öz düzenlemeli öğrenme davranışlarını olumlu etkileyerek, akademik başarıyı arttırmaktadır. Öz düzenleme becerileri kazanmış bir birey kendine hedefler koyar, hedeflerini gerçekleştirebilmek için uygun stratejileri seçer ve uygular, süreçte kendi performansını izler ve doğru şekilde değerlendirir (Schunk, 1996). McClelland ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları, öz düzenlemenin altında olarak tanımlanan, dikkatini verme, yönergeleri takip etme ve uygun olmayan eylemleri bastırma becerilerini içeren davranışsal düzenleme becerilerinin okuma-yazma, kelime ve matematik becerilerini yordadığını göstermiştir. Yeni yapılan çalışmaların sonuçları da bu bulgular ile örtüşmektedir. Becker, Miao, Duncan ve McClelland (2014) davranışsal öz düzenlemenin, matematik, erken okuma-yazma ve kelime bilgisi puanları ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Öğretmen değerlendirmelerine dayanan bir diğer araştırma ise benzer şekilde dikkat, çalışma hafızası, öz kontrol ve sosyal-duygusal yetkinlik gibi öğrenme ile ilgili becerilerin anaokulundan ilkökul altıncı sınıfa kadar okuma-yazma ve matematik becerilerini yordadığını göstermiştir (McClelland, Acock ve Morrison, 2006). Boylamsal bir araştırma 206 çocuğun katılımı ile anaokulu döneminde ölçülen yürütücü işlev ve ifade edici kelime bilgisinin birinci sınıftaki akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yürütücü işlev düzeyinin matematik başarısı ile okuryazarlığa kıyasla daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Turner-Nesbitt, Baker-Ward ve Willoughby, 2013).

Kanıtlar öz düzenlemenin öğretilebilir bir beceri seti olduğunu ileri sürmektedir (Blair ve Raver, 2015). Örneğin öz düzenleme müdahalesini içeren ve anasınıfında uygulanan bir yaz programının okula hazır bulunuşluğu arttırdığı ortaya konmuştur (Duncan, Schmitt, Burke ve McClelland, 2017). Benzer şekilde “Kırmızı Işık, Mor Işık” çember saati oyunları müdahale programı, yürütücü işlevlerin altında ele alınan çalışma hafızası, dikkatin düzenlenmesi ve öz kontrol bileşenlerine odaklanan ve çocukların grup içinde öz düzenleme becerilerini deneyimleyebilecekleri bir uygulamadır ve programın çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki olumlu etkileri kanıtlanmıştır (Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015; Tominey ve McClelland, 2011). Boylamsal bir çalışma ise, çocukların öz düzenlemeli

öğrenme davranışlarının birinci sınıfta ebeveynlerin okul katılımı ile üçüncü sınıfta çocukların gösterdiği okuma başarısı arasındaki ilişkide aracılık ettiğini, birinci sınıftaki ebeveyn katılımı ile üçüncü sınıftaki aritmetik başarı arasında doğrudan bir ilişki bulunmamasına rağmen, ebeveyn katılımının öz düzenleme davranışları üzerindeki etkisi ile sonraki yıllardaki sayısal başarıyı dolaylı olarak etkilediğini bulmuştur (Daniel, Wang ve Berthelsen, 2016).

Okul öncesi dönemde öz düzenleme beceri düzeyleri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki yurtdışında yapılan pek çok araştırma tarafından incelenmiştir (Blair, 2002; Blair ve Diamond, 2008; Blair ve Raver, 2015; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; McClelland ve Cameron, 2012; Normandeau ve Guay, 1998; Wentzel, Weinberger, Ford ve Feldman, 1990). Ancak ülkemizde okula hazır bulunuşluk ve öz düzenleme konularını ayrı şekillerde ele alan çalışmalar olsa da bu iki değişkenin ilişkisini ele alan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Öz düzenleme beceri düzeyleri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ülkemizden bir örneklem grubuyla incelemeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda, okula hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz düzenleme beceri düzeyleri, çocukların yaşları ile ilişkili midir?
2. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda, okula hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz düzenleme beceri düzeyleri, çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda, öz düzenleme beceri düzeyleri ve okula hazır bulunuşlukları arasında, ne gibi bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırma Modeli

