



**TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ: BİR
META ANALİZ ÇALIŞMASI**

Özlem Çerezci

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Özlem

Soyadı : Çerezci

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: : Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Araştırmaların İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

İngilizce Adı: Investigation of Studies on Self-Regulation Skills in Preschool Period in Turkey: A Meta-Analysis Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Özlem ÇEREZCİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özlem ÇEREZCİ tarafından hazırlanan “Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Araştırmaların İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Doç. Dr. Adile Gülşah SARANLI

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, TED Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Saide ÖZBEY

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç Dr. Tolga ERDOĞAN

Eğitim Bilimleri Bölümü, TED Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Serap DEMİRİZ

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 19/06/2023

Bu tezin Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



En kıymetlilerim annem ve babama...

TEŞEKKÜR

Öz düzenleme becerilerini öğrendiğim zamandan beri hep önemli olduğunu düşündüm. Ancak bu tez yazma sürecinde önemini bir kez daha anladım ve hatta birebir deneyimledim. Hem dünyanın hem de ülkemizin zor zamanlardan geçtiği herkes gibi benim için de zorluklarla dolu bir dönemdi. Tüm hepsini geride bırakıp bu teşekkür sayfasını yazacağım günü hep heyecanla bekledim.

Heyecanımı ve inancımı yitirdiğim anlarda bile bana güvenip her zaman destekleyen, ihtiyacım olduğu her anda varlığını hissettiğim, yolumu aydınlatan değerli tez danışmanım Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU'na en büyük teşekkürüm.

Tez İzleme Komitemde yer aldıkları süre boyunca hem pozitiflikleriyle her zaman motivasyon veren hem de değerli görüşleriyle tezimin oluşmasında büyük katkıları olan çok sevgili hocalarım Prof. Dr. Saide ÖZBEY ve Doç. Dr. Adile Gülşah SARANLI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Zorlu bir süreç olan doktora tez döneminde en çıkmazda olduğum anda karşıma çıkan ve her şeyin yolunda gitmesinde en büyük faktör olan çok kıymetli hocam Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN'a çok teşekkür ederim.

Derler ya “Bir çocuğu bir köy büyütür”. Benim tezimi de bir köyle yazdık bence. İlk günden bu ana o kadar çok insanın emeği var ki bu tezde. Tezimi yazma sürecimde destek olan beni hiç yalnız bırakmayan en kıymetlilerim aileme, sevdiklerime ve katkısı olan herkese çok teşekkür ederim.

**TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ: BİR
META ANALİZ ÇALIŞMASI**

(Doktora Tezi)

Özlem Çerezci

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2023

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri konusunda yapılan çalışmaların incelenmesidir. Araştırmada nicel analiz yöntemlerinden biri olan meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Mevcut çalışmada öz düzenleme becerileri üzerinde çocuğun cinsiyetinin etkisini incelemek için 49 çalışmadan elde edilen 52 veri seti, annenin çalışma durumu değişkeninin etkisini incelemek için 16 çalışmanın veri seti, çocuğun yaşı değişkeni için 14 çalışmanın veri seti, aile tipi değişkeni için 6 çalışmanın veri seti ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkeni için 4 çalışmadan elde edilen 5 veri seti kullanılmıştır. Meta analiz kapsamına alınan çalışmalarda örneklem sayısı 6.055 kız (%49,11) ve 6.274 (%50,89) erkek olmak üzere toplam 12.329 çocuk olarak tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmada kullanılacak çalışmaları düzenli bir şekilde kaydedilmesi ve verilerde hata olmaması için araştırmacı tarafından hazırlanan bir kodlama formu kullanılmıştır. Yayın yanlılığının olup olmadığını tespit etmek amacıyla Huni grafiği,

Rosenthal's Fail N Safe Sayısı, Begg ve Mazumdar testi, Egger testi, Duval ve Tweedie'nin kırıp doldur yöntemi olmak üzere toplam beş yöntem kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde düşük düzeyde ($ES=0,321$) kız çocukları lehine, anne çalışma durumunun önemsiz düzeyde ($ES=0,134$) annesi çalışan çocuklar lehine, çocuğun yaşının önemsiz düzeyde ($ES=-0,046$) yaşı büyük olan çocuklar lehine, okul öncesi eğitime devam süresinin düşük düzeyde ($ES=-0,333$) 2 yıl ve üzeri eğitim alan çocuklar lehine ve aile tipinin düşük düzeyde ($ES=0,333$) çekirdek ailede yetişen çocuklar lehine etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan meta analizlerde cinsiyet, anne çalışma durumu, çocuğun yaşı ve okul öncesi eğitime devam süresinde verilerin yüksek düzeyde heterojen yapısı olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenler için çalışma yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem şehri, çalışma yapılan coğrafi bölge, ölçek türü ve veri toplama yöntemi değişkenleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Yalnızca çalışma yılı değişkeninin cinsiyetin ve anne çalışma durumunun öz düzenleme becerilerine olan etki büyüklüklerine anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öz düzenleme, Okul öncesi dönem, Meta analiz
Sayfa Adedi : xxi + 166
Danışman : Prof. Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu

INVESTIGATION OF STUDIES ON SELF-REGULATION SKILLS IN PRESCHOOL PERIOD IN TURKEY: A META-ANALYSIS STUDY

(Ph.D. Thesis)

Özlem Çerezci

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

July, 2023

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the studies on self-regulation skills of preschool children in Turkey. The meta-analysis method, which is one of the quantitative analysis methods, was used in the research. In the current study, 52 datasets obtained from 49 studies were obtained to examine the effect of the child's gender on self-regulation skills, the dataset of 16 studies to examine the effect of the mother's employment status variable, the dataset of 14 studies for the child's age variable, the dataset of 6 studies for the family type variable, and the school 5 data sets obtained from 4 studies were used for the variable of duration of pre-school attendance. In the studies included in the meta-analysis, the sample number was determined as 12,329 children, of which 6,055 girls (49.11%) and 6,274 (50.89%) boys. A coding form prepared by the researcher was used in order to regularly record the studies to be used in the research in question and to avoid any errors in the data. In order to determine whether there is publication bias, a total of five methods were used: Funnel plot, Rosenthal's Fail N Safe Number, Begg and Mazumdar test, Egger test, Duval and Tweedie's trim and fill

method. According to the results obtained, gender has a low ($ES=0.321$) effect on self-regulation skills in favor of girls, and maternal employment has an insignificant effect on self-regulation skills ($ES=0.134$) in favor of children whose mothers are working. It was also determined that the age of the child had an insignificant effect ($ES=-0.046$) in favor of older children. It has been determined that the duration of preschool education has a low effect ($ES=-0.333$) in favor of children who have been educated for 2 years or more, and the family type has a low effect ($ES=0.333$) in favor of children who grow up in nuclear families. In the meta-analyses, it was determined that the data were highly heterogeneous in terms of gender, maternal employment status, child's age and pre-school education attendance. For these variables, subgroup analyzes were performed for the variables of study year, publication type, discipline, sample city, geographical region, scale type and data collection method. It was found that only the variable of working years, gender and maternal employment status had a significant effect on the effect sizes on self-regulation skills. Various suggestions were presented in line with the findings obtained as a result of the research.

Keywords : Self regulation, Preschool period, Meta analysis

Page Number : xxi + 166

Supervisor : Prof. Dr. Hacer Elif Dağlıoğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II	12

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Öz Düzenleme Kavramı	12
2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı ve Tarihçesi	12
2.1.2. Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi.....	13
2.1.2.1. Nörofizyolojik Modülasyon	14
2.1.2.2. Duyu Motor Modülasyon.....	14
2.1.2.3. Kontrol	15
2.1.2.4. Öz kontrol	16
2.1.2.5. Öz düzenleme.....	17
2.1.3. Öz Düzenleme Kuramları.....	19
2.1.3.1. Psikanalitik Kuram	19
2.1.3.2. Davranışçı Yaklaşım	19
2.1.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramı	20
2.1.3.4. Bilgiyi İşleme Kuramı	20
2.1.3.5. Sosyal Bilişsel Kuram.....	21
2.1.3.6. Sosyokültürel Kuram.....	22
2.1.4. Öz Düzenleme Modelleri	23
2.1.4.1. Zimmerman’ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	23
2.1.4.2. Pintrich’in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	25
2.1.4.3. Borkowski’nin Sürece Yönelik Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	26
2.1.4.4. Winne’nin Dört Evreli Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	27
2.1.4.5. Boekarts’ın Uyarlanabilir (Adaptable) Öğrenme Modeli	28

2.1.4.6. Kanfer'in Üç Aşamalı Öz Düzenleme Modeli.....	29
2.1.5. Öz Düzenleme Becerisinin Boyutları.....	31
2.1.5.1. Dikkat Düzenleme	31
2.1.5.2. Duygu Düzenleme.....	32
2.1.5.3. Davranış Düzenleme	33
2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerilerinin Ölçülmesi	35
2.2. Meta Analiz.....	38
2.2.1. Meta Analiz Yönteminin Tanımı ve Tarihçesi	38
2.2.2. Meta Analizin Yararları ve Sınırlılıkları	40
2.2.3. Meta Analiz Türleri	42
2.2.3.1. Grup Karşılaştırma Meta Analizi.....	42
2.2.3.1.1. İşlem Etkililiği	42
2.2.3.1.2. Grup Farklılığı	43
2.2.3.2. Korelasyonel Meta Analiz	43
2.2.3.2.1. Test Geçerliliği.....	43
2.2.3.2.2. Değişken Kovaryansı	43
2.2.4. Meta Analizde Süreç ve Temel Basamaklar	44
BÖLÜM III.....	50
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
3.1. Öz Düzenleme Becerileri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	50
3.1.1. Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar	50
3.1.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	57
3.2. Meta Analiz Yöntemi ile Yapılmış Çalışmalar.....	60

3.2.1. Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar	61
3.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	62
BÖLÜM IV	65
YÖNTEM.....	65
4.1. Araştırmanın Modeli	65
4.2. Veri Toplama Süreci.....	65
4.3. Çalışma Grubu	69
4.4. Veri Toplama Aracı	76
4.5. Veri Kodlama Süreci	77
4.6. Verilerin Analizi.....	82
BÖLÜM V.....	84
BULGULAR VE YORUM.....	84
5.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum	84
5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları.....	84
5.1.2. Alt Grup Analizleri (Cinsiyet)	89
5.2. Anne Çalışma Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	95
5.2.1. Anne Çalışma Durumu Değişkenine Yönelik Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları	95
5.2.2. Alt Grup Analizleri (Anne Çalışma Durumu).....	100
5.3. Çocuğun Yaşı Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	106
5.3.1. Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları	106
5.3.2. Alt Grup Analizleri (Çocuğun Yaşı).....	109
5.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum	115

5.4.1. Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları	115
5.4.2. Alt Grup Analizleri (Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi)	118
5.5. Aile Tipi Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum	124
5.5.1. Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları	124
BÖLÜM VI.....	128
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
6.1. Sonuçlar	128
6.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	128
6.1.2. Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar	128
6.1.3. Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Sonuçlar	129
6.1.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	129
6.1.5. Aile Tipi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	130
6.2. Öneriler	130
KAYNAKLAR	133
EKLER.....	164
EK-1. Meta Analiz ve CMA Kullanımı Eğitim Belgesi	165
EK-2. İleri Düzey Meta Analizi ve CMA Yazılımı Eğitim Belgesi	166

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	<i>Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Künyesi</i>	70
Tablo 2	<i>Kodlama Tablosunda Yer Alan Bilgiler</i>	77
Tablo 3	<i>Çalışmaların Yapıldığı Yıllara Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i>	77
Tablo 4	<i>Çalışmaların Yapıldığı İllere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i>	78
Tablo 5	<i>Çalışmaların Yapıldığı Coğrafi Bölgeye Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i> ..	78
Tablo 6	<i>Çalışmaların Türüne Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i>	79
Tablo 7	<i>Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i>	79
Tablo 8	<i>Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Enstitülere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i> ..	80
Tablo 9	<i>Makalelerin Yayınlandığı Dergilere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i>	80
Tablo 10	<i>Çalışmaların Yapıldığı Disipline Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i>	81
Tablo 11	<i>Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i>	81
Tablo 12	<i>Veri Toplama Yöntemine Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı</i>	81
Tablo 13	<i>Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular</i>	85
Tablo 14	<i>Cinsiyet Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular</i>	89
Tablo 15	<i>Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	90
Tablo 16	<i>Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yayın Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	91
Tablo 17	<i>Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Alanına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	91
Tablo 18	<i>Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Örneklem Şehrine Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	92
Tablo 19	<i>Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Bölgeye Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	93
Tablo 20	<i>Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Ölçek Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	94
Tablo 21	<i>Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yönteme Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	95

Tablo 22	<i>Anne Çalışma Durumuna İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular</i>	96
Tablo 23	<i>Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular</i>	100
Tablo 24	<i>Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	101
Tablo 25	<i>Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yayın Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	102
Tablo 26	<i>Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Alanına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	102
Tablo 27	<i>Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Örneklem Şehrine Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	103
Tablo 28	<i>Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Bölgeye Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	104
Tablo 29	<i>Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Ölçek Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	104
Tablo 30	<i>Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yönteme Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	105
Tablo 31	<i>Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular</i>	106
Tablo 32	<i>Çocuğun Yaşı Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular</i>	109
Tablo 33	<i>Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	110
Tablo 34	<i>Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yayın Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	110
Tablo 35	<i>Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Alanına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	111
Tablo 36	<i>Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Örneklem Şehrine Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	112
Tablo 37	<i>Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Bölgeye Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	112
Tablo 38	<i>Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Ölçek Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	113
Tablo 39	<i>Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yönteme Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	114
Tablo 40	<i>Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular</i>	115

Tablo 41	<i>Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular</i>	118
Tablo 42	<i>Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	119
Tablo 43	<i>Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yayın Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	120
Tablo 44	<i>Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Alanına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	120
Tablo 45	<i>Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Örneklem Şehrine Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	121
Tablo 46	<i>Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Bölgeye Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	121
Tablo 47	<i>Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Ölçek Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	122
Tablo 48	<i>Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yönteme Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar</i>	123
Tablo 49	<i>Aile Tipi Değişkenine İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular</i>	124
Tablo 50	<i>Aile Tipi Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular</i>	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Meta analizin adımları.....	44
Şekil 2. Meta analize eklenecek çalışmaları belirleme sürecindeki akış diyagramı	68
Şekil 3. Rastgele etkiler modeline göre cinsiyete ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği	86
Şekil 4. Cinsiyetin öz düzenleme becerilerine ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği.....	88
Şekil 5. Rastgele etkiler modeline göre anne çalışma durumuna ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği	97
Şekil 6. Anne çalışma durumunun öz düzenleme becerilerine ilişkin etki büyüklükleri Duval ve Tweedie'ye göre düzenlenmiş huni saçılım grafiği	99
Şekil 7. Rastgele etkiler modeline göre çocuğun yaşına ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği	107
Şekil 8. Çocuğun yaşı değişkeninin öz düzenleme becerilerine ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği	108
Şekil 9. Rastgele etkiler modeline göre okul öncesi eğitime devam etme süresine ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği	116
Şekil 10. Okul öncesi eğitime devam süresinin öz düzenleme becerilerine ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği.....	117
Şekil 11. Rastgele etkiler modeline göre aile tipine ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği	125
Şekil 12. Aile tipi değişkeninin öz düzenleme becerilerine ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği	126

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÖDBÖ	Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği
OÖDÖ	Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği
ULAKBİM	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyler yaşamları boyunca gelişimsel olarak pek çok özel alıcı dönemden geçerler. Yaşamın bu belirli dönemleri bazı öğrenmelere ve yaşantıları kazanmaya daha açık olmaktadır. Özel alıcı dönemler, gelişmekte olan bir çocuğun bazı deneyimleri kazandığı veya bunların eksikliği halinde gelişimde sorunların yaşandığı belirli zamanlara işaret etmektedir. Bu belirli zamanlar, kritik dönemler olarak adlandırılmaktadır (Akduman, 2013; Kalafat, 2006; Sylva, 1997). Zamanlama, kritik dönemlerde en önemli unsurdur. Uygun zamanda fırsatlar sunulup gereken destek verilmezse gelişimin yetersiz olması veya durması söz konusu olabilmektedir. Pek çok eğitimci, psikolog ve çocuk gelişimi uzmanı okul öncesi dönemin çocuklar için sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimi açısından kritik dönem olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemde kazanılan beceri ve davranışlar bireyin yaşamı boyunca süreklilik göstermektedir (Dağlıoğlu, 2014; Oktay, 1999).

Okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Aynı zamanda büyüme kapasitesinin de yüksek olduğu bu dönemde çocuğa verilenler ve çeşitli sebeplerle verilemeyenlerin onun tüm hayatı boyunca gelişiminde önemli roller oynayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların gelişiminin takip edilerek çocuğun ihtiyacı olan, ona en uygun yaklaşımın belirlenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu sebeple yapılacak erken müdahale ve verilecek destekler için en uygun dönem okul öncesi dönemdir (Dağlıoğlu, 2015). Yaşam boyunca önemli bir yere sahip olan

öz düzenleme becerileri de anne karnındayken başlayıp bebeklik, çocukluk, okul ve ergenlik döneminde de uygun ortam ve gerekli şartlar sunulduğunda karmaşık, esnek ve çok boyutlu bir süreç olarak gelişmeye devam etmektedir (Calkins ve Fox, 2002; Kiss, Fechete, Pop ve Susa 2014; Posner ve Rothbart, 2000). Çocukların öz düzenleme yeteneği dışsal ve içsel birçok faktörden etkilenen, gelişen, öğrenilebilen ve kontrol edilebilen beceriler olmakla birlikte, okul öncesi dönemde önemli bir gelişimsel görev olarak karşımıza çıkmaktadır (Allan N.P., Hume, Allan, Farrington ve Lonigan, 2014; Carlson, Davis ve Leach 2005; Robson, Allen ve Howard, 2020; Rosanbalm ve Murray, 2017). Adagideli (2018)'nin İstanbul'da okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 195 çocukla yaptığı araştırmaya göre çocukların öz düzenleme becerilerinin onların ilkokula hazır bulunuşluklarını yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Güler Yıldız vd. (2014)'nin öz düzenleme becerilerinin öğretmen ve çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelediği çalışmada da çocukların öz düzenleme görevlerine ilişkin becerilerinde öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuğun aileden ilk kez ayrılarak öğretmenle diğer kademelere göre daha etkileşim içerisinde olduğu bir evre olduğu bilinmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda çocuklarda öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öz düzenleme becerileri bir bireyin kendisini tanıması, kendi öğrenme ve gelişmesini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli becerilerdendir. Öz düzenleme becerisi yüksek olan bireyler, kendi amaçlarını belirleyerek bu yönde çalışmalarını yürütebilmektedirler. Ayrıca öz düzenleme becerilerinin yüksek olması sonucunda dikkat, duygu ve davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Bu sayede sosyal hayatları içerisinde çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilmektedirler (Gailliot, Mead ve Baumeister, 2010). Öz düzenleme becerisine sahip olan bireyler, kendi öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayıp düzenleyebilmektedirler.

Aynı zamanda öğrenme süreçlerini gözlemleyip değerlendirebilmekte, güdüsel anlamda kendilerini yeterli, etkin ve bağımsız olarak görüp davranışsal açıdan seçim yapabilmekte ve kendilerine uygun olan öğrenmenin en üst düzeyde olacağı çevreyi yaratabilmektedirler (Özmenteş, 2008). Buna karşılık öz düzenleme becerileri gelişmemiş çocukların kurallara uymama ve grup dinamiğini bozma gibi davranış sorunları göstermeye eğilimli oldukları da belirtilmektedir (Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017).

Alanda yapılan araştırmalar okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin, erken akademik becerilerin gelişimini, okula hazır olmayı, okula uyumu ve uzun vadedeki akademik başarıyı öngördüğünü göstermiştir (Dan, 2016; İvrendi, 2016; McClelland ve Cameron, 2011a; Ormrod, E. M. Anderman ve Anderman, 2017; Pears, Kim, Healey, Yoerger ve Fisher, 2014; Robson vd., 2020; Sasser, Bierman ve Heinrichs, 2015). Bununla birlikte öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olmasının çocukların ilerleyen yıllardaki fiziksel, zihinsel sağlıkları ve yaşam boyu refahlarının yüksek olmasında da önemli bir rolü olduğu (Causadias, Salvatore ve Sroufe, 2012; Fergusson, Boden ve Horwood, 2013; Korucu vd., 2022; Robson vd., 2020; Rosanbalm ve Murray, 2017; Woodward, Lu, Morris ve Healey, 2017), hatta yüksek düzeydeki öz düzenleme becerilerinin bireysel sağlıkla birlikte toplum refahını ve kamu güvenliğini de korumakta olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Moffitt vd., 2011).

1980’lerde yapılan bir çalışmada öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan okul öncesi eğitimin çocukların yaşam seyrinde yaptığı olumlu katkıların yanında (yüksek özgüven, azalan suç oranı, artan eğitim ve istihdam) çocuklar sekiz yaşındayken bu programa yatırılan bir doların 39 yaşa gelindiğinde %17’lik getiri oranı ile tahmini olarak 11 dolarlık bir fayda sağladığı raporlanmıştır (Algan vd., 2022). Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki çocukların tüm okul yaşantılarında başarılı olabilmeleri, hayatlarının sonraki dönemlerinde dirençli, sağlıklı, bilgi ve becerilerinin devamlılığı için yüksek düzeyde öz

düzenleme becerilerine sahip olmaları beklenebilir (Grüneisen, Dörrenbächer-Ulrich ve Perels, 2023). Böylelikle çocuklarda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin aynı zamanda toplumların geleceği açısından da birçok olumlu sonuç doğuracağı söylenebilir. Bu nedenle son yıllarda bu konuda yapılan çalışmaların sayısı da hızla artış göstermektedir.

Türkiye’de öz düzenleme becerileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla okul öncesi dönem dışındaki öğrenciler veya yetişkinlerle ilgili olduğu (Alcı, 2007; Lee ve Gao, 2014; Kirişçi ve Köksal Konik, 2016; Topoğlu, 2010) ve araştırmaların büyük bir kısmının da fen ve matematik eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir (Alcı ve Altun, 2007; Çelik, 2012; Güler, 2013; İsrail, 2007; İmer Çetin, 2013; Kayacan, 2014; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006; Yıldızlı, 2015). Bununla birlikte okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında günümüze doğru giderek artan sayıda çalışma yapıldığı ve bu çalışmaların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin Türkiye uyarlama çalışması, öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi, öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi ve okul öncesi dönem çocuk davranışlarının öz düzenleme becerileri açısından değerlendirmesi başlıkları altında toplandığı anlaşılmaktadır (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Güler Yıldız vd., 2014; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017).

Okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılan öz düzenleme ile ilgili çalışmalarda çocuğun cinsiyeti, mizacı, yaşadığı kültür gibi bireysel farklılıkların da içinde olduğu birçok değişkenin ele alındığı (Arslan ve Pekdoğan, 2021) ve incelemeler sonucunda aynı değişkenler üzerinde farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Örneğin öz düzenleme becerilerinin cinsiyetle ilişkisini inceleyen çalışmaların bir kısmında kız çocuklarının öz düzenleme alt boyutları veya toplam öz düzenleme puanı açısından daha yüksek düzeyde olduğu (Atmaca, 2019; Şamlı, 2019) ortaya çıkarken diğer bazı araştırmalarda cinsiyete göre

öz düzenleme becerilerinin farklılaşmadığı (Eke, 2017; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Kara, 2021; Karaduman, 2021; Tekin, 2018) veya öz düzenlemenin bazı alt boyutlarında erkek çocuklarının yüksek puan aldığı (Aydın, 2018; Karaş, 2021; Sağlam ve Özyürek, 2022) belirlenmiştir.

Çalışmalarda ele alınan bir başka değişken de çocuğun içine doğduğu ilk sosyal ortam aileye ilişkin özelliklerdir. Yapılan çalışmalarda çocukların öz düzenleme becerilerini ebeveyn özelliklerinin, ebeveynlik tutumlarının, sunulan şartların ve ebeveyn çocuk ilişkisinin etkilediği gösterilmiştir (Kiss vd., 2014). Bu bağlamda ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve ebeveynlik kalitesinin çocukların öz düzenleme becerisi ve kapasitesini ortaya koymada önemli rol oynayacağı görülmektedir (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010). Buna ilaveten çocuğun bakımı ve büyümesinde en temel kişi olan annenin çalışma durumu, ebeveynlik tutumu ve davranışlarının da çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu alanyazında önemle vurgulanmaktadır (Baydar, Akçınar ve İmer, 2012). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde annesi çalışan çocukların öz düzenleme becerilerinin alt boyut veya toplam puanlara göre annesi çalışmayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar olduğu kadar (Akcan, 2021; Eke, 2017; Kara, 2021; Şepitçi, 2018; Temiz, 2019), çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının öz düzenleme becerileri arasında fark olmadığı (Atmaca, 2019; Öztapak, 2017; Yağmurlu ve Altan, 2010) veya annesi çalışmayan çocukların öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu (İleri, 2019; Soyoğlu, 2019) ortaya çıkan çalışmalar da bulunmaktadır.

Çocuk büyüdükçe, düzenli ve sürekli bir biçimde nörolojik, fizyolojik bileşenler içerisinde gelişmeye devam etmektedir (Aldgate, Jones ve Rose, 2004). Öz düzenleme becerileri de bu gelişim içerisinde yer almaktadır. Çocuğun yaşı büyüdükçe öz düzenleme becerilerinin de geliştiğini gösteren çalışmalar kadar (Arabacı, 2019; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019) çocuğun yaşının öz düzenleme becerileri üzerinde

herhangi bir etkiye sahip olmadığını (Arslan vd., 2021) ya da aksine küçük yaştaki çocukların büyüklere göre daha yüksek öz düzenlemeli davranış sergilediğini ortaya koyan çalışmalar da (Eke, 2017; İleri, 2019) mevcuttur.

Okul öncesi eğitimin önemi ve bu dönemin pek çok gelişim alanında kritik dönem olduğu sıklıkla ifade edilmektedir. Alanyazında okul öncesi eğitime devam süresinin öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösterenler kadar (Arslan vd., 2021; Gündoğdu, 2021; Tekin, 2018) bu sürenin öz düzenleme becerilerini etkilemediğini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Astarlar, 2019; Gündoğdu, 2021; Şahin, 2019). Aynı zamanda daha az okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutlarından bazılarının daha yüksek puana sahip olduğunu gösteren çalışmalar (Astarlar, 2019) da mevcuttur.

Çocuğun yetiştiği ortamın çocuğun karakterini ve sosyal becerilerini etkileyen bir faktör olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla yetiştiği aile tipinin de çocuğun öz düzenleme becerilerini etkileyeceğini söylemek doğru olacaktır. Alanyazında yapılan çalışmaların bir kısmında çekirdek ailede büyüyen çocukların daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip olduğu bulunurken (Özsoy Yanbak, 2019; Soyoğlu, 2019) diğer bazı çalışmalarda aile tipinin öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı gösterilmiştir (Atmaca, 2019; Mercan, 2019, 2020) .

Alanyazındaki tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemdeki önemi ortaya çıkmakla birlikte; araştırmalarda öz düzenleme becerileri üzerinde özellikle cinsiyetin rolü, annenin çalışma durumu, çocuğun yaşı, okul öncesi eğitime devam süresi ve aile tipi değişkenlerine ilişkin sonuçlar ortak bir noktada buluşmamaktadır. Bu durum öz düzenleme becerileri konusunda daha geniş perspektifle bir inceleme yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yapılacak inceleme için daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayan ve tüm çalışmaları bir noktada birleştirerek ortak

bir sonuç verecek olan meta analiz çalışması ihtiyacı karşılayacak bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri konusunda yapılan çalışmaların meta analiz yöntemi ile incelenmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde cinsiyetin etkisi var mıdır?
2. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde anne çalışma durumunun etkisi var mıdır?
3. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde yaşın etkisi var mıdır?
4. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde okul öncesi eğitime devam süresinin etkisi var mıdır?
5. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde aile tipinin etkisi var mıdır?
6. Meta-analize katılan çalışmalara ait etki büyüklüğü çalışmanın yapıldığı yıla göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Meta-analize katılan çalışmalara ait etki büyüklüğü çalışmanın yapıldığı ile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Meta-analize katılan çalışmalara ait etki büyüklüğü çalışmanın yapıldığı coğrafi bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. Meta-analize katılan çalışmalara ait etki büyüklüğü çalışmanın türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Meta-analize katılan çalışmalara ait etki büyüklüğü çalışma alanına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Meta-analize katılan çalışmalara ait etki büyüklüğü çalışmada kullanılan ölçme aracına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
12. Meta-analize katılan çalışmalara ait etki büyüklüğü çalışmadaki veri toplama yöntemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ömür boyu öz düzenleme, hedeflere etkili bir şekilde ulaşmak ve yaşamdaki önemli olayları ve geçişleri yönetmek için telafi edici stratejileri seçme, iyileştirme ve kullanma konusunda bireylere yardımcı olmaktadır. Öz düzenleme, bireylerin faydalı olacak hedefleri seçmelerine, bu hedefleri en uygun hale getirmelerine ve hedeflere ulaşmayla ilişkili kayıpları en aza indirmelerine yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, öz düzenleme, hayattaki hem küçük hem de büyük olaylarını yönetmek ve kontrol edebilmek için kullanılan başa çıkma becerilerini kapsamaktadır. Örneğin, bir ergen kendisine kariyer yolu seçtiğinde öz düzenleme becerileri devreye girmektedir. Aynı zamanda bir yetişkinin ebeveyn olma sürecinde, sahip olduğu çocuğunun eğitim süreçlerini planlamada, kendi adına üretken bir vatandaş olmada, daha ilerleyen zamanlarda emekli olma kararları alma gibi yaşamındaki önemli süreçleri ve geçişleri ne kadar uyumlu bir şekilde yönlendirebileceğinin belirlenmesinde öz düzenleme becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Geç yetişkinlikte ise sağlığı ve gelişimi iyileştirmek yine bu kapsamın içerisinde bulunmaktadır. Öz düzenleme aynı zamanda, yaşlandıkça yakınların veya eşin ölümü gibi zor olaylarla karşılaştıkça giderek zorlaşan zihinsel ve fiziksel şartların yönetilmesini de sağlamaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öz düzenleme, duyguları, bilişi ve davranışı yönetme becerileri için oldukça kritik bir beceridir (McClelland, Ponitz, Messersmith ve Tominey, 2010). Bu kritik becerinin önemi her geçen gün daha fazla anlaşılmakta değerlendirilmesi, gerekli şekilde desteklenebilmesi için daha önce de belirtildiği üzere bu konuda yapılan çalışma sayısı gün

geçtikçe artmaktadır. Ancak aynı alanda yapılmış birçok çalışmanın elde ettiği sonuçlar ve raporlanan bulgular arasında tutarsızlıklar ortaya çıkabilmektedir.

Aynı alanda yapılan çoklu çalışmaların incelenmesi konusunda içerik analizlerinden faydalanılmaktadır. İçerik analizleri bir konuda ortaya koyulan bilginin yaygınlaştırılması, ileride yapılacak yeni araştırmalara yön verilmesi, kamu algısının şekillenmesi, uygulamaların ve politikaların belirlenmesi konularında önemli bir rol üstlenmektedir (Suri ve Clarke, 2009). İçerik analizi çalışmaları meta analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) veya betimsel içerik analizi olarak üç farklı yöntem kullanılarak yapılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Çalık ve Sözbilir, 2014; Dinçer, 2018). Bu analizlerden biri olan meta analiz, daha kapsayıcı ve güvenilir olan, üst düzey çalışmalara yönelik ihtiyacı giderecek bir yöntem olarak bu noktada karşımıza çıkmaktadır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). Meta analiz yöntemiyle tek bir araştırmacının elde ettiği tek bir sonucu değerlendirmek yerine daha çok çalışmanın sonucuyla istatistiksel olarak daha güçlü bir veriye ulaşılmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013; Moher vd., 2015). Ayrıca mevcut çalışmada da olacağı gibi birçok çalışmanın birleştirilmesi ile çalışmalar arasında olabilecek tutarsızlıklar tespit edilerek giderilebilmektedir. Meta analiz çalışmaları ile bireysel çalışmalar arasında genelleme yapmak daha geçerli olabilmektedir (Akçıl, 1995; Şen ve Yıldırım, 2020). Türkiye’de meta analiz yöntemi kullanılan araştırmalar son yıllarda giderek daha çok tercih edilmektedir. Okul öncesi döneme ilişkin farklı konulardaki çalışmalarda meta analiz yöntemi kullanılmakla birlikte (Gülay Ogelman ve Güngör, 2022) daha çok betimsel içerik analizi (Arslan, 2022; Deveci ve Elaldı, 2022; Gültekin ve Buldur, 2022; Koç ve Saranlı, 2017; Şeker ve Yıldız, 2021; Tutkun, Filiz ve Akbaba, 2022; Yıldız Altan, Genç ve Dağlıoğlu, 2021) ve meta sentez (Akgül ve Özenç İra, 2021; Canbaz, Kara ve Pesen 2022; Kırman ve Doğan, 2017; Yılmaz, Özen Uyar ve Dikici Sığırtmaç, 2020) yapılan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında öz düzenleme becerileri dışındaki konularda yalnızca son birkaç yıldır yapılan ve sınırlı sayıda meta analiz çalışmaları olduğu görülmektedir (Basit, 2020; Tok ve Sağlam, 2023; Yücelyiğit ve Toker, 2021). Türkiye’de okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerini içeren çalışmalar dikkate alındığında yine bazı derleme çalışmalar yapıldığı görülürken (Sezer ve Alabay, 2018; Tutkun vd., 2022) bu konuda yapılmış bir meta analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırma okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri konusundaki ilk meta analiz çalışması olduğu söylenebilir. Bu bağlamda mevcut meta analiz çalışmasının bir yandan okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin gelişimi konusundaki çalışmaların ortak

etkisini ortaya koyarak sonuçları daha net bir hale getireceği diğer yandan da bu çalışmanın sonuçlarının yapılacak yeni çalışmalar için de yol gösterici bir rol üstleneceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardaki bulguların, araştırmacıları tarafından objektif bir şekilde incelendiği varsayılmıştır.
2. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların, öz düzenleme becerilerine çocuğun cinsiyetin, yaşının, annesinin çalışma durumunun, okul öncesi eğitime devam etme süresinin ve aile tipinin etki düzeylerini ortaya koyduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki sıralanmıştır.