60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli ilişkisel tarama modeli olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2005).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle 2016-2017 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 256 çocuk oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetine Göre Yaş Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	N	%	\bar{X}	ss
Kız	127	49.6	66.81	3.93
Erkek	129	50.4	67.16	3.45
Toplam	256	100	66.99	3.69

Araştırmaya katılan çocukların %49.6'sı (f=127) kız, %50.4'ü (f=129) erkektir. Kız çocukların aylık yaş ortalaması 66.81 (± 3.93) iken, erkek çocukların aylık yaş ortalaması 67.16 (± 3.45)'dir.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %4.3'ü (f=11) 25 ve altı, %27.0'si (f=69) 26-30 yaş, %41.8'i (f=107) 31-35 yaş, %21.1'i (f=54) 36-40 yaş, %4.7'si (f=12) 41-45 yaş ve %1.2'si (f=3) 45 yaş ve üstüdür. Annelerin eğitim durumuna bakıldığında %33.6'sı (f=86) ilkokul, %16.0'sı (f=41) ortaokul, %33.2'si (f=85) lise, %14.8'i (f=38) lisans ve 1.6'sı (f=4) lisansüstü eğitim mezunudur. İki annenin eğitim durumu bilinmemektedir. Annelerden %27.0'si (f=69) çalışırken, %70.3'ü (f=180) çalışmamaktadır. Annelerin %1.2'si (f=3) iş aradığını belirtirken, dört annenin çalışma durumu bilinmemektedir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin gelir durumu annelerin algısına göre değerlendirilmiştir. Buna göre ailelerin %5.1'i (f=13) düşük, %82.8'i (f=212) orta ve %10.5'i (f=27) yüksek gelir düzeyine sahiptir. Dört ailenin gelir düzeyi bilinmemektedir.

Araştırma sürecinde toplam 21 okul öncesi öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'i ortaokula bağlı anasınıflarında öğretmenlik yaparken, 10'u bağımsız anaokullarında öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü devlete bağlı resmî okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okula Hazır Olma Ölçeği" ve "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan çocukların ve annelerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda, çocuğun yaşı, cinsiyeti, anaokuluna devam etme süresi ve ailesi ile ilgili (anne-baba yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, medenî durumu, gelir düzeyi) toplam 12 soru bulunmaktadır. Form, öğretmenlerin

yardımla annelere verilmiş ve geri toplanmıştır.