1. Araştırma, 2012-2022 (Haziran ayına kadar yayınlanan) yılları arasında Türkiye’deki okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerine yapılan akademik çalışmalar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde, Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanlarında tarama yapılan tarihlerde erişime açık olan ve yazarlarına mail ya da telefon yoluyla ulaşılabilen yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve makalelerle sınırlıdır.
3. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan kriterlerle sınırlıdır.
4. Tarama yapılırken dâhil edilme kriterlerinde belirlenen anahtar sözcükler “okul öncesi”, “erken çocukluk” ve “öz düzenleme” ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: Bireyin öğrenme sürecini biliş, motivasyon ve davranış açısından kontrol etmesidir (Zimmerman, 2000).

Meta Analiz: Belirli bir konu veya amaç üzerinde birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmaların analizlerinden elde edilen nicel bulguların istatistiksel olarak birleştirilerek analiz edilmesi ve ortaya çıkan bulguların yorumlanmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Cumming, 2012; Ellis, 2012).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öz Düzenleme Kavramı

2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı ve Tarihçesi

Öz düzenleme kavramı geçmişte bilinmeyen bir olguyken son yıllarda sıklıkla karşımıza çıkan güncel kavramlardan biri haline gelmiştir. 20. yüzyılın başlarından bu yana akademik başarıyı etkileyen faktörleri belirlemek için eğitim bilimciler tarafından pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların konusunun genelde zeka, çalışmak için kullanılacak stratejilerin doğru seçimi, hedef belirleme ve bu doğrultuda çalışma, öğrenme motivasyonu, kendine güvenme, başaracağına dair inanç olduğu bilinmektedir. 1980’li yıllarda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri konusunun ön plana çıkmasıyla birlikte öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin teoriler ileri sürülerek çeşitli araştırmalar yapılmıştır. 1990’lı yılların sonunda bu araştırmalar üzerinde yoğunlaşan bir grup eğitimci bir görevin tamamlanması için yukarıda belirtilen becerilerin büyük bir kısmının gerekli olduğunu ve bu becerilerin bir bütün olarak ele alınabileceği sonucuna varmışlardır. Böylelikle eğitim bilimciler üzerinde çalışılan bu beceriler bütünü öz düzenleme becerileri olarak tanımlamışlardır (Eker, 2014; Erden ve Saraç, 2021; Flavel, 1979; Zimmerman, 2001).

Öz düzenleme kavramı ile ilgili pek çok tanım yapılmaktadır. Önceleri bu tanımlamalar yapılırken öz düzenlemenin birey için sadece sosyal süreçleri kapsadığı düşünülürken zaman içerisinde bilişsel süreçlerin de öz düzenlemenin bir parçası olduğu kabul edilerek daha ortak tanımlar oluşturulmaya başlanmış ve bu tanımlarda öz düzenlemenin sadece bireyi değil toplumsal süreçleri de içine alan önemli bir kavram olduğu vurgulanmıştır (Blair, 2002; Polnariev, 2006).

Öz düzenleme becerileri Rothbart ve Bates (1998) tarafından uyum gösterme, uygun olmayan davranışların engellenmesi, hazzın ertelenmesi, duygu ve dikkat kontrolü ile davranışların düzenlenmesini içeren bir kavram olarak tanımlanmış ve bireysel farklılıklardan etkilendiği de belirtilmiştir (Rothbart ve Bates, 1998). Ayrıca yapılan tanımlarda öz düzenleme becerilerinin iki yönlü olduğu vurgulanmaktadır. Bir başka deyişle öz düzenleme sadece istenmeyen davranıştan kaçınma durumu olarak değil; hem yapılması gerekenleri hem de yapılmaması gerekenleri içeren bir beceri bütünü olarak ifade edilmektedir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş bir birey amaçlı davranışlarda bulunur. Bunun için de önce düşünür sonra eyleme geçer (Kopp, 1982).

Zimmerman (2000) ise öz düzenlemeyi bireylerin yaşamında tüm gelişim dönemlerinde farklı nitelik ve düzeylerde bulunan, bireyin kontrolünde olan ve belirli hedeflere ulaşma amacıyla sergilenen duygu, düşünce ve davranışlar olarak ifade etmektedir. Yapılan bir diğer tanımlamada da öz düzenleme becerisi; duruma göre etkinlik başlatabilip sonlandırabilme, gelen taleplere göre davranabilme, bulunulan eğitim ortamı veya sosyal ortamda sözel-sözel olmayan davranışlarının süresi, yoğunluğu veya sıklığını kontrol edebilme, gerekli durumlarda hazzı veya istekleri erteleyebilme ve diğer kişilerin bulunmadığı durumlarda yine de sosyal olarak kabul edilebilir bir davranış sergileyebilme olarak ifade edilmektedir (Kopp, 1982).

Sonuç olarak; öz düzenleme becerilerinin belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için zihinsel süreçlerin, duyguların ve davranışların kontrol edilmesi ve yönetilmesini sağlayan içsel bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Bu süreç kişinin hedef odaklı, planlı ve mantığa uygun davranışlar sergilemesini sağlamaktadır (Erden ve Saraç, 2021).

2.1.2. Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Çocukluk dönemindeki tüm gelişim alanlarında olduğu gibi öz düzenleme becerileri de yaşa bağlı olarak gelişim göstermektedir. Bebeğin yürüme, konuşma gibi becerilerinin oluşup gelişmesine benzer olarak yaşla birlikte bilişsel süreçleri, duygu ve davranışları üzerinde kontrol sahibi olması beklenmektedir (Erden ve Saraç, 2021). Beyindeki prefrontal korteks alanı olgunlaştıkça öz düzenleme becerilerinin gelişerek daha amaç odaklı bir hale geldiği ifade edilmektedir (Blair, 2002; Calkins ve Marcovitch, 2010).

Yaşamın ilk yılları öz düzenleme becerileri kapasitesinin gelişimi için oldukça önemlidir (Erden ve Saraç, 2021). Bu gelişim süreci beş aşamada incelenmektedir. Bunlar (Kopp, 1982);

- Nörofizyolojik Modülasyon (Doğum –2-3 ay)
- Duyu Motor Modülasyon (3ay – 9+ ay)
- Kontrol (12 ay – 18+ ay)
- Öz kontrol (24+ ay)
- Öz düzenleme (36+ ay) olarak sıralanmaktadır.

2.1.2.1. Nörofizyolojik Modülasyon

Bebeğin doğumu ile başlayıp üçüncü aya kadar olan zaman aralığını içine almaktadır. Öz düzenleme bu aşamada yalnızca refleksif reaksiyonlar ve uyarılma durumlarının kontrolünün sağlanması boyutundadır (Kopp, 1982).

Bu aşamada öz düzenleme becerilerinin temeli oluşmaktadır. Öz düzenleme becerilerinin çocukta ilk gözlemi için parmak emme, ağlama, gözlerini kaçırma davranışları örnek olarak verilebilir (Erden ve Saraç, 2021). Her ne kadar bebekler öz düzenleme becerileri için kontrolü kendi kendilerine elde ediyor gibi görünseler de yeni doğan bebek bağımsız davranışlar sergileyemez ve tamamen bakım vereni ile çevresine bağımlı olarak hareket etmektedir. Bu kontrol sağlama süreci için bebek ve bakımını sağlayan kişi arasındaki iletişim oldukça kritiktir. Çünkü bebek yalnızca ağlama gibi refleksif tepkiler vermekte veya uyarılmalar yaşamaktadır. Bakım veren kişiler bebeğin bu tepkilerinin ve uyarılmalarının farkına vararak onun ihtiyaçlarını giderir ve çeşitli düzenlemeler yapar. Bunlara bebeğin karnını doyurma, uyutma, gazını çıkarma, bebeğin yoğun duygusal tepkiler verdiği dış etkenlerden onu koruma gibi örnekler verilebilir. Beslenme ve uyku gibi günlük rutinlerin ayarlanması bebeğin çevresinde dikkatini çeken uyarıcılara daha iyi odaklanmasını sağlamaktadır (Erden ve Saraç, 2021; Kopp, 1982, 2002; Sameroff, 2009).

2.1.2.2. Duyu Motor Modülasyon

Bebek üç aylık olduğunda, gece ve gündüzün tanımına uygun bir şekilde uyku ve uyanıklık döngüsü içinde yaşamaya başlamaktadır. Bu büyümeye diğer olgunlaşma değişiklikleri

eşlik eder (Cohen ve Salapatek, 1975; Emde, Gaensbauer ve Harmon, 1976). Tüm bu değişiklikler, bebeklik için yeni bir gelişim döneminin başlangıcına ve bununla birlikte davranışın uyum sağlayacağı mekanizmalara işaret eder (Kopp, 1982).

Bu evrede çevredeki uyarıcılara ve olaylara karşı verilen cevaplarda ortaya çıkan değişim dikkat çekmektedir. Yapılan hareketler hala bilinçli olarak yapılmasa da bebek artık bir nesneyi almak ve ona uzanmak gibi istemli hareketler yapabilmektedir. Duyu motor modülasyonda bebeğin öz düzenleme becerileri pek çok şeyden etkilenmektedir. Bunlara içinde bulundukları çevre ve bu çevredeki uyarıcıların zenginliği gibi dış etkenler örnek olarak verilebilir. Yine nörofizyolojik modülasyonda olduğu gibi bebeğin uygun davranışlar sergileyebilmesi açısından ona bakım veren kişilerin bebeğin ihtiyaç duydukları şeylere karşı duyarlı olması önem arz etmektedir. Bu evrede bebeklerin onaylanması ve cesaretlendirilmesi etrafındaki nesneleri ve sosyal çevrelerini organize etmelerine yardımcı olmaktadır (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Kopp, 1982).

2.1.2.3. Kontrol

9-12 ay civarında başlayıp 18. ayda sona eren kontrol evresinde bebekler bedensel ve duygusal aksiyonları anlayabilir ve gerçekleştirebilir hale gelmektedir. Öz düzenleme becerilerine giden yolda ilk gerçek adım olarak sayılabilen çevre ile iletişim bu evrede başlamaktadır. Bu iletişim ilk olarak başta bakım verenle ve çocuğun yakın çevresiyle gerçekleşmektedir. Hatta kendisiyle en çok ilgilenen bakım vereni ile sosyal etkileşiminin en üst noktaya ulaşması bu dönemde olmaktadır. Bebek hala bir yetişkin veya dış etkenlerin etkisi altındadır ve henüz kontrol becerisini içselleştirememiştir. Ancak bakım vereninin ona yapmasını ve yapmamasını söylediği şeyleri uygulaması artık onun kendi davranışlarını kontrol edebildiğinin bir göstergesi olarak sayılmaktadır. Tabii ki bebek bu komutlara yalnızca o anda, orada ve bakım vereninin fiziksel olarak yanında bulunduğu anla sınırlı olarak uyduğu için burada tam bir öz düzenleme becerisinden söz edilememektedir (Erden ve Saraç, 2021; Kopp, 1982).

Bebek bu evrede sosyal taleplerin farkında olarak, başlatabilme, sürdürebilme ve davranıştan vazgeçebilme özelliklerini göstermektedir. Aynı zamanda amaca sahip olma, amaca yönelik davranış ve hareketin bilincinde olma durumları da bu evrede bilişsel gereklilikler olarak tanımlanmaktadır. Olgunlaşma ile birlikte bebeğin içinde bulunduğu çevre ve kültürün ona sağladığı bilişsel ve fiziksel araçların rehberliği ve desteği önemlidir. Bu destek ve

rehberlikler sayesinde bebek daha bilinçli bir şekilde tepkilerde bulunmaya ve aynı zamanda tepkilerini kontrol etmeye başlamaktadır (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Erden ve Saraç, 2021).

Bu dönemin adını aldığı “kontrol” becerisi artık bilişsel süreçleri de kapsamaktadır. Bebek, özellikle dikkat odaklı olmak üzere bazı stratejiler kullanarak öz düzenleme becerisini uyarılma düzeyini belirlemeye çalışarak kısıtlı da olsa deneyimlemektedir. Örneğin olumsuz durumlardan kaçınarak olumlu durumlar oluşturmak için kullandığı bir yöntem olarak gözlerini kaçırmayı tercih edebilmektedir. Hayatın ilk yılında istenmeyen davranışların engellenmesini işaret eden engelleyici kontrol becerisi de ortaya çıkmaktadır (Calkins ve Fox, 2002; Elias ve Berk, 2002).

Bebeklik döneminden başlayarak yürüme dönemine kadar çocukların kendi iç düzenleme becerileri artış gösterse de dış düzenleyici olarak adlandırılan yakın çevreleri ve bakım verenlerine bağımlılık durumları devam etmektedir. Kendi tepkileri konusunda bebek, bakım vereninin esnekliği, akli ve hassasiyetine ihtiyaç duymaktadır. Bu evrede bakım verenle yeterli düzeyde sosyal iletişim kurulmadığı ve bakım verenin çocuğa dış uyaranlarla ilgili deneyimlerini düzenlemesi konusunda yardımcı olmadığı takdirde bebek uygun bir anlayış ve gelişim gösteremeyebilir. Ayrıca kendisiyle en çok ilgilenen kişi olan bakım verenle ilişkide erken dönemde yaşanan problemler bebeğin nöropsikolojik gelişimini de olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Calkins ve Fox, 2002; Kopp, 1989; Premo ve Kiel, 2014).

Bir yaş civarında yürümenin başlamasıyla çocuk önemli bir beceriyi kazanmaktadır. Bu becerinin kazanılması ile bağımsız hareket edebilen çocuk hem çevreyi hem de kendini keşfe çıkmaktadır. Varlığının çevreden bağımsız olduğunu fark ederken kendi istekleri ve başkalarının istekleri ile ilgili niyetini de oluşturmaktadır. Önceden annesinin tercihleriyle kendisine verilen oyuncakları reddedip kendi tercihlerini oluşturabilir veya annesinin kucağına alıp götürdüğü yerlerden memnun olmadığında gitmemek için tepki gösterebilir (Erden ve Saraç, 2021).

2.1.2.4. Öz kontrol

Bir önceki dönem olan kontrol döneminde çocuk dışsal bir aracıya ihtiyaç duymaktayken bu dönemde öz kontrolün gelişimi görülmektedir. Öz kontrolde bir ebeveyn varlığı olmadan da ebeveyn istek ve beklentilerine uygun davranış sergilenebilmektedir. Bu evrede çocuk öz

kontrol kazanmaya başlarken istek doğrultusunda erteleme ve sosyal beklentilere göre davranma gibi özellikler göstermektedir. Bilişsel açıdan ise bilinçli iç gözlem yapabilme ve strateji üretme gibi beceriler gelişmektedir. Çocuk ilk zamanlarda tamamen etkisinde olduğu fiziksel ve sosyal çevreyi artık kendisi etkilemeye başlamaktadır. Sosyal etkileşimlerle çevre düzenlemesi yapılır ve kurallar, sınırlar farkında olunarak uygun davranış sergilenmek üzere düşünce ve davranışlar çocuğun kendisi tarafından yönlendirilmektedir. Aynı zamanda dürtü kontrolü de önem arz etmektedir (Erden ve Saraç, 2021; Kopp, 1982).