Okula Hazır Olma Ölçeği-Kısa Formu: Çocuğun okula ne kadar hazır olduğu konusunda annenin algısını ölçen ve 15 maddeden oluşan bir ölçek formudur. Bu ölçek Baydar, Güroğlu ve Birdinç (2003'den akt.; Baydar ve ark., 2010) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 106 sorudan ve 7 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin 15 maddelik kısa versiyonu Türkiye'de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojisi Araştırması'nda kullanılmış ve bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kısa formunun, okulda sorun yaşayan çocukları ayırt edebildiği söylenebilir.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ): Bayındır ve Ural tarafından 2016 tarihinde geliştirilen ölçek 33 maddeden oluşmakta ve 48-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini değerlendirmektedir. Her maddede öğretmen, çocuğun öz düzenleme beceri düzeyini 5'li likert tipi puanlamaya göre değerlendirir. Ölçek, düzenleme ve kontrol becerileri olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan ilki, düzenleme becerileri boyutudur. Düzenleme kategorisi altında planlama becerileri, süreci takip becerileri, eylem kontrolü becerileri, değerlendirme ile duygu ve motivasyonel düzenleme becerileri yer almaktadır. İkinci boyut ise pek çok teorisyen tarafından çaba gerektiren kontrol becerileri olarak adlandırılan boyuttur. Bu boyut altında öz kontrol ve dikkat kontrolü becerilerine yer verilmiştir. "Kendisi için hedefler belirler (örneğin, tahta bloklardan kule yapmaya başlamadan önce, kuleyi kendi boyunda inşa edeceğini söyler/davranışlarıyla gösterir.)", "Etkinliği bitirmeye ne kadar yakın olduğunu ifade eder (örneğin, "Şu son kareyi de kesince hepsi bitmiş olacak." der.)", "Etkinliklerden hoşlanıp hoşlanmadığı hakkında konuşur.", "Zorluklarla karşılaştığında hemen pes etmez." maddeleri düzenleme becerileri alt boyutunda yer alan maddelere örnektir. "Beklemesi istendiğinde, ilgi çekici bir durum karşısında bile bekleyebilir (örneğin, sınıfta çok sevdiği bir pasta dağıtılırken, kendi sırasının gelmesi için bekler.)", "Bir etkinlikten diğerine geçerken dikkatini toplayabilir.", "Sırasını bekler." maddeleri ise kontrol becerileri alt boyutu altında yer alan maddelerden bazılarıdır. Ölçeğin, iç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı için .96, düzenleme becerileri alt boyutu için .96 ve kontrol becerileri alt boyutu için .91'dir. Ölçeğin toplam puanı ve her iki alt boyutu için elde edilen test-tekrar test korelasyon katsayısı .99'dur (Bayındır ve Ural, 2016).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile belirlenen örneklem grubunun öğretmenleri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” dağıtılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okula Hazır Olma Ölçeği” örnekleme dâhil edilen 60-72 aylık çocukların anneleri tarafından değerlendirilmiştir. Bu formlar, çalışma hakkındaki süreci anlatan bilgilendirme yazılarıyla beraber öğretmenlerin aracılığı ile ailelere gönderilmiştir. Geri toplanan formlar eşleştirilerek analize uygun hâle getirilmiştir. Verilerin analizinde uygun istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirmesinde yüzde-frekans analizleri, pearson korelasyon analizi, *t* testi analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Pearson korelasyon analizinde elde edilen değerler 0.00 ilişki yok, 0.01-0.29 düşük düzeyde ilişki, 0.30-0.70 orta düzeyde ilişki, 0.71-0.99 yüksek ilişki ve 1.00 mükemmel ilişki anlamına geldiği kabul edilmiştir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006). Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak incelenmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği bulunduğu parametrik analizler kullanılmıştır. Araştırmaların bulguları sırasıyla, okula hazır bulunuşluğun ve öz düzenleme becerilerinin yaş ile ilişkisini, okula hazır bulunuşluğun ve öz düzenlemenin cinsiyete göre karşılaştırılmasını ve okula hazır bulunuşluk ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye dair sonuçları içermektedir.

Araştırmaya katılan çocukların tümü 60-72 ay arasında olduğundan okula hazır bulunuşluk ve öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Moment Korelasyon Analizi ile incelenmiştir ve bu analize ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okula Hazır Bulunuşluk Toplam Puanı, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkeni ile İlişkisinin Pearson Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okula Hazır Bulunluşluk Toplam	ÖDBÖ Toplam	Düzenleme Becerileri	Kontrol Becerileri
Yaş	r	.10	.36*	.33*	.30*
(60-72 ay)	p	.103	.000	.000	.000

Araştırmaya katılan çocukların okula hazır oluş düzeyleri ile aylara göre belirlenmiş yaşları arasındaki korelasyon düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=.10$, $p=.103$). Aylara göre yaşları ile öz düzenleme beceri puanları arasındaki korelasyon düzeyleri incelendiğinde toplam puan ($r=.36$, $p=.000$), düzenleme becerileri alt ölçek puanı ($r=.33$, $p=.000$) ve kontrol becerileri alt ölçek puanları ($r=.30$, $p=.000$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yaş değişkeninin öz düzenleme becerileri ile olan ilişkisinin okula hazır bulunuşluk ile olan ilişkisinden daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında t testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 3. Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	T	P
Toplam	Kız	127	4.45	.36	254	.444	.506
	Erkek	129	4.33	.38			

Tablo 3'e bakıldığında okula hazır bulunuşluluk toplam puanı cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t=.444$, $p=.506$).