Yansıtmacı düşünmenin ilk örnekleri bu dönemde görülmektedir. Çocuklar bu düşünme biçimiyle hafızalarındaki çeşitli verileri geri çağırabilmektedir. Bilişsel ve davranışsal düzenleme becerileri için oldukça önemli olan yansıtmacı düşünme becerisi geliştiğinde öncelikle *diğerlerini düzenleme* sürecini yaşayarak başkalarının davranışlarını düzenlemeye çalışmaktadırlar. Vygotsky yaklaşımına göre de *diğerlerini düzenleme* kendini düzenleyebilmenin öncülü olarak varsayılmaktadır. Kurallara tam bir şekilde bağlılık sergileyen çocuklar kurallara uymayanları fark ederek belirleme davranışı gösterebilmektedirler. Henüz kendileri kurallara uyma davranışında bulunmasa da arkadaşlarını uyarmaları veya şikayet etmeleri *diğerlerini düzenleme* davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013; Bronson, 2019).

Kuralların birbirinden farklı durumlarda uygulanabileceğini ve genellenebileceğini fark eden çocuklar bu noktadan sonra içselleştirme davranışını geliştirmeye başlamaktadırlar. Çocuğa karşı tutarlı bir davranış sergilenmediği takdirde çocuk beklentiler karşısında net bir idrak sahibi olamaz. Kendisinden beklentiler ve kurallar konusunda da net bir anlayışa sahip olamayan çocuğun sağlan bir öz kontrol sergilemesi de beklenemez. Bu evrede tutarlı bir tavırla kuralları içselleştiren çocuk 36.aydan itibaren öz kontrol evresinden öz düzenleme evresine geçiş yapmaktadır (Kopp, 1982).

2.1.2.5. Öz düzenleme

Öz düzenleme evresinde çocuk artık sınırlar, kurallar ve stratejiler konusunda bilgi sahibidir. Davranışlarını bunlara göre planlayarak eyleme geçirmektedir. Aynı zamanda dili de, düşüncelerini ve davranışlarını yönetmede aracı olarak kullanmaktadır. Bu konuşma içselleştirilmiş dil olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun kendisiyle konuşması ve kendine yönergeler vermesi öz düzenleme becerilerinin gelişimi için önem taşımaktadır. Çaba gerektiren kontrol becerisi de bu evrede kaygı yaratan durumlarda dikkatini başka yöne

odaklayarak gelişmektedir. Bu yolla içsel mekanizmalar kullanılmakta ve çocuğun duygu durumu düzenlenmektedir. Duyguların düzenlenmesi de davranışın düzenlenmesi sürecini desteklemektedir. Böylece dikkat, duygu ve davranış düzenleme süreci birlikte bir gelişim sergilemektedir (Bronson, 2019; Kopp, 1982; Posner ve Rothbart, 1998; Vygotsky, 1962).

Kopp (1982) öz düzenleme becerilerinin temellerinin atılmasındaki gelişiminin 3-4 yaşa kadar hızlı olduğunu, altı yaş itibarıyla da yavaşlayarak gelişmeye devam ettiğini belirtmektedir. Öz düzenleme becerilerinin okula hazırbulunuşluğun yordayıcısı olarak görüldüğü bu evrede konu ile ilgili pek çok çalışma yapılmaktadır. Dikkatini odaklaması, çeşitli görevlerde dikkatin kaydırılarak yürütücü dikkatin sağlanması, yoğun duyguların kontrol edilerek davranışın uygun bir biçimde yansıtılması gibi becerileri göstermesi çocuktan beklenen görevleri içinde barındırmaktadır (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007).

Okul döneminin başlamasıyla birlikte okul öncesi dönemin sırasını bekleme, dikkatini odaklama ve sürdürebilme gibi beklentileri, yerini dersini takip etme, ödevlerini yapma, not alma ve sınavlara çalışma gibi birçok öz düzenleme becerisi gerektiren davranışa bırakmaktadır. Bu dönemlerde de çocuk yine ailesi ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin desteğini alarak akademik görevler için gerekli öz düzenleme becerilerini öğrenerek geliştirebilmektedir (Erden ve Saraç, 2021).

Çocukların yaşamının ilk on yılında gerçekleşen değişim oldukça dikkat çekicidir. Başkalarına bağımlı olan bir bebekken kendi hareketlerini gözlemleyip farkına varan, kendi ilgilerini yöneten ve kendi duygu dünyalarını düzenleyen çocukluk dönemine geçiş yaşamaktadırlar. Bu değişim bilim dünyasında da önemsenen bir alan olan öz düzenleme becerilerine odaklanılmasını da beraberinde getirmiştir. Yapılan çalışmaların bulguları öz düzenleme kapasitesinin çocukluk ve ergenlik döneminde ortaya çıktığını gösterirken gelişim alanında yapılan araştırmalar çeşitli becerilerin de farklı yaşlarda değiştiğini ve geliştiğini ortaya koymaktadır. Örneğin bebeklik döneminde fizyolojik olarak uyku düzenleme, kendini rahatlatma gibi becerilerde gelişmeler yaşanırken daha büyük çocuklarda kendi davranışlarını kontrol etme ve uyum sağlama gibi beceriler gelişmektedir. Yaşamın ilk yıllarında gözlenen öz düzenleme becerileri ile ilgili çalışmaların yanı sıra bu becerilerin çocukluktan yirmili yaşlara kadar gelişmeye devam ettiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Erden ve Saraç, 2021; Raffaelli, Crocket ve Shen, 2005).

2.1.3. Öz Düzenleme Kuramları

Alanyazında öz düzenleme kavramı farklı kuramsal temellere dayandırılarak ele alınmaktadır. Bunlardan bazıları Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı, Davranışçı Yaklaşım, Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı, Bilgiyi İşleme Kuramı, Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ve Lev Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı şeklinde ifade edilebilir (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018).

2.1.3.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kurama göre id, ego ve süperegoyu kavramları ile ortaya konulan kişilik gelişiminde, idin sıklıkla dürtüsel ve bazı uygun olmayan isteklere eğilimi bulunmaktadır. Bunun aksine süperegoyun toplumsal ve ahlaki açıdan uygun olanı dikte etmesi söz konusudur. Egonun buradaki rolü ise id ve süperegoyu yönlendirerek ikisinin arasında dengeyi sağlamaktır. Bu kuramda daha çok duygular üzerinde yoğunlaşmış ve öz düzenleme gelişiminin duygusal ihtiyaç ve isteklerin gelişimi ile paralel olduğu öne sürülmüştür (Bronson, 2019; Gailliot vd., 2010).

Öz düzenleme, egonun gelişimi ile eş zamanlı olarak ilerleyen, kişinin gerçek dünya için gereklilikleri yapmasını ve uyarılma düzeyini kontrol altında tutmasını sağlayan bir mekanizma olarak tanımlanmıştır (Bronson, 2019; Gailliot vd., 2010; Ertürk Kara vd., 2018).

2.1.3.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım kuramcıları (Thorndike, Skinner, Hull vb.) kişinin davranışlarını kontrol edemeyeceğini, toplumun belirlediği davranışları ödül, ceza gibi dışsal yöntemlerle öğrenilmiş öz kontrol becerileri ile yapabileceğini ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre öz düzenleme kavramı, kişinin dürtüsel davranışlarını yönetebilmesini sağlayan öğrenilmiş öz kontrol becerileri olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenlemenin gelişimi sürecinde ise öz pekiştireçler ve hedef alınan ödüller bulunmaktadır (Bronson, 2019).

Davranışçı yaklaşımın bakış açısına göre hedef belirleme, öz eğitim, öz izleme ve öz pekiştirme öz düzenleme becerilerinin temel bileşenleridir. Öz düzenleme becerilerinin gelişim sürecinde kişiye kendisine en büyük ödülü elde etmesini sağlayacak olan hedefi seçip, nasıl hareket ettiğine dikkat ederek, daha önce öğrendiği bilgileri tekrarlayarak ve

kendini büyük ödüle giden yolda sağladığı çeşitli başarılarında ödüllendirerek ilerlemesi öğretilmektedir (Bronson, 2019).

2.1.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramını ortaya koyan Jean Piaget öz düzenlemeyi tamamen bilişsel süreçlerle açıklamaktadır. Piaget’ye göre zihni ayırdığı “zeka” ve “etki” bileşenlerinin her ikisinde de öz düzenlemenin yeri vardır. Zeka bileşeninde problem çözme davranışları ve düşüncelerin ile hedeflerin bilinçli bir biçimde yönlendirilmesi vardır. Etki bileşeninde ise duyguların, istek ve iradenin kontrol edilmesi ele alınmaktadır. Aynı zamanda çocuğun duygu, davranış ve isteklerini düzenleyip yönlendirebilme kapasitesinin artmasıyla öz düzenlemenin hem zeka hem de etki boyutunda paralel gelişme olduğunu da belirtmektedir (Ertürk Kara vd., 2018; Fox ve Riconscente, 2008).

Piaget kişinin zihinsel gelişim dönemleri arasındaki geçiş ile öz düzenlemenin gelişiminin eş zamanlı olarak ilerlediğini ifade etmektedir. Bilişsel gelişimin açıklandığı gelişim dönemlerinden bir sonrakine geçişte öz düzenleme becerileri de gelişmektedir. Piaget’ye göre öz düzenleme becerileri bilişsel tutarsızlıklar veya düzensizlikleri sabitleme yoluyla zihinsel dengeyi sağlamaktır. Sosyal ve fiziksel çevre ile ilgili bilişsel kavramanın artışı ve mantıksal düşünmenin gelişmesiyle birlikte öz düzenleme becerilerinde de gelişme kaydedilmektedir (Bronson, 2019; Fox ve Riconscente, 2008).

2.1.3.4. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilgiyi işleme kuramı Amerikalı Bilişsel Psikolog George Armitage Miller’ın 1956 yılında ortaya attığı bir kuramdır. Bu kuram öz düzenlemeyi yürütücü işlevlerin gelişimi ile zihinsel kapasitenin geliştirilmesi olarak adlandırmaktadır. Bu tanımda geçen yürütücü işlevler kişinin rutinler, stratejiler, planlar ve kurallara uyma konusundaki becerileridir (Bronson, 2019).

Bilgiyi işleme kuramına göre etkili problem çözmenin anahtarı da zihinsel süreçlerin düzenlenmesinden geçmektedir. Ayrıca bu kuramda kişinin bir uyarıcıya karşı tepkisini kontrol ederek durdurması ve farklı bir strateji kullanma yeteneği olarak tanımlanan yürütücü işlevler ve engelleyici kontrolün de problem çözme becerisinin temelini oluşturduğu ifade edilmektedir (Bodrova ve Leong, 2013; Bronson, 2019).

2.1.3.5. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal öğrenme kuramı 1960'larda Albert Bandura tarafından ortaya atılmış ve 1986 yılında geliştirilmiş ve sosyal bilişsel kuram olarak adlandırılmaya başlamıştır. Sosyal bilişsel kurama göre öğrenme, kişi, kişinin çevresi ve davranışının aktif bir biçimde etkileşimi yoluyla sosyal bir çevre içerisinde gerçekleşmektedir. İçsel ve dışsal sosyal teşvik ile sosyal etkiye yaptığı vurgu temel özelliğidir. Albert Bandura, Barry J. Zimmerman, Paul R. Pintrich ve Dale H. Schunk bu konudaki önemli araştırmacılarıdır. Bu kuram bağlamında öz düzenleme kavramı ile ilgili 1980'li yıllardan itibaren pek çok araştırma yapılmıştır (Ertürk Kara vd., 2018).

Sosyal bilişsel kuramın amacı kişilerin zamanla hedefe yönelik davranış geliştirirken kontrol ve teşvik yoluyla davranış düzenlemeyi nasıl yaptıklarını açıklamaktır. Bunun için *karşılıklı belirleyicilik, davranışsal yeterlilik, gözlemsel öğrenme, teşvik ile beklentiler* ve *öz etki* olarak altı kavram kullanılmaktadır. Kuramın temelinde yer alan *karşılıklı belirleyicilik ilkesine* göre birey, çevre ve davranış arasında sürekli ve döngüsel bir etkileşim vardır. Bu etkileşim bireyin sonraki davranışını belirlemektedir. *Öz etki* kavramı ise kişinin hareketlerini tecrübeler yoluyla yoğun bir şekilde motive etme ve düzenleme fonksiyonuna sahiptir. Öz etki sahibi kişiler dışsal bir motivasyon ihtiyacı gözetmezler. Her deneyim onlar için bir öğrenme fırsatı olarak düşünülmektedir. Öz düzenleme becerilerinin işleyişinde üç temel işlev bulunmaktadır. Bunlar, kendi hareketlerinin belirleyici elemanlarının kendileri tarafından izlenmesi, diğer kişilerin hareketlerinin kişisel standartları ve çevre koşulları çerçevesinde değerlendirilmesi ve duygusal öz tepki olarak sıralanabilir (Bandura, 1986, 1997).

Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme, karakteristik olmaktan ziyade koşullara ve ortam özelliklerine oldukça bağlı olarak belirtilmektedir. Bireyin önceki düşünce, duygu ve davranışları sonraki duygusal ve düşünsel yaklaşımları için bir zemin oluşturmaktadır. Yaklaşımın temelinde bulunan kişisel, davranışsal ve çevresel boyutlara göre kişilerin sahip olduğu kendisine yönelik tutum ve inançların, farklı ortamlardaki davranış biçimlerini şekillendirdiği; bu davranış biçimlerinin de bulunulan çevrenin yeniden şekillenmesinde etkili olduğu ifade edilebilir (Schunk, 2001; Zimmerman, 2000).

2.1.3.6. Sosyokültürel Kuram

Sosyokültürel Kuram ise Vygotsky yaklaşımına göre oluşturulmuştur. Bu kurama göre birey yaşadığı toplumdan ayrı düşünülemez. Öz düzenleme ise bireyin yaşadığı çevre ve toplumun değerleri ile kendi gereksinimleri arasında denge kurabilmesini sağlayan bir yapıdır (Bronson, 2019).

Vygotsky'e göre anasınıfı dönemine gelen küçük çocuklarda öz düzenleme becerileri değerlendirildiğinde bu çocukların davranışlarının çoğunu bilinçli olarak yapabilmeleri gerekmektedir. 3-4 yaş çocukları daha tepkisel olarak davranabilmektedir fakat daha büyük yaşlarda fiziksel duygusal davranışlar ve bazı bilişsel tepkiler daha düzenli olmalıdır. Vygotsky 3-4 yaş dönemi ve anasınıfı yıllarındaki çocukların davranışları karşılaştırıldığında onların davranışları arasında niyet ve sonuç bağlamında fark olduğunu savunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013)

Vygotsky yaklaşımında davranış, duygu ve bilişsel düzenleme bir bütünün parçaları olarak kabul edilmektedir. Bu bütün oluşturulurken bir süreç işlemektedir. Süreç içerisinde kendine yönelik içsel konuşma, diğerlerini düzenleme ve sonrasında kuralları genelleme aşamaları vardır. Vygotsky dilin toplumsal iletişimdeki önemi kadar öz düzenlemenin gelişmesinde de etkili olduğunu savunmaktadır. Öz düzenlemenin amacı olan davranış ve düşüncelerini istemli olarak kontrol edebilme becerisinin yine davranış ve düşünceleri yönlendirebilme yetisine sahip olan içsel konuşma (içselleştirilmiş dil) sayesinde geliştirilebileceğini belirtmiştir (Bronson, 2019). 3-4 yaştan itibaren okul öncesi dönem içsel konuşmanın en üst seviyede olduğu dönemdir. Böylece içsel konuşma çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için onlara destekleyici bir araç olmaktadır. Bir sonraki aşama olarak başkalarını düzenleme gelmektedir. Çocuklar diğerlerinin kuralları bozuklarını daha çabuk fark ederken kendileri aynı davranışı gösterdiğinde bunun farkında değilmiş gibi davranabilmektedirler. Kuralları önce başkalarına sonra kendilerine uygulamaktadırlar. En son aşama ise kuralları genellemedir. Örneğin bir arkadaşına vurma konusunda uyarıldı ise sadece o arkadaşına vurmaması gerektiğini düşünür. Diğer arkadaşlarına vurmaması konusunda genelleme yapması daha sonra gelişecek bir beceridir (Bodrova ve Leong, 2013).

Vygotsky bakış açısına göre zihinsel ve sosyal duygusal öz düzenleme becerileri birbirine bağlıdır ve gelişimleri de birbirini etkilemektedir. Okul olgunluğunun sağlanabilmesi açısından da öz düzenleme becerilerinin gelişiminin akademik becerilerin gelişmiş olmasından daha önemli olduğu düşünülmektedir. Vygotsky okul öncesi dönemdeki

çocukların en temel aktivitesi olarak nitelendirdiği oyunun öz düzenleme becerilerini kazanma süreçlerinde büyük fırsat olduğunu ifade etmektedir (Bodrova ve Leong, 2013; Ertürk Kara vd., 2018).