Öz düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması t testi analizi ile yapılmıştır. Aşağıdaki tablodan görüldüğü üzere, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanı ($t=2.13$, $p=.15$) düzenleme becerileri alt boyut puanı ($t=2.54$, $p=.11$) ve kontrol becerileri alt boyut puanı ($t=25$, $p=.61$) cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. Öz Düzenleme Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
ÖDBÖ	Kız	127	4.14	.59	254	2.13	.15
	Erkek	129	3.80	.66			
Düzenleme	Kız	127	4.30	.64	254	2.54	.11
	Becerileri	Erkek	129	4.04			
Kontrol	Kız	127	3.87	.75	254	.25	.61
	Becerileri	Erkek	129	3.40			

Çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiye dair pearson moment korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Okula Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkiye dair Pearson Moment Korelasyon Sonuçları

		ÖDBÖ Toplam Puan	Düzenleme Becerileri	Kontrol Becerileri
Okula Hazır Bulunuşluk	r	.256*	.277*	.145*
Toplam Puan	p	.000	.000	.021

Tablo 5’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyi ile öz düzenleme becerileri toplam puanları ($r=.256$, $p=.000$), düzenleme alt ölçek puanları arasında ($r=.277$, $p=.000$) ve kontrol becerileri alt ölçek puanları arasında ($r=.145$, $p=.021$) pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin “Düzenleme Becerileri” alt boyutunda yer alan planlama becerileri, süreci takip becerileri, eylem kontrolü becerileri, değerlendirme ile duygu ve motivasyonel düzenleme becerilerinin okula hazır bulunuşluk ile ilişkisi, öz kontrol ve dikkat kontrolü becerilerine göre daha fazladır ve bu beceriler arttıkça hazır bulunuşluk düzeyi artmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın temel amacı 6 yaş grubundaki çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin Türkiye’den seçilmiş bir örneklem grubu üzerinde incelenmesidir. Araştırmanın bulguları çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, okula hazır bulunuşluk ile ilgili öz düzenlemenin önemine işaret eden yurtdışı alanyazının bulgularını desteklemektedir (Blair, 2002; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Normandeau ve Guay, 1998; Wentzel, Weinberger, Ford ve Feldman, 1990).

Okul öncesi dönemde gösterilen okula hazır bulunuşluk düzeyi ile çocukların okulda gösterdikleri başarı arasındaki ilişki çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır (Chew ve Lang, 1990; Kurdek ve Sinclair, 2000; La Paro ve Pianta, 2000). Başarı farkları büyük oranda okul girişindeki performans farklılıklarına dayanmaktadır (Duncan ve Magnuson, 2011). Okula hazır bulunuşluk düzeyi aynı zamanda sosyal duygusal uyum üzerinde de etkilidir (Entwisle ve Alexander, 1993; Reynolds ve Bezruczko, 1993). Bu nedenle çocukların okula hazır bulunuşluklarının desteklenmesinin gerekliliği açıktır. Bir araştırma, çocukların %50’sinin öğretmenleri tarafından okul öncesi eğitime yönergeleri takip etme ve bağımsız çalışma gibi beceri-