2.1.4. Öz Düzenleme Modelleri

Alanyazında öz düzenleme becerilerinin ve dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenmenin daha önce de belirtildiği üzere pek çok farklı ifadelerle tanımlanmıştır. Bu bağlamda öz düzenleme süreçlerinin ve öz düzenlemeli öğrenmenin farklı şekillerde organize edilebileceği düşüncesi karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle birbirinden farklı öz düzenleme modelleri geliştirilmiştir. Literatürdeki öz düzenleme modellerine göz atıldığında geniş bir perspektifte birçok model oluşturulduğu görülmektedir. Her model birbirinden farklı yönleri vurgu yapmaktadır. Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz düzenlemeli öğrenme modeli, Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Borkowski'nin sürece yönelik öz düzenlemeli öğrenme modeli, Winne'nin dört evreli öz düzenlemeli öğrenme modeli, Boekearts'ın uyarlanabilir (adaptable) öğrenme modeli ve Kanfer'in üç aşamalı öz düzenleme modeli başlıca modeller olarak sayılabilir (Aydın ve Demir Atalay, 2015).

2.1.4.1. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Barry J. Zimmerman'ın geliştirdiği bu model Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Modele göre öz düzenleme başlıca üç evreye ayrılmaktadır. Bu üç evrenin de çeşitli alt süreçleri bulunmaktadır. Öz düzenlemenin üç evresi ön düşünme, performans/iradesel kontrol ve öz yansımadır (Eker, 2014; Zimmerman, 2000).

Ön düşünme evresinde, hedef alanındaki göreve başlamadan önce görevin özellikleri gözden geçirilmektedir. Kişinin, geçmiş deneyimlerini de düşünerek görevi yapabilirliğini, görevin sonucundaki beklentilerini, inançlarını, tutumlarını analiz ettiği ve tüm bunlara göre kendine amaç belirlediği evredir. Ön düşünme evresinin *görev analizi* ve *öz motivasyonel inançlar* olarak adlandırılan iki alt evresi bulunmaktadır (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014). Görev analizi evresinde ilk önce *hedef belirleme* evresi ön plandadır. Birey kendini hedeflenen etkinliği yapabilme açısından değerlendirmektedir. Hedeflenen etkinlik için sergilenecek performansın niteliği, sonucunda elde edilmek istenen hedef ve beklentiler birey tarafından bir planlama dahilinde düşünülmektedir. Burada yapılan planlamada çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bu da *stratejik planlama* evresidir. Kullanılacak olan stratejiler her birey

için farklılıklar gösterecektir. Çünkü her strateji her birey için aynı etkide ve düzeyde sonuç vermemektedir. Bireysel farklılıkların ön plana çıkacağı bu noktada bireyin sosyal yaşantısı, mizacı, hedeften beklentileri ve ortamın koşulları bir arada değerlendirilerek uygun strateji kullanılmalıdır (Zimmerman, 2000). Öz motivasyonel inançlar; *öz yeterlik inançları*, *sonuç beklentisi*, *değer verme/içsel ilgi* ve *hedef yönelimi* evrelerinden oluşmaktadır. Bu noktada bireyin kendisinin önündeki hedefi gerçekleştirebilecek yeterliğe sahip olduğuna inanması, ortaya çıkacak sonucun beklendik bir sonuç olduğunu düşünmesi, bu hedef ve hedefe ulaşma sürecine değer vermesi ve hedef yöneliminde bulunması gerekmektedir (Aydın ve Demir Atalay, 2015).

Zimmerman'ın sosyal bilişsel öz düzenlemeli öğrenme modelinde ikinci evre olan performans/iradesel kontrol evresi ise *öz kontrol* ve *öz gözlem* olarak adlandırılan iki alt sürece sahiptir. *Öz kontrol* sürecinde ise *öz öğretim*, *zihinde canlandırma*, *dikkati odaklama* ve *görev stratejileri* süreçleri bulunmaktadır. *Öz kontrol* ile birey karar verme aşamasındadır. Hedefe ulaşmak için etkinliği nasıl yapacağına karar verir, zihninde tasvirlerle canlandırma yapar, odaklanır ve kullanacağı stratejilere karar verir. *Öz gözlem* sürecinde ise *öz kayıt* ve *öz deneme* adı verilen iki süreç bulunmaktadır. *Öz kayıt* sürecinde birey kendi davranışını ve performansını bilinçli ve sistematik olarak takip eder ve kaydeder. Böylece kendine bilgilendirici dönütler verebilmektedir. Bu süreçte elde edilen bilgiler ile yeterli performans göstermediğini düşündüğü noktada çeşitli denemeler yapabilmektedir. Bu da *öz deneme* sürecini kapsamaktadır (Sarı ve Akınoğlu, 2009; Zimmerman, 1998, 2000).

Öz yansıtma ise Zimmerman'ın modelinde üçüncü ana evredir. *Öz yargı* ve *öz tepki* olmak üzere iki alt süreçten oluşur. *Öz yargı* sürecinde ise *öz değerlendirme* ve *nedensel yükleme* alt süreçleri bulunmaktadır. *Öz değerlendirme* sürecinde birey performansını sürekli ve sistematik bir biçimde değerlendirmektedir. Bu değerlendirme esnasında performans bireyin kişisel hedefleri ile karşılaştırılmaktadır. *Öz değerlendirme* evresi ile ortaya çıkan performansa yönelik olumlu veya olumsuz sonuçların sebepleri ise *nedensel yükleme* sürecinde anlamlandırılmaktadır. *Öz tepki* süreci ise *öz doyum* ve *düzenleyici/savunmacı çıkarımlar* adlı iki davranıştan oluşmaktadır. *Öz doyum* bireyin ortaya koyduğu performans ile ilgili memnuniyetini ifade eden davranışları içermektedir. *Öz doyum* bireyin gerçekleştirdiği görevin kendisi için önemine göre de değişiklik göstermektedir. Performansın sonucunda ise bazı çıkarımlar ortaya çıkmaktadır. Bu çıkarımlar bireyin neler yapması veya nelerden kaçınması gerektiğini ortaya koyan iki yönlü çıkarımlardır. Performansı artırmaya yönelik olanlar düzenleyici çıkarımlar ve istenmeyen sonuçların

ortaya çıkmasını engellemeye yönelik olanlar ise kısıtlayıcı çıkarımlardır (Zimmerman, 2000).

Açıklandığı üzere Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelinin çok kapsamlı bir model olduğu görülmektedir. Bu modelin uygulamalı olarak öğrenme ortamlarında kullanılmasının öğreticilerde ve öğrenenlerde öz düzenleme davranışlarının geliştirilmesi açısından olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öz düzenleme davranışlarının sürdürülebilir olması konusunda da bu modelin etkili olduğu belirtilmektedir (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014).

2.1.4.2. Pintrich'in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Pintrich, oluşturduğu öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelini açıklarken motivasyonel yapıların öz düzenleme ile ilişkisini ele aldığını ve öz düzenlemeli öğrenmenin hem bilişsel hem de motivasyonel süreçleri içerdiğini ifade etmektedir (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Pintrich, 2000).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli dört alandan oluşmaktadır. Bu alanlar bilişsel, motivasyonel/duyuşsal, davranışsal ve şartlar olarak adlandırılmaktadır. Her bir alan ise *ön düşünce, planlama ve harekete geçirme, izleme, kontrol ve tepki ve yansıtma* olmak üzere dört farklı evrede incelenmektedir (Eker, 2014).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli *ön düşünce, planlama ve harekete geçirme* evresiyle başlamaktadır. Bu evrede hedefler belirlenmektedir. Ardından süreç planlanarak harekete geçilmektedir. Gayretin ve zaman yönetiminin planlanması, kişinin kendisi ile ilgili bilgi sahibi olması süreçleri bu evrede olmaktadır (Pintrich, 2000).

İzleme evresinde birey çeşitli farkındalıklar içerisinde. Bu farkındalıklar zihinsel, motivasyonel, duygusal konular kadar zaman yönetimi, görev tanımı ve gayret etme konularında da olabilmektedir. Kişi, kendisini, hareket içerisinde olduğu süreci, koşulların ve görevin geçirdiği değişimi izlemektedir. Yardıma ihtiyacı olup olmadığı konusunun da bu safhada farkına varmaktadır. Bu evrede üst biliş farkındalığının varlığı dikkat çekmektedir (Eker, 2014; Pintrich, 2000; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Kontrol evresi bir önceki safhanın değerlendirme sonuçları ile ilgilidir. Elde edilen sonuçlar görülmekte ve incelenmektedir. Bu etapta birey strateji seçiminin uygunluğu, zaman yönetimi, öğrenme ortamının kontrol edilmesi gibi kontroller yapmaktadır. Gerekli olduğu

taktirde bazı düzenlemeler yapabilmektedir. Bu düzenlemeler performans artışı ve bilişsel süreçlerin etkililiğini sağlamaya yöneliktir. Genel olarak bu evre gözden geçirmeler, görevde ve stratejide yapılan değişiklikleri kapsayan bir evredir (Eker, 2014).

Tepki ve yansıtma evresi ise ortaya çıkan performans ile bireyin başta belirlediği hedefler arasında bir değerlendirmenin yapıldığı evredir. Gerekli doğrultuda düzenlemeler yapılması da bu evre içerisinde yer almaktadır. Birey bu safhada kendisini, ortaya koyduğu performansı, görevi ve şartlarını da değerlendirmektedir. Bu değerlendirme ile birlikte bir yargıya varmaktadır. Duyuşsal reaksiyonlar, zihinsel kararlar ve tercihte bulunma durumlarını içeren bir evre olarak ifade edilebilir (Pintrich, 2000; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinin içerdiği evreler arasında doğrusal ya da aşamalı bir oluşum görülmemektedir. Bu evreler doğal süreçte veya devingen olarak çıkabilmektedir. Ayrıca içinde bulunan öğelerle çoklu bir biçimde etkileşimler gerçekleşebilmektedir. Bazı zamanlarda kişiler plansızca, kontrol etmeden ve değerlendirme yapmadan kendiliğinden gelişen bir başarı sergileyebilmektedir. Her etkinlik için strateji kullanma zorunluluğu bulunmamaktadır (Eker, 2014; Pintrich, 2000).

Model genel olarak incelendiğinde de Pintrich'in motivasyonun öz düzenleme konusundaki rolünü araştırmaya çalıştığı ve amaca yönelik öz düzenleme stratejileri ile ilişkisini tespit etmeye çalıştığı görülmektedir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde motivasyon ve biliş süreçleri dışında ayrıca bireyin hareketlerini düzenleme konusundaki girişimleri üzerinde de durulmaktadır. Öğrenme ortamı da burada Pintrich'in ele aldığı önemli noktalardan biridir. Bu ortamla ilgili izleme yapılarak gereksinimlerin belirlenmesi ve bu yönde düzenlemelerin yapılması konusundaki çabalar da öz düzenlemenin içinde önemli bir boyut olarak dikkate alınmaktadır (Eker, 2014; Pintrich, 2000).

2.1.4.3. Borkowski'nin Sürece Yönelik Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli Amerikalı Bilişsel Psikolog George Armitage Miller'ın 1956 yılında ortaya attığı bilgiyi işleme kuramından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Model, motivasyonel ve kişisel öğelerle öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi odak noktası olarak almıştır. Borkowski'nin çalışmasında öğrencilerin başarılı olma veya başarısız olma konusundaki algılarının genelleme stratejileri ile nasıl bir araya geldiği açıklamaya çalışılmıştır. Borkowski öz düzenleme becerileri için gerekli stratejilerin zaman içerisinde ortaya çıkarak geliştiğini ifade etmektedir. Ona göre,

bilginin doğru bir biçimde işlenmesi için zihinsel, bireysel, motivasyonel ve durumsal öğelerin başarıyla ve doğru bir biçimde birleşerek bütünü oluşturmasıyla gerçekleşmektedir (Borkowski, 1996; Eker, 2014).

Borkowski'ye göre öz düzenleme stratejilerinin gelişimi bireylerde süreç ile artmaktadır. Öz düzenleme stratejilerinin gelişmesi için en başta bireye bazı stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Sonrasında birey zamanla diğer stratejileri de öğrenmektedir. Öğrenilen bu stratejiler de birbirinden farklı durumlarda kullanılarak geliştirilmektedir. Bazı durumlarda bu stratejiler yetersiz kalabilmektedir. Bu şekilde yeni stratejilere ihtiyaç duyulması durumu ortaya çıktığında birey kendini geliştirerek deneme yanılma yoluyla yeni stratejiler de geliştirebilmektedir. Bilgiyi doğru bir şekilde işlemek için bilişsel, motivasyonel, durumsal ve kişisel bileşenler uygun bir biçimde bir araya gelmelidir. Kişi bulunulan duruma göre uygun stratejiyi seçip kendi öğrenmesini yönettiği zaman öz düzenlemeli öğrenmeyi kazanmış olduğu kabul edilmektedir (Borkowski, 1996; Eker, 2014).

2.1.4.4. Winne'nin Dört Evreli Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Winne'nin dört evreli öz düzenlemeli öğrenme modeli Zimmerman, Bandura, Kuhl, Paris, Byrnes, Cerver ve Scheier gibi birçok teorisyenden esinlenilerek ortaya çıkarılmıştır. Model dört aşamadan oluşmaktadır. Winne öz düzenlemeyi daha çok üst biliş açısından değerlendirmektedir. Öz düzenlemeyi bireylerin davranışlarını çeşitli bilişsel yöntemler ve stratejiler kullanarak üst bilişsel süreçlere göre düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır (Eker, 2014; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Oluşturduğu öz düzenleme modelinde *görevi tanımlama, hedefler oluşturma, planların, strateji ve taktiklerin işe koşulması ve üst bilişi kullanma* olmak üzere dört evre bulunmaktadır. Bu her bir evre için de bireyin görevleri bulunmaktadır. İlk aşama *görevi tanımlama*dır. Bu aşamada birey görevi algılamakta ve tanımlamaktadır. Görevin tam olarak tanımlanabilmesi için öğrenme görevlerine yönelik anlayışlar geliştirilmektedir (Eker 2014; Winne, 1996).

İkinci aşama *hedef oluşturma* olarak adlandırılmaktadır. Aşama süresince bireyler bir hedefe odaklanmaktadır. Kişi bu odaklanma ile birlikte hedefe ulaşmak için planlamalar yapmakta ve stratejiler belirlemektedir (Winne, 1996).

Üçüncü aşama ise uygulamanın gerçekleştirildiği aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. *Planların ve stratejilerin işe koyulması* bu kısımda gerçekleşmektedir (Schunk, 2009).

Son aşama olan dördüncü aşama ise *üst biliş kullanmak* olarak belirlenmiştir. Gerekli durumlarda düzenleme ve değişiklik yapma işi bu evrede gerçekleşmektedir. Eğer yapılan planlama başarı ile sonuçlandı ise bir ekleme ve düzenleme yapmaya gerek olmadığına karar verilmektedir. Planın başarılı bir şekilde sonuçlanmadığı kanaatine varıldığında ise zihinsel ve fiziksel koşullar tekrar değerlendirilerek gerekli olduğu düşünülen düzenlemeler gerçekleştirilmektedir (Schunk, 2009; Winne, 1996).

Model genel olarak değerlendirildiğinde üst biliş temelinde yapılandırıldığı, tüm aşamalarda standartlar ve ortaya çıkan ürünlerle ilgili içsel geribildirimlerin oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda Winne'nin dört evreli öz düzenlemeli öğrenme modelinde ürünlerin izlenmesinin temel unsur olduğu ifade edilmektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

2.1.4.5. Boekaerts'in Uyarlanabilir (Adaptable) Öğrenme Modeli

Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci içerisinde iki önceliği olduğunu varsaymaktadır. Bu varsayıma göre bir yandan bilgilerini ve yeteneklerini artırmak isteyen öğrenci bir yandan da sürecin egosuna zarar vermeden devam etmesini istemektedir. Modele göre, öğrencinin bir öğrenme durumu ile karşılaştığı zaman bu görevi üzerine aldığı taktirde nasıl kazanımlar elde edeceğini ya da ne kaybedebileceği ile ilgili bazı ölçümler yaptığı ifade edilmektedir (Boekaerts, 1997).

Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli'nin iki temel boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar *bilişsel öz düzenleme* ve *motivasyonel öz düzenleme* olarak adlandırılmaktadır (Boekaerts, 1996; Eker, 2014).

Her iki temel boyutun da üçer adet bileşeni bulunmaktadır. *Bilişsel öz düzenleme* boyutunun bileşenleri *bilişsel düzenleyici stratejiler*, *bilişsel stratejiler* ve *içerik alanı*dır. *Bilişsel düzenleyici stratejiler* öğrenme hedeflerini belirlemeyi, planlama yapmayı, bu yönde ilerlemeyi ve oluşan ilerlemenin izlenerek değerlendirilmesini kapsamaktadır. *Bilişsel stratejiler* eylemleri belirleyerek onları yapılandırmayı, tekrar etmeyi ve yöntem belirlemeyi içermektedir. *İçerik alanı* ise bilginin kavramsal ve yöntemsel açıdan ayrı ayrı düşünülmesini içerir (Boekaerts, 1996; Eker, 2014).

Motivasyonel öz düzenleme boyutundaki bileşenler *motivasyonel düzenleyici stratejiler*, *motivasyon stratejileri* ve *bilişüstü bilgi ve motivasyonel inançlardır*. *Motivasyonel düzenleyici stratejiler* bireyin göreve hem zihinsel hem de davranışsal olarak hazır olmasını,

hazırladığı plan ile bağ kurmasını, onu çeşitli engellere karşı koruyarak uygulama yapmaya istekli olmasını içermektedir. *Motivasyon stratejileri* bireyin öğrenmeye istekli olması, bunun için çaba sarf etmesi, negatif duygulardan uzaklaşarak stresi azaltması ve toplumsal kaynakları incelemek için çaba uğraşmasıdır. *Bilişüstü bilgi ve motivasyonel inançlar* ise bireyin görevle ilgili stratejilere, tutum ve değerlere inanmasıdır. Aynı zamanda görevi yapabilmek için kapasitesinin yeterli olduğuna inanmasını ve hedefe yönelmesini de kapsamaktadır (Boekaerts, 1996, 1997).

Boekaerts (1996)'ın uyarlanabilir öz düzenleme modelinin temelinde öğrenciler öğrenmeleri ile ilgili durum ve görevlerine ilişkin değerlendirmeler yapmaktadırlar. Bu yaptıkları değerlendirmelerle bağlantılı olarak geliştirdikleri algılar doğrultusunda öğrenme hedefleri belirlemektedirler. Model bu öğrenme hedeflerini merkezine almaktadır.

2.1.4.6. Kanfer'in Üç Aşamalı Öz Düzenleme Modeli

Kanfer'in oluşturduğu öz düzenleme modeli üç aşamadan oluşmaktadır. Bu üç aşama *öz izleme*, *öz değerlendirme* ve *öz pekiştirme*dir. Winne'nin modelinde olduğu gibi her bir aşama için bireyin görevleri bulunmaktadır. İlk aşama olan *öz izleme* aşamasında birey dikkatini kendi davranışlarına vererek onları bilinçli bir şekilde izlemektedir. Bu izleme işlemi davranış değişikliğinin gerçekleşebilmesi için önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır (Kanfer, 1970).

İkinci aşama *öz değerlendirme* olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamada kişi izlediği davranışı kendi kriterleri üzerinden içsel değerleri ile karşılaştırmaktadır. Amaçları ve şimdiki durumu arasında bir farklılık olup olmadığını gözlemleyerek farklılık derecesini kaydetmektedir. Bu farkın belirlenmesi öz düzenleme becerilerinin gelişimi için önem arz etmektedir. Yani süreç bu aşamada kişinin kendi kendini değerlendirmesi durumuyla devam etmektedir. Böylece kişinin kendi davranışı ile ilgili olarak bilinç sahibi olacağı ifade edilmektedir (Eker, 2014; Kanfer, 1970).

Kanfer'in Üç Aşamalı Öz Düzenleme Modeli üçüncü ve son aşama olan *öz pekiştirme* ile tamamlanmaktadır. Öz pekiştirme aşamasında ise kişi dışsal ödüller veya sözlü ifadeleri kullanarak motivasyonunu sağlamaktadır. Motivasyon bu davranışın sürdürülmesi için bir aracı olarak kullanılmaktadır. Kişi öğrendiği bilgileri de bu aşamada kaydetmektedir (Brown, 1998; Kanfer, 1970).

Kanfer'in ortaya attığı bu üç aşamalı öz düzenleme modelinin üzerine Miller ve Brown da 1991'de yeni bir öz düzenleme modeli oluşturmuşlardır. Bu model yedi aşamadan oluşmaktadır. Aşamalar *alımlama*, *öz değerlendirme*, *tetikleme*, *arama*, *planlama*, *uygulama* ve *süreci değerlendirme* olarak sıralanmaktadır. Modeldeki aşamalardan herhangi birinde oluşabilecek aksaklığın davranışsal öz düzenlemeyi sekteye uğratacağını ifade etmişlerdir (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Brown, 1998).

Kanfer'in Üç Aşamalı Öz Düzenleme Modeli adında belirtildiği üzere üç basamaklı ve öz düzenlemeli öğrenmeyi amaç odaklı süreç olarak ele alan bir modeldir. Ayrıca Kanfer hem içsel hem de dışsal motivasyonun kişinin öğrenmesi konusunda önemli bir yere sahip olduğunu da belirtmektedir (Eker, 2014; Kanfer, 1970).

Eğitimde öz düzenleme modellerine genel olarak bakıldığında her modelde farklı vurgu noktaları olduğu görülmektedir. Örneğin; Winne öz düzenlemede bilişsel boyutu ön planda tutarken Pintrich motivasyonun önemine değinmiştir. Borkowski ise süreçte en önemli basamağın strateji seçimi olduğunu ifade etmektedir. Zimmerman ve Pintrich'in modelleri birbirine benzer olarak sosyal bilişsel kurama dayanırken diğer modeller bu anlamda birbirinden farklılaşmaktadır (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Çatalbaş, 2016; Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Farklı vurgu noktaları ve bazı benzerliklerin yanında tüm modellerin bazı ortak temel varsayımlara dayandığı belirtilmektedir. Bu varsayımların ilki öğrencinin aktif katılımcı olarak görüldüğü, kendi öğrenmelerini anlamlandırarak kendi amaçlarını ve bilgi elde etme tekniklerini yapılandırdıklarını farz eden *aktif yapısalcı varsayımdır*. İkincisi ise öğrenenlerin kendi davranışlarını izleyen, organize eden ve kontrol eden bireyler olduğunu düşünen *kontrol potansiyeli varsayımdır*. Bir diğeri ise *hedef, ölçüt ve standart varsayımı* olarak adlandırılmaktadır. Bu varsayıma göre tüm modellerin kendilerine özgü ölçütleri ve standartları vardır. Kişiler hedefleri doğrultusunda bu standartlara ve ölçütlere göre öğrenmelerini düzenlemektedirler. Dördüncü ve son varsayım ise *öz düzenleme etkinliklerinin çevresel ve kişisel şartlarla performans ve başarı arasında aracılık görevi olduğu varsayımdır*. Bu varsayıma göre modellerin tümü başarı ve performans gösterilmesinde öz düzenleme etkinliklerinin doğrudan etkili olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda bireyin kişisel özellikleri, çevresel, kültürel şartlar da bu konuda önemli bir yere sahiptir (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Çatalbaş, 2016; Eker, 2014; Pintrich, 2000; Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Öz düzenlemeli öğrenme modelleri kişinin ömür boyunca sürececek olan öğrenme stratejilerini oluşturarak kullanabilmesine olanak sağlamaktadır. Buradan hareketle belirtilen öğrenme modellerini geliştirebilenlerin diğerlerinden ayrılabilceği de ifade edilmektedir (Sarı ve Akınoğlu, 2009).

2.1.5. Öz Düzenleme Becerisinin Boyutları

Tüm kuramların tanım ve açıklamalarından yola çıkıldığında öz düzenleme becerilerinin yapısal ve işlevsel olarak çok boyutlu bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Her kuramın temel felsefesi ve kapsamına göre öz düzenlemenin farklı boyutları ele alınıp açıklanabilmektedir. Genel bağlamda kabul edilen sınıflamada öz düzenleme becerileri davranış düzenleme, duygu düzenleme ve dikkat (bilişsel) düzenleme olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Bu üç boyut birbirinden farklı olarak ama yoğun bir etkileşim halinde çalışmaktadır. Her bir boyut da açıklanırken kendi içlerinde alt boyutlara ayrılmaktadırlar. Bu boyutlar aşağıda ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır (Aydın ve Ulutaş, 2017; Calkins ve Fox, 2002; McClelland vd., 2010).

2.1.5.1. Dikkat Düzenleme

Dikkat, kişinin tüm dış etkenleri görmezden gelerek asıl hedefine odaklanabilmesidir. Ancak sadece odaklanması değil aynı zamanda gerektiğinde uzun süre odaklanmayı sürdürebilmesi ve dikkatini başka bir yöne aktarabilmesi hatta tekrar ilk uyarana dönebilme becerisini de kapsamaktadır. Öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarından biri olan dikkat düzenleme becerisi, çocuğun hedef odaklı davranışları ve dürtüleri arasında oluşan mücadeleden ortaya çıkmaktadır (Ezmeci, 2019; Ponitz vd., 2008; Rothbart ve Posner, 2005; McClelland ve Cameron, 2011b). Dikkat düzenleme bilişsel açıdan ele alındığında dört alt maddede değerlendirilmektedir.

- i) Dikkati düzenleme: Bilişsel düzenlemenin bir parçası olan dikkati düzenleme, dikkati devam ettirmeyi ve ilgisiz olan uyaranları görmezden gelmeyi içermektedir. Hedefe yönelik davranışın gerçekleştirilmesi için hazır olma ve yapılan görev esnasında da dikkatin koordine edilmesi süreci bu bağlamda değerlendirilmektedir. Yürütücü dikkat ve işleyen bellek kavramlarıyla yakın etkileşim halindedir (Ertürk Kara vd., 2018).

- ii) Yürütücü dikkat (Executive attention): Dikkatin gerekli olduğu durumlarda bir uyarana odaklanırken gerektiğinde yön değiştirebilmesini ifade etmektedir. Üst düzey bir dikkat becerisidir. Çocuğun dikkatini gerektiğinde odakladığı şeyden başka bir şeye aktarıp tekrar geri dönebilmesi bu kapsamdadır. Bu kavramla ilişkili olan çaba gerektiren kontrolde denetleyici dikkat sistemi aracılığıyla kişinin uygun olan hareketi istemli bir biçimde gerçekleştirmesi ve uygun olmayan hareketi engellemesi beklenmektedir (Ertürk Kara vd., 2018).
- iii) Çalışma belleği (Working memory): Bilginin depolandığı bir alandır. Aynı zamanda bilgiyi zihinde kısa bir süre tutma, yenileme ve işleyebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Çalışma belleğinde kalan uyaran gerekli olduğunda hatırlanıp işlenerek bir sonraki davranış için etkili olabilmektedir. İşitsel ve sözel bilgilerin zihinde geçici olarak kalması, görsel uyaranların depolanması ayrıca bilişsel süreçlerin izleme, düzenleme ve planlaması çalışma belleği aracılığıyla yapılmaktadır. Bu anlamda çocukların akademik yaşantıları ve tüm hayatları açısından önemli bir yere sahiptir (Blair ve Ursache, 2011; Erol ve İvrendi, 2018).
- iv) Yürütücü işlevler (Executive functions): Pek çok farklı bilişsel beceriyi kapsadığı düşünülen yürütücü işlevler bireye amacını hatırlatır ve onun amacından uzaklaşmasını engeller. Yürütücü işlevler, dikkat ve çalışma belleği becerileri ile de yakından ilişkilidir (Ertürk Kara vd., 2018; Singer ve Bashir, 1999).

2.1.5.2. Duygu Düzenleme

Duyguların insanlar için çok fazla faydası ve fonksiyonu bulunmaktadır. Ancak duyguların yoğunluğu ve kontrol edilememesi problem durumları ortaya çıkarabilmektedir. Bu duyguların tanımlanması, anlaşılması ve uygun bir biçimde yansıtılması önemlidir. Bu noktada korku, öfke, üzüntü ve sevinç gibi duyguların yoğunluğunun kontrol edilebilmesi duygu düzenleme olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte problemlerin ortaya çıkması da duygu düzenleme güçlüğü olarak ifade edilmektedir (Çevik, 2022; Kopp, 2002).

Çocukların hayal kırıklığına uğradıkları zamanlarda veya onları öfkeliendiren durumlarla karşı karşıya kaldıklarında toplumsal normlara uygun ve kabul gören bir şekilde tepki verebilmeleri önemli görülmektedir. Bu şekilde bir duygu düzenlemenin sağlanabildiği

durumlarda akranlarıyla yaşayabilecekleri çatışmalar veya görülebilecek saldırgan davranışlarda oldukça azalma olduğu belirtilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992). Ayrıca duygu düzenlemenin problem çözme becerileriyle pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu da yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021)

Duygu düzenleme becerileri öz düzenlemenin diğer boyutları olan dikkat düzenleme ve davranış düzenleme ile de doğrudan ilişkilidir. Çocuk hissettiği duyguları doğru bir şekilde ifade edebilmek için bazı süreçlerden geçmektedir. Bu süreçler her ne kadar duygu düzenleme süreçleri olarak görülse de becerilerin sağlanmasında bilişsel ve davranışsal becerileri de gerektirmektedir. Böylece tüm boyutların iç içe olduğu bir süreç yaşanmaktadır. Çocuk duygu açısından yoğun bir durumun içerisine girdiğinde düzenleme ve kontrol becerileriyle ilgili çeşitli dengesizlikler ortaya çıkabilmektedir. Bu da bilişsel süreçlerin duygu düzenleme sürecini etkilediğinin bir göstergesidir (Bell ve Wolfe, 2004; Carlson ve Wang, 2007; Dennis ve Chen, 2007; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Duygu düzenleme süreçlerinde çocuğun ilk çevresi olan ailesi önemli bir etkidir. Çocuk, bakımından sorumlu kişilerle ilk deneyimlerini yaşamaktadır. Bu kişilerle olan karşılıklı etkileşimleri çocuğun ilk duygusal tepkilerini ortaya çıkarmasında rol oynamaktadır. Aynı zamanda bu duygusal tepkilere onlardan gelen karşılıklar da duygu düzenleme becerilerinin zeminini hazırlayan faktörlerden biri olarak ifade edilmektedir. Bu karşılıklı iletişim ve etkileşimin niteliği çocuğun ilerleyen zamanlarda tüm çevresi ile olacak etkileşimin yönünü belirlemektedir. Sürecin başında dışsal yönlendirmeler aktif olarak görülürken ilerleyen zamanlarda ifade edici dilin de kazanılmasıyla birlikte çocuk kendini ifade etmeye başlamakta ve duygularını düzenleme becerisini kazanmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Duygu düzenleme becerilerinin çocuğun gelişiminde pek çok farklı alanda önemli bir yeri vardır. Problem çözme becerileri, sosyal yeterlilik ve uyum, prososyal davranışlar, okula uyum sağlama ve akademik başarı ile de ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple, 2004; Calkins ve Hill, 2007; Denham vd., 2003; Thompson ve Meyer, 2007).

2.1.5.3. Davranış Düzenleme

Bir davranışı gerçekleştirmeden önce düşünme ve planlamayı içerir. Dürtüsel davranmamayı gerektirmektedir. Tepkiyi kontrol edebilme, sabırlı olma, sıra bekleme, hayal kırıklığıyla

karşılaşıldığında üstesinden gelebilme gibi durumlar örnek verilebilir. Bu beceriler çocukların okula hazır olma ve uyum sağlayabilme becerileri için oldukça gereklidir. Hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dürtü kontrolü ve dürtüsellik alt beceriler olarak sayılmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013; Smith-Donald vd., 2007).