lerden yoksun olarak başladıkları şeklinde değerlendirildiğini göstermektedir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Bu araştırmanın sonuçlarının da gösterdiği üzere öz düzenleme becerini desteklemek çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini arttırabilir. Bu beceriler okul öncesi öğretmenlerinin desteği ve nitelikli okul öncesi ortamları ile desteklenebilmektedir (Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz ve Buchbinder, 2009). Güler-Yıldız, Ertürk-Kara, Fındık-Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014) tarafından Türkiye’de yapılan bir araştırma da benzer şekilde öğretmen çocuk arasındaki etkileşime dair niteliğin çocuklarda öz düzenlemenin zihinsel boyutlarından birini ifade eden yürütücü işlev becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Whitebread ve Coltman (2010) tarafından yapılan bir çalışma da, etkinliklerde kontrolü çocuklara veren pedagojik yaklaşımlarının, nitelikli sınıf ortamlarının ve çocukların öğrenmeleri hakkında serbestçe konuşabilmelerini sağlayan öğrenme konularının erken çocuklukta öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin desteklenmesinde kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinde program pedagojik yaklaşımı, öğretmen etkinliğini ve sınıf ortamını etkileyen önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda öz düzenlemeye ilişkin olarak, öz kontrolün kazandırılması ve bağımsız davranışların geliştirilmesi hedefleri yer almaktadır (Adagideli ve Ader, 2014; MEB, 2006). Bu anlamda programın öz düzenleme becerilerine önem veren bir özelliği olduğu ve okula hazır oluş için bu becerilerin okul öncesi dönemde desteklenmesi gerektiğini ortaya koyan bir yapıda olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, okula hazır bulunuşluk düzeyi ile 60-72 ay grubu çocuklara arasında aylara göre yaşları arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Canbulat (2017) 66-71 ay arasında olanlar çocukların, 60-65 ay arasındakilere göre de okula uyum değişkeninde anlamlı derecede yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Türkiye’de yapılan diğer bir araştırma benzer şekilde 60-66 ay yaş grubundaki çocukların “ortanın altı” düzeyde okul olgunluğuna sahipken, 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların ise “orta düzeyde” okul olgunluğuna sahip olduklarını göstermiştir (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Bu bulgular 60-72 ay grubu içinde dahi okula hazır bulunuşluk düzeyi açısından fark beklenebileceği görüşünü ortaya çıkarabilir. Araştırma sonunda elde edilen bulgunun ise örneklem büyüklüğünün sayısına ve özellikleri ile okula hazır bulunuşluğun değerlendirilme şekline bağlı olabileceği düşünülebilir.

Bunun yanı sıra çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin çocukların aylık yaşları ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile 6 yaş grubu içindeki çocukların aylık yaşları arttıkça öz düzenleme beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgunun alanyazın ile örtüştüğü görülmektedir. Araştırmalar çocukların yaşları arttıkça öz düzenleme becerilerinin de arttığını göstermektedir (Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt ve Perna, 2012; Kochanska, Murray, Jacques, Koenig ve Vandegest, 1996; Weinert ve Schneider, 1999'den akt; Whitebread ve ark., 2009).