- i) Hazzı erteleme (Delay of gratification): Anlık hazzı ertelemeyi ve amaca yönelik davranabilmek için çaba göstermeyi kapsamaktadır. Üç yaşın altındaki çocuklarda bu becerinin oldukça düşük olduğu belirtilmektedir. Çocukların yaşı ilerledikçe bu beceri düzeyi de artmaktadır. Kendi istekleri ile hazzı erteleyebilmeleri, kendilerini cezbeden olay ya da nesneye karşı dayanma düzeyleri çocukların zeka seviyeleri, yüksek düzeyde sosyal sorumluluğa sahip olmaları ve başarı göstermek için çabalamaları ile ilişkilendirilmektedir (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989). Çok bilinen Marshmallow Testi (Mischel, 2016) bu kapsamda değerlendirilmektedir.
- ii) Çaba gerektiren kontrol (Effortful control): Belirtilen anlık hazzı erteleme esnasında çocuğun dikkatini haz nesnesinden uzaklaştırarak başka bir noktaya odaklanmasını içermektedir. Yürütücü dikkatin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Dikkat dağıtıcı unsurlara rağmen dikkatini odaklama, sınıfta uzun süre oturabilme, ilgisini çekmeyen etkinlikleri tamamlamak için çaba sarf etmek bu beceriye örnek olarak verilebilir (Eisenberg, 2005).
- iii) Engelleyici kontrol (Inhibitory control): Bir amaç için uygun olan davranışı gösterme esnasında ortaya çıkan uygun olmayan davranışları engelleyebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bunun için hareketler ve düşünceler izlenerek kontrol altına alınmaktadır. Amaçla bağlantılı olmayan davranışların baskılanması veya o davranışlara engel olunması söz konusu olmaktadır. Çocuğun akademik, duygusal ve sosyal becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Blair ve Razza, 2007; Ertürk Kara vd., 2018).
- iv) Dürtü kontrolü (Impulse control): Çaba gerektiren kontrol becerisinin tersi yönünde çalışmaktadır. Dürtüsellğin ve kontrol edilemeyen davranışların kontrol altına alınmasını kapsamaktadır (Ertürk Kara vd., 2018).
- v) Dürtüsellik (Impulsivity): Düşünmeden ve planlamadan harekete geçme olarak tanımlanmaktadır. Dürtü kontrolü boyutunda olduğu gibi çaba gerektiren kontrol becerileri ile ters yönde çalışmaktadır. Bu da dürtüsellğin yüksek düzeyde olması durumunda çaba gerektiren kontrolün düşük seviyede olması anlamına gelmektedir.

Dürtüsellik düzeyi çocuğun kişilik ve mizaç yapısı, bakımını üstlenen kişilerle ilişkisi gibi faktörlerle bağlantılıdır (Kopp, 1982). Erken çocukluk döneminde dürtüsellığı yüksek düzeyde olup engelleyici kontrol becerileri düşük düzeyde olan ve kontrol edilebilmesi güç olan çocukların, ergenlik döneminde kendilerini ifade edebilme gibi becerilerinde bazı problemler yaşadıkları da belirtilmektedir (Martel vd., 2007).

Öz düzenleme becerilerinin alt boyutları olarak belirtilen dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri birbirini destekleyerek birlikte gelişim göstermektedir. Bu sebeple de öz düzenleme becerilerinden bahsederken koştur bir biçimde ilerleyen bu üç alt boyut birlikte ele alınmaktadır (Ezmeci, 2019; Korucu vd., 2022). Bu bağlamda çocuğun duygu düzenleme becerilerini aktif olarak yönetebilmesi için dikkatini kontrol edebilmesi gerektiği belirtilmektedir. Örneğin çocuk dikkatini kendisini kaygılandıran veya korkutan nesne, durum, olaydan uzaklaştırıp başka bir uyarana odaklanırsa o konuyla ilgili olumsuz duygularını düzenleyebilecektir. Yani çocuk duygu düzenleme becerilerini dikkatini olumsuz durumu ortaya çıkaran uyarandan uzaklaştırabildiği düzeyde etkin olarak yönetebilecektir. Birbirini karşılıklı etkileyen bu alt boyutlardan duygu düzenleme becerisi de dikkat düzenleme süreçlerini etkilemektedir. Duyguların yönetilmesi sonucunda ortaya çıkan davranışların düzenlenmesi süreci de bu sayede sorunsuz bir şekilde ilerleyecektir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014; Posner ve Rothbart, 1998).

2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerilerinin Ölçülmesi

Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin ölçülmesi konusunda dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde pek çok farklı ölçme aracıyla karşılaşılmaktadır. Bunların içerisinde çocukların değerlendirme esnasındaki performansına dayalı araçlar, ebeveynler veya öğretmenlerin gözlemleri sonucunda doldurdukları araçlar, yalnızca davranışsal öz düzenlemeyi veya duygu düzenlemeyi ölçen araçlar bulunmaktadır (Ertürk Kara vd., 2018; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014).

Türkiye’de de okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla birçok ölçme aracı geliştirilmiş veya uyarlanmıştır. Gün geçtikçe de öz düzenleme becerileri ile ilgili çalışmalar ve bu ölçme araçlarının sayısı artmaktadır. Günümüzde Türkiye’de yaygın olarak kullanılmakta olan bazı ölçme araçları aşağıda sıralanmıştır.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ): Bayındır ve Ural tarafından 2016 yılında Türkiye’de geliştirilmiştir. Uygulama aşamasında ölçek, çocukları iyi tanıyan öğretmenlerinin gözlemlerine bağlı olarak onları değerlendirmeleri temel alınmıştır. Ölçek toplamda 33 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert modele uygun bir biçimde hazırlanmıştır. İki alt boyutu bulunan ölçekte, birinci alt boyut olan düzenleme becerileri 21 maddeden oluşurken ikinci alt boyut olan kontrol becerileri ise 12 maddeden oluşmaktadır (Bayındır, 2016; Bayındır ve Ural, 2016).

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (ÖÖDÖ): Orijinal ismi Preschool Self Regulation Assesment (PSRA) olan ölçme aracı 2007 yılında Smith-Donald ve arkadaşları tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye’deki çocuklarla kullanılabilmesi için uyarlama çalışması Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız tarafından 2014 yılında yapılmıştır. Ölçme aracı uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olarak iki bölümden oluşmaktadır ve çocuğun performansına dayalı olarak değerlendirme yapılmaktadır. İlk bölümde çocukların öz düzenleme performanslarını ölçmek için ölçeğin orijinalinde 10, uyarlama çalışması sonrasında Türkiye versiyonunda dokuz görev bulunmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise uygulayıcı çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk bağlamında ve performans sürecinde değerlendirerek kodlama yapmaktadır. Bir çocuk için yapılan uygulama yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile öz düzenlemenin üç alt boyutunu da kapsayan bir değerlendirme yapılabilir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014).

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu): Erol ve İvrendi tarafından 2018 yılında Türkiye’de geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı ile 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ebeveyn görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmektedir. En yüksek 100 ve en düşük 20 puan alınmaktadır. 20 maddeden oluşan ve 5’li likert tipte hazırlanan ölçek dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol/duygu, engelleyici kontrol/davranış olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır (Erol ve İvrendi, 2018).

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu): İvrendi ve Erol tarafından 2018 yılında Türkiye’de geliştirilmiştir. 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesini temel almaktadır. 22 maddeden oluşan ölçme aracı 5’li likert tipte hazırlanmıştır. En yüksek 110

ve en düşük 22 puan alınmaktadır. Ölçeğin dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır (İvrendi ve Erol, 2018).

Baş Ayak Dizler Omuzlar Görevi (BADO): Orijinal ismi The Head Toes Knees Shoulders (HTKS) olan ölçme aracı Pointz ve arkadaşları tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. 2015 yılında ise Sezgin ve Demiriz tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini çocuk performansına bağlı olarak ölçmektedir. Çocuklardan yapmaları beklenen her bölümde 10'ar olmak üzere üç bölümde toplam 30 görev bulunmaktadır. Bu görevler çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkat becerisi düzeylerini tespit etmektedir. Çocuktan uygulayıcının kendisine vereceği dört farklı yönergeye davranışsal olarak cevap vermesi beklenmektedir. Üç bölümden her biri sırayla uygulanmaktadır ve bölümden en az dört puan alındığı takdirde bir diğer bölüme geçilmektedir. Uygulayıcının ölçme aracını kullanmadan önce kısa bir eğitim alması gerekmektedir (Ponitz vd., 2008; Sezgin ve Demiriz, 2015).

Çocuk Davranışı Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ): Orijinal ismi Child Behaviour Rating Scale (CBRS) olan ölçme aracı Bronson, Goodson, Layzer ve Love (1990) tarafından 3-6 yaş aralığındaki çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması 2016 yılında Sezgin ve Demiriz tarafından yapılmıştır. Çocukların davranışsal düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 17 maddeden oluşan ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar davranış düzenleme ve kişilerarası sosyal beceriler olarak adlandırılmaktadır. 5'li likert olarak hazırlanan ölçek çocuğu tanıyan bir yetişkin tarafından doldurulmaktadır. Ölçeği dolduracak öğretmenin çocuğu iyi tanması ve öncesinde gözlem yapması gerektiği için eğitim öğretim yılının ikinci döneminde doldurulmasının daha uygun olduğu belirtilmektedir (Bronson vd., 1990; Sezgin ve Demiriz, 2016).

Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği: 2014 yılında Almanya'da Gust tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. 2015 yılında Ecirli ve Gülay Ogelman tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. 3-6 yaş arasındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin ölçülmesi için kullanılmaktadır. Ölçek, ilki çocuğun duygu düzenleme stratejisini anlaması ve ikincisi çocuk tarafından etkili bir duygu düzenleme stratejisi üretilmesi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kız ve erkek çocuklar için farklı görsellerle hazırlanmış altı adet resimli hikaye üzerinden çocuğa sorulan sorularla değerlendirme yapılmaktadır. Ölçekten az 0 en çok 36 puan alınabilmektedir ve puanın yüksek olması çocuğun yüksek düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Uygulanması yaklaşık 15-20 dakika

süren ölçeğin kullanılabilmesi için uygulayıcı eğitimi alınması gerekmektedir (Ecirli ve Gülay Ogelman, 2015; Gust, 2014).

Duygu Düzenleme Ölçeği: Orijinal adı Emotion Regulation Checklist (ERC) olan, 1997 yılında Shields ve Cicchetti tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır. Batur ve Yağmurlu tarafından 2007 yılında Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçme aracının *duygu düzenleme* ve *değişkenlik-olumsuzluk* olmak üzere iki alt boyutu vardır. 4'lü likert tipte hazırlanan ölçme aracını çocukların öğretmenlerinin doldurması beklenmektedir (Batur ve Yağmurlu, 2007; Dağı ve Dağıoğlu, 2021; Shields ve Cicchetti, 1997).

2.2. Meta Analiz

2.2.1. Meta Analiz Yönteminin Tanımı ve Tarihçesi

Meta analiz terimi ilk olarak 1976 yılında Gene V. Glass tarafından kullanılmıştır. Kelime anlamı olarak üst analiz veya analizlerin toplanması olarak tanımlanabilir (Dinçer, 2022; Şen ve Yıldırım, 2020). İstatistiksel anlamda değerlendirildiğinde ise belirli bir konu veya amaç üzerinde birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmalardan elde edilen nicel verilerin birleştirilerek analiz edilmesi ve ortaya çıkan bulguların yorumlandığı nicel bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Akgöz vd., 2004; Büyüköztürk vd., 2014; Cumming, 2012; Ellis, 2012).

Bir istatistiksel yöntem olarak meta analiz ilk etapta sağlık bilimleri alanında kullanılmaya başlanmıştır. Kullanılan bir ilacın etkisini ölçme ve inceleme, çeşitli etkiler sonucunda ortaya çıkan ölüm oranlarını inceleme gibi amaçlarla kullanılmış ve sonrasında kullanıldığı alanlar ve bilim dalları giderek artmaya başlamıştır (Dinçer, 2022).

Bilim dünyasında aynı konuda yapılan çalışma sayısı sürekli olarak artmakta ve birçok çalışmada birbirinden farklı sonuçlar elde edilmektedir. Bu durum daha kapsayıcı ve güvenilir olan, üst düzey çalışmalara olan ihtiyacı doğurmaktadır. Meta analiz bu noktada ihtiyacı giderecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Akgöz vd., 2004). 1950'lerde psikoterapi alanında bu yönde bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Hans J. Eysenck yapılan psikoterapilerin hastalarda hiçbir faydasının olmadığı sonucunu sunan bir araştırma yayımlamıştır (Eysenck, 1952). Çalışma sonucuyla birlikte alanda büyük bir tartışma ortamı oluşmuştur. 1970'lerin ortalarında ise aynı alanda psikoterapiyle ilgili olumlu, olumsuz ve

etkisiz olduğu yönünde sonuçlar olan pek çok çalışma yığını ortaya çıkmıştır. Hatta yapılan derlemeler de tartışmaları sonlandıramamıştır. Gene V. Glass, Eysenck'in vardığı sonuç üzerine bir araştırma yapmaya karar vermiştir. Daha önce yapılmış olan 375 çalışmayı değerlendirerek bir çalışma yayımlamıştır. Bu çalışmada tedavi alan deney grubu ve kontrol grubu arasındaki farkı istatistiksel olarak standartlaştırmış ve genel bir ortalama değeri hesaplamıştır. Çalışmanın sonucunda Smith ve Glass (1977)'in elde ettikleri bulgular psikoterapinin etkili bir uygulama olduğunu ortaya koymuştur. Glass, bu kullandıkları yöntemi *meta analiz* olarak adlandırmıştır. O dönemde meta analiz, başta Eysenck olmak üzere birçok bilim insanından çeşitli eleştiriler almıştır. Bilimsellikten uzak olduğuna dair fikirler ortaya atılmıştır. Ancak günümüzde artık meta analiz yalnızca sağlık bilimlerinde değil, sosyal bilimler gibi alanlarda da deneysel çalışmaları özetleyen güvenilir bir yöntem olarak kabul edilmekte ve kullanılmaktadır (Lipsey ve Wilson, 2001; Şen ve Yıldırım, 2020).

Her ne kadar *meta analiz*, terim anlamında ilk kez Gene V. Glass tarafından kullanılmış olsa da geçmişte yapılan ilk meta analiz çalışması olarak Pearson'ın 1904 yılında British Medical Journal'da yayınladığı makale kabul edilmektedir. Bir aşının tifoya karşı etkilerine ilişkin kanıtları gözden geçirmesi istenen University College London'daki Biyometrik Laboratuvarın yöneticisi Karl Pearson, bu önemli araştırmada 11 çalışmanın verilerini analiz ederek Britanya İmparatorluğunun çeşitli yerlerinde çalışan askerlerin ölüm oranı ile enterik ateş (tifo) arasındaki korelasyonu incelemiştir (Chalmers, Hedges ve Cooper, 2002; Çarkungöz ve Ediz, 2009; Lipsey ve Wilson, 2001). Pearson (1904)'ın korelasyon katsayılarını özetleyerek yaptığı çalışmayı, ilerleyen yıllarda *p* değerleri birleştirilerek (Fisher, 1932) ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak (Cochran, 1954) yapılan çalışmalar takip etmiştir (Bakioğlu ve Özcan, 2022). Etki büyüklüğü (effect size) değerini kullanarak meta analiz yapan ilk kişi ise Glass (1976; 1977) olmuştur.

Özetle, meta analiz çalışmaları 1976'da bir terim olarak ilk kez kullanılmasının ardından farklı disiplinlerde artan bir hızda kullanılmakta ve her geçen yıl bu yöntemle verilen önem artmaktadır (Bakioğlu ve Göktaş, 2018; Durlak ve Lipsey, 1991; Göçmen, 2013; Şen ve Yıldırım, 2020).

2.2.2. Meta Analizin Yararları ve Sınırlılıkları

Bilim dünyasında yapılan çalışmalar bir soruya yanıt aramaktadır. Yapılan her çalışmanın üzerine aynı sorunun cevabı için farklı örneklerde yeni bir bireysel çalışma planlanabilmektedir. Çalışma sayısı arttıkça elde edilen sonuç sayısı da çoğalmaktadır. Artan çalışmalara bir yenisini eklemek yine bir seçenek olsa da, yeni bir araştırmacının bulacağı sonuç yerine araştırmacıların üzerinde daha öte bir çalışma olarak meta analiz yapmak diğer bir seçenektir. Örneğin Ankara’da yapılan çalışmanın benzeri Çorum’da veya Samsun’da da tekrarlanabilir. Bu çalışmalardan Ankara’daki ile aynı yönde veya daha farklı bulgular elde edilebilir. Yapılan çalışmaların hepsi alana katkı sağlayacaktır. Ancak bu noktada bu çalışmalara başka bir şehirde bir yenisi eklenebileceği gibi tümünün verilerini özetleyip analiz edecek üst düzey bir meta analiz çalışması yapılması bazı avantajlar sunacaktır (Şen ve Yıldırım, 2020).

Araştırmacıların yeni bir bireysel çalışma yerine meta analiz yapmasının bazı yararları olacaktır. Akla gelecek ilk avantaj örneklem büyüklüğünün artması olmaktadır. Bu da istatistiksel olarak daha güçlü bir sonuca ulaşmak demektir. Aynı zamanda tek bir araştırmacının elde ettiği tek bir sonuca güvenmek yerine daha çok çalışmanın sonucunun daha güvenilir olacağı da düşünülmektedir (Borenstein vd., 2013; Moher vd., 2015). Birçok çalışmanın birleştirilmesi ile çalışmalar arasında olabilecek tutarsızlıklar tespit edilerek giderilebilmektedir. Son olarak da meta analiz çalışmaları ile bireysel çalışmalar arasında genelleme yapmak daha geçerli olabilmektedir (Akçil, 1995; Şen ve Yıldırım, 2020).