Okula hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Kızlar ve erkekler arasında okula hazır bulunuşluk bakımından farklar olmadığını ortaya koyan araştırma bulguları yanında (Canbulat, 2017; Erkan ve Kırca, 2010), fark olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır (Erkan, 2011). Öz düzenleme becerileri konusunda yapılan araştırmaların büyük kısmı cinsiyete göre farklılıkları işaret ederken (Blair, Granger ve Razza, 2005; Choe, Olson ve Sameroff, 2013; Eisenberg, Pidada ve Liew, 2001; Kochanska ve ark., 2000; Olson, Sameroff, Kerr, Lopez ve Wellman, 2005; Valiente, Lemery-Chalfant ve Castro, 2007), cinsiyet farkı göstermeyen sonuçlar da alan yazında yer alsa da bu araştırmaların sayısı daha sınırlıdır (Li-Grining, 2007). Kochanska, Murray ve Hallan'ın (2000) yaptığı bir araştırmanın sonuçları, kızların dikkati organize etme ve sürdürme, hazzı erteleme ve dürtüsel cevapları kontrol etmekte erkeklere göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Öz düzenleme ve okul başarısı arasındaki ilişkileri gösteren araştırmalar (Blair, 2002; McClelland ve ark., 2007) ile öz düzenlemenin kızlarda daha yüksek düzeyde olduğunu gösteren araştırmalar (Kochanska, Murray ve Hallan, 2000) düşünüldüğünde okula hazır bulunuşluğun kız çocuklarda daha yüksek olması beklenebilir. Araştırmanın sonunda elde edilen bu bulgunun yine örneklemin özelliği veya okula hazır bulunuşluğu değerlendirmek için kullanılan ölçeğin kısa formunun kullanılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçları, Türkiye'de sınırlı sayıda bulunan ilgili alana katkı sağlasa da bazı sınırlılıklar içermektedir. Bunlardan biri sınırlı sayıdaki örneklemdir. Araştırmanın Türkiye örneklemini yansıtacak daha geniş gruplarla uygulanması araştırma bulgularını kuvvetlendirecektir. Bu araştırma kapsamında bir sonraki yıl ilköğretime başlayacak 60-72 aylık çocuklar ile ilgili veri toplanmıştır. Okul öncesi dönemde 4, 5, 6 yaş grupları gibi farklı

gruplardan veri toplanması ile bu gruplar arasında karşılaştırmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra bir diğer önemli sınırlılık çocukların okula hazır bulunuşluklarının annelerin algısına göre ve kısa form ile değerlendirilmesidir. Sonraki araştırmalarda çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı yöntemlerle değerlendirilmesi önerilmektedir.

Yukarıda belirtilen sınırlılıklara rağmen araştırma, özellikle okula hazır bulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye işaret ederek bazı önerilerin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu önerilerden biri çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin desteklenmesi için uygulanacak müdahale programlarının öz düzenleme becerini destekleyecek etkinlikler içermesi olabilir. Müdahale programlarının çocukların öz kontrol (Dowsett ve Livesey, 2000) ve dikkat becerilerinin de (Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno ve Posner, 2005) geliştirilebileceği daha önceki araştırmalarda gösterilmiştir. Okula hazır bulunuşluğu destekleyen bu müdahale programları kurum bazlı olabileceği gibi aile programları şeklinde de oluşturulabilir. Kurum bazlı programlarda yukarıda değinildiği gibi pedagojik yaklaşım, öğretmenlerin niteliği ve desteği ile ortamın niteliği önemli rol oynamaktadır. Aile katılımlı ilkokula hazırlık programlarının çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumlu şekilde etkilerken (Karakuzu ve Koçyiğit, 2016; Özbek, 2011) aynı zamanda bu tür programların hem aileleri farklı yönlerden desteklediği hem de daha ekonomik olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra daha fazla demografik veri elde edilmesi çocuk ve çocuğun içinde yaşadığı çevresel faktörlerin de okula hazır bulunuşluk ve öz düzenleme arasındaki ilişkideki rolünün incelenmesini mümkün kılabilir.

Kaynakça

- Adagideli, F. H. ve Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve öz düzenleme: Değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız, (Ed.), *Öz düzenleme, öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (129-153). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alexander, J. M., Johnson, K. E., Albano, J., Freygang, T. ve Scott, B. (2006). Relations between intelligence and the development of metaconceptual knowledge. *Metacognition & Learning*, 1, 51-57.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökçen, F., Yağmurlu, B. ve Cemalcılar, Z. (2010). *Türkiye’de erken çocukluk gelişim ekolojileri araştırması*, <http://www.manevisosyalhizmet.com/wpcontent/uploads/2014/01/erkenocuklukgelisimekolojileriarastirmasi.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin geliştirilmesi, *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 119-132.
Doi: 10.15345/iojes.2016.04.011

- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R. ve McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 411-424.
- Blair, C. ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
Doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Developmental Psychopathology*, 20, 899-911.
Doi: 10.1017/S0954579408000436
- Blair, C. ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
- Blair, C., Granger, D. ve Razza, R. P. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending head start. *Child Development*, 76, 554-567.
- Blair, C. (2002). School Readiness. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.
- Carlson, S. M. ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489-510.
- Carlton, M. P. ve Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.
- Chew, A. L. ve Lang, W. S. (1990). Predicting academic achievement in kindergarten and first grade from prekindergarten scores on the Lollipop test and DI-AL. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 431-437.
- Choe, D. E., Olson, S. L. ve Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25, 437-453.
Doi:10.1017/S0954579412001162
- Coutinho, S. A. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews*, 1(15), 162-164.
- Connell, C. M. ve Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40, 177-193.
- Daniel, G. R., Wang, C. ve Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177.
Doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.016
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T. ve Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Ex-*

- perimental Child Psychology*, 111, 386-404.
- Dowsett, S. M. ve Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of “executive skills” training. *Developmental Psychobiology*, 36, 161-174.
- Duncan, G. J. ve Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. G. J. Duncan ve R. J. Murnane, (Ed.), *Whither opportunity: Rising inequality, schools and children's life chances* içinde (47-69). *New York: Russell Sage*.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M. ve McClelland, M. M. (2017). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.
- Eisenberg, N., Pidada, S. ve Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, 72(6), 1747-1763.
Doi: 10.1111/1467-8624.00376
- Entwisle, D. R. ve Alexander, K. L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Grolnick, W. S. ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Güler-Yıldız, T., Ertürk-Kara, H. G., Fındık-Tanrıbuyurdu, E. ve Gönen, M. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child interaction quality. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 379-398.
- Karakuzu, E. ve Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın (EDİHP) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kochanska, G., Murray, K. T. ve Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- Kochanska, G., Murray, K. T., Jacques, T. Y., Koenig, A. L. ve Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490-507.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kurdek, L. A. ve Sinclair, R. J. (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in firstthrough fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 92, 449-457.
- La Paro, K. M. ve Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443-484.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. ve Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43, 208-221.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A. ve Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14.
Doi: 10.3389/fpsyg.2014.00599
- McClelland, M. M. ve Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically-valid measures. *Child Development Perspectives*, 6, 136-142,
Doi: 10.1111/j.1750- 8606.2011.00191.x.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. ve Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. ve Holmes, D. L. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*, http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340_programkitabi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Normandeau, S. ve Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The meditational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 111-121.
- Nota, L., Soresi, S. ve Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L. ve Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17, 25-45.
- Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katılımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü.

- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B. ve Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. ve Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141-158.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. ve Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3-and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250.
- Reynolds, A. J. ve Bezruczko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. *Merrill Palmer Quarterly*, 39, 457-480.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J. ve McLanahan, S. (2005). School readiness: closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children*, 15(1), 5-14.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L. ve Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102, 14931-14936.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L. ve Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31. Doi: 10.1016/j.ecresq.2014.08.001
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382. Doi: 10.3102/00028312033002359
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., ve Connel, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2-3), 1-220.
- Tominey, S. L. ve 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. Doi: 10.1080/10409289.2011.574258
- Turner Nesbitt, K., Baker-Ward, L. ve Willoughby, M. T. (2013). Executive function mediates socio-economic and racial differences in early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 774-783.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. ve Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 1-25.
- Veenman, M. V. J. ve Beishuizen, J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, 14, 621-640.

- Veenman, M., Wilhelm, P. ve Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14, 89-109.
- Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M. Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C. ve Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 62-73.
Doi: 10.1016/j.ecresq.2012.05.003
- Wentzel, K., Weinberger, D., Ford, M. ve Feldman, S. (1990). Academic achievement in pre-adolescence: The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 179-193.
- Whitebread, D. ve Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and mathematical learning in young children; evidence from an observational study. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 42(2), 163-178.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, O. ve Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, 4, 63-85.