Literatür incelendiğinde aynı alanda yapılan pek çok çalışmanın birlikte değerlendirilmesi zaten mümkün görünmemektedir. Bu çalışmaların birbirinden farklı değerlendirme yöntemleri, farklı ölçme araçları ve farklı türde sonuçları olması da bu analizin ne kadar zor olacağının bir göstergesidir. Ancak meta analiz hepsini aynı türden bir sonuçla özetleyerek tek bir çalışma haline sokacağı için bu değerlendirme hem güvenilir hem daha kolay olabilmektedir. Meta analizle ilgili en büyük avantajlardan biri de çalışmaları birleştirirken onların örneklem grubunu da hesaba katarak ağırlıklarını belirlemesidir. Örneğin A çalışmasının ağırlığı B çalışmasından daha fazla ise meta analizi A çalışması daha fazla etkileyecektir (Dinçer, 2022).

Kavale (2001) herhangi bir tekil çalışmanın verdiği sonuçta genellenebilir bir doğrunun net bir şekilde elde edilmesinin olanak dâhilinde olmadığını belirtmektedir. Oysaki meta analiz

yöntemi ile çalışmaları sistematik bir şekilde toplayarak objektif ve güvenilir bir sonuç özeti elde etmek mümkündür.

Meta analiz yöntemi kullanıldığında bağımsız olarak yapılan her bir araştırmadaki sınırlılıklar aşarak geçerlik, güvenilirlik ve genellenebilirliği daha yüksek sonuçlar elde edilebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Abramson ve Abramson da (2001) meta analiz yöntemi kullanıldığında tekil çalışmalar aynı yönde bulgulara sahip oldukları takdirde sonuçlarının geçerliliğinin daha kuvvetli olacağını ve küçük örneklem grubuyla yapılmış çalışmaların da istatistiksel anlamlılığının daha güçlü olacağını belirtmiştir.

Aynı alanda da olsa bireysel olarak yapılan çalışmalar arasında farklılıklar (varyasyon) görülebilmektedir. Meta analiz yöntemiyle bu varyasyonların neden olduğu belirlenebilmektedir. Bu tespitin literatüre önemli bir katkı sunacağı söylenebilir (Şen ve Yıldırım, 2020).

Meta analizlerde istatistiklerin yorumlanmasının kolay olması da bir avantaj olarak karşımıza çıkmaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020). Ayrıca yapılan araştırma alanındaki eğilimler de bu yöntemle daha net bir biçimde görülebilmektedir. Bir disiplinde, örneğin eğitimde çalışmaların hangi konuda toplandığı, hangi yıllar arasında ve nerede daha yoğun bir biçimde yapıldığı, hangi ölçeklerin kullanıldığı, en çok hangi kademelerde yapıldığı ve hangi tekniklerin daha etkili olduğu konusunda bilgi vermektedir (Akçıl, 1995; Şen ve Yıldırım, 2020). Böylece iyi bir literatür taraması olmasının yanında yeni çalışmaların planlanmasına da katkı sağlayacağı söylenebilir (Göçmen, 2013).

Meta analizin avantajlarının yanı sıra tüm istatistiksel yöntemlerde olduğu gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışmaya katılan bireylerin cevapları yerine ortalamaları hesaba katıldığı için daha az bilgi elde edilmektedir (Şen ve Yıldırım, 2020).
- Uygulama aşamasında büyük çaba sarf edilmektedir (Şen, 2019; Şen ve Yıldırım, 2020).
- Özellikle dergilerde yer alacak makalelerin seçiminde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşan çalışmaların kabul edilmesi sebebiyle sadece makaleler gibi tek tip çalışmaların veya sadece basılmış çalışmaların dâhil edilmesi yayın yanlılığı oluşturmaktadır (Şahin, 2005).

- Araştırmaların analizi yapılırken farklı ölçme teknikleri, değişkenler ve örneklemelerle anlamlı sonuçların elde edilmesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bu eleştiri elma ve armut problemi olarak adlandırılmaktadır. Bu eleştirinin devamında zaten aynı çalışmaların da karşılaştırılmaya ihtiyacının olmadığı savunulmaktadır (Glass, 1982).
- Neden sonuç ilişkisi ile ilgili yorum ve değerlendirme yapma konusunda bir olanak tanımamaktadır (Bernard vd., 2003).
- Meta analizin kalitesi dâhil edilen çalışmaların kalitesi ile sınırlı olmaktadır (Maksimović, 2011).
- Hangi çalışmaların meta analize dâhil edileceğine ilişkin kriterlere araştırmacı kendisi karar verdiği için çalışma seçiminde yanlılık olabilmektedir (Armağan, 2011).
- Dâhil edilen çalışmaların orijinalinde yapılmış hata varsa bunlar kontrol edilememektedir. Bu durum da elde edilen sonuçları negatif yönde etkileyecektir (Lau, Ioannidis ve Schmid, 1997).

Meta analiz yapılırken karşılaşılabilecek bu sınırlılıklar süreç içerisinde olabildiğince kontrol altında tutulmaya çalışılmalıdır. Aynı zamanda raporlama aşamasında sınırlılıklar açıklanarak sunulmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi tüm yöntemlerde olduğu gibi bu yöntemde de oluşabilecek bu sınırlılıklar meta analizden elde edilen bulguların bilimselliği konusunda dikkate alınacak düzeyde olası bir tehdit olarak görülmemektedir (Şen ve Yıldırım, 2020).

2.2.3. Meta Analiz Türleri

Meta analiz kendi içerisinde yine ikiye ayrılmak üzere grup karşılaştırma ve korelasyonel olmak üzere iki farklı grupta değerlendirilmektedir (Durlak, 1995).

2.2.3.1. Grup Karşılaştırma Meta Analizi

Grup karşılaştırma meta analizi işlem etkililiği ve grup farklılığı olmak üzere iki farklı başlık altında incelenmektedir.

2.2.3.1.1. İşlem Etkililiği

Çoklu çalışmaların ele alındığı analiz yöntemidir. Birbirinden bağımsız olarak yapılmış tekil çalışmaların verilerini aynı birime dönüştürerek etki büyüklüklerini karşılaştırmaktadır. Çalışmalarda yapılan uygulamaların etkililiği deney ve kontrol grupları üzerinden değerlendirilmektedir. Standartlaştırılmış etki büyüklükleri olan d ve g kullanılmaktadır. Bu da deney grubu ile kontrol grubunun ortalamaları arasındaki farkın toplam standart sapmaya bölünmesi ile hesaplanmaktadır. Bu değerlendirme yapılırken farklı uygulamaların birbiriyle olan ilişkisi, uygulamanın özellikleri, uygulanan grubun özellikleri, uygulama süresi gibi değişkenler de değerlendirmeye dâhil edilebilen noktalardır (Özdemir, 2020; Şahin, 2005).

2.2.3.1.2. Grup Farklılığı

Grup farklılığı meta analizinde de standartlaştırılmış etki büyüklüğü üzerinden analiz yapılmaktadır. Bu de gruplar arasındaki ortalama farkı üzerinden hesaplanmaktadır. Yine işlem etkililiği gibi deney ve kontrol grupları kullanılabilir. Bu analiz türünde sözü edilen gruplar cinsiyet gibi doğal olarak oluşmuş süresiz gruplardır (Özdemir, 2020; Şahin, 2005).

2.2.3.2. Korelasyonel Meta Analiz

Korelasyonel meta analiz de test geçerliliği ve değişken kovaryansı olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

2.2.3.2.1. Test Geçerliliği

İki değişken arasında bulunan ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Ölçüm ile ölçüt arasındaki korelasyon test geçerliliğinin ilgilendiği noktadır (Durlak, 1995).

2.2.3.2.2. Değişken Kovaryansı

Yapılan işlemlerin etkililiğini gruplar arasında karşılaştırma imkânı sağlamaktadır. Örneğin deney ve kontrol grubunun bulunduğu iki farklı yöntemin kullanıldığı (Montessori ve geleneksel eğitim) çalışmaların etkisi incelenmektedir (Durlak, 1995; Şahin, 2005).

2.2.4. Meta Analizde Süreç ve Temel Basamaklar

Kullanılan tüm araştırma yöntemlerinde olduğu gibi meta analizde de takip edilen bir süreç vardır. Meta analizin kendine özgü olan fakat standartlaşmamış ve bu süreç farklı kaynaklarda farklı biçimlerde belirtilmektedir. Genel olarak aşağıda Şekil 1’de belirtilen adımlar halinde gerçekleşmesi beklenmektedir (Dinçer, 2022; Field ve Gillett, 2010; Şen, 2019);



Şekil 1. Meta analizin adımları

Bu adımlar aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

1. Araştırma konusunun belirlenerek problem durumunun ortaya koyulması; Meta analizde de her çalışmada olduğu gibi ilk önce araştırma konusunun belirlenmesi ve bu konu üzerinde problem durumunun ayrıntılı bir biçimde açıklanması beklenmektedir. Meta analize karar verildiğinde araştırma sorusu eşliğinde rastgele değil sistematik bir tarama

yapılmalıdır. Bu noktada problem durumu ortaya açıklanarak araştırma soruları ortaya koyulmaktadır (Şen, 2019).

2. Konu ve problem durumu doğrultusunda literatür taraması yapılması; Meta analizin kalbi olarak sayılabilecek en önemli basamağı kapsamlı ve doğru bir literatür taramasıdır denebilir. Araştırmacının hedefi belirlediği konu alanında yapılan tüm çalışmalara ulaşmak olmalıdır. Bu nedenle de yapılacak bu kapsamlı tarama içerisinde elektronik ortamda ulaşılabilir veri tabanları (Google Akademik, YÖK Tez Merkezi, YÖK Akademik, ULAKBİM, DergiPark vb.), konu ile ilgili çalışan yazarların araştırmaları, alanla ilgili yapılmış çalışmaların kaynakçaları, ilgili dergilerin kendi sitelerinde yer alabilecek araştırmalar, konferans programları ve bibliyografyalar gibi kaynaklar yer almaktadır. Elektronik ortamda yapılacak aramalarda arama yapılırken kullanılacak anahtar kelimelerin belirlenmesi de önem taşıyan bir konudur. Boolean mantığı adı verilen arama yöntemi ile anahtar kelimeler arasına ve ya da veya bağlaçlarından birini koyarak daha etkili bir arama gerçekleştirilebilmektedir (Şen, 2019).

3. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar için ekleme çıkarma ölçütlerinin belirlenmesi ve çalışmaların kodlanması; Literatür tarama esnasında bulunan tüm çalışmaların analize eklenmesi mümkün olmamaktadır. Meta analize alınacak çalışmalar için bir ön değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bilimsel çalışmalarda örneklemin oluşturulması için bazı özellikler değerlendirilir ve belirli ön koşullara sahip olanlar örnekleme dâhil edilir. Aynı şekilde meta analizde de araştırmacı tarafından çalışmalar için bazı ölçütler belirlenir (Göçmen, 2013). Meta analiz çalışmalarında en sık kullanılan ekleme çıkarma kriterleri arasında çalışmaların yapıldığı ülke, yayın dili (sadece Türkçe veya Türkçe ve İngilizce gibi), çalışmaların yapıldığı zaman aralığı (2010-2020 yılları arasında gibi), yayının türü (sadece tezler veya tezler ve makaleler gibi), örneklem üzerinden yapılan belirlemeler (öğretmenler veya okul öncesi dönem çocuklar gibi) ve anahtar kelimelerle yapılan aramalar yer almaktadır. Aynı zamanda çalışmanın verilerinin tekrarlanmış olması (tezden üretilen makale) veya meta analiz için gerekli verileri içermiyor olması da (ortalama, standart sapma vb.) analize dâhil edilmemesi için geçerli sebeplerden olabilmektedir. Meta analizin raporlanması aşamasında çalışmaların belirlenme sürecini açıklayan bir akış şeması eklenmektedir (Şen, 2019; Şen ve Yıldırım, 2020).

Meta analiz yapılacak çalışmaların belirlenmesinin ardından kodlama aşaması gelmektedir. Bu aşamada ekleme çıkarma işlemlerinden sonra geriye kalan nihai çalışmalardan elde edilen özet bilgiler araştırmacı tarafından bir veri dosyasına kaydedilmektedir. Bu veri

dosyasında yapılacak analizin özelliğine göre etki büyüklüğünü elde etmek üzere kaydedilecek olan istatistiksel değerlerin (t , p , F , χ^2 , korelasyon vb.) yanında çalışmanın adı, yazarları, yılı, araştırma türü, örneklem sayısı gibi betimsel istatistikler de yer almaktadır (Göçmen, 2013). Kodlama yapılırken kodlama güvenilirliğinden emin olunması gerekmektedir. Bunun için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Birden fazla bağımsız kodlayıcı arasında güvenilirlik yüzdesi hesaplanabileceği gibi Cohen's kappa katsayısı veya iki kodlayıcı arasındaki korelasyon değerine de bakılabilmektedir (Lipsey ve Wilson, 2001).

4. Kullanılacak etki büyüklüğüne karar verilmesi ve analiz yapılması; Meta analizi alışlagelmiş klasik istatistiksel yöntemlerden daha farklı bir yere koyan bazı noktalar vardır. Bunlardan en önemlisi etki büyüklüğü kavramıdır. Tekil çalışmaların her birine ait olan etki katsayısı etki büyüklüğü olarak adlandırılmaktadır. Diğer yöntemlerde anlamlı farklılık aranırken meta analiz bu farklılığın ortalama etki büyüklüğüyle ve bu etkinin yönüyle ilgilenmektedir. Bu kavram meta analizdeki temel birimdir. Bağımlı değişken olarak alınır. Çalışmalardan standartlaştırılmış bir biçimde elde edilmekte ve istatistiklerin karşılaştırılabilmesini mümkün kılmaktadır. Etki büyüklüğü kavramı ile meta analizdeki iki değişken arasındaki ilişki veya uygulamanın etkisinin büyüklüğü ifade edilmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ile çalışmaların ağırlıkları örneklem büyüklüklerine göre ortaya koyulmaktadır. Bu da meta analiz yönteminde analiz edilen çalışmalar arasında aritmetik ortalamanın değil de ağırlıklı ortalamanın hesaplandığını göstermektedir (Şen ve Yıldırım, 2020).

Etki büyüklüğü değerlerinden en sık karşılaşılanlar standartlaştırılmış ortalama farkı, risk oranı değeri ve korelasyondur. Sağlık bilimlerinde yaygın olarak olasılık oranları kullanılırken diğer bilim dallarında en çok etki büyüklüğü ve genel etki kullanılmaktadır (Dinçer, 2022). Standartlaştırılmış ortalama farkı olarak da en sık kullanılan değerler Cohen's d , örneklem sayısı 20'nin altında olduğunda güvenilirliği yüksek olduğu için kullanılan Hedge's g ve Glass' deltadır. Meta analizde araştırma sorusuna uygun olan etki büyüklüğü seçilerek her bir çalışmanın etki büyüklüğünün hesaplanması gerekmektedir (Borenstein vd., 2013; Coe, 2002; Ellis, 2012; Şen ve Yıldırım, 2020; Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Meta analiz için günümüzde kullanılan ücretli veya ücretsiz olarak elde edilebilecek pek çok yazılım bulunmaktadır. Bunlardan en çok bilinen ve kullanılanları arasında SPSS, CMA (Comprehensive Meta-Analysis), R, Meta-Win sayılabilir. Her birinin farklı avantajları ve

dezavantajları vardır. Bu avantaj ve dezavantajlar değerlendirilerek analiz için hangisinin kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmektedir (Dinçer, 2022).

5. Heterojenlik testi ve araştırmada kullanılacak modelin seçimi; Meta analiz çalışmalarında genel etki büyüklüğü hesaplanırken öncelikle hangi modelin kullanılacağına karar verilmelidir. Modele karar verirken heterojenlik testi sonuçları önem taşımaktadır. Test sonucunun yorumlanmasında analizde elde edilen Cochran'ın Q değeri veya I^2 değeri üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Heterojenlik testinin yanı sıra hipotetik temeller ve araştırmacının tercihi de model seçiminde etkili olmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009).

Sabit etki modeli ve rastgele etkiler modeli olarak adlandırılan iki farklı modelden biri kullanılmaktadır. Sabit etki modelinde meta analize dâhil edilen çalışmaların homojen oldukları, tümünün aynı etkiye sahip oldukları ve bu çalışmalar arasında varyans olmadığı kabul edilmektedir (Yıldız, 2009). Homojenlik testi yapılarak bu durum tespit edilmektedir (Camnalbur, 2008). Sabit etki modelinin eleştirisi aldığı en net nokta örnekleme hatasını düşük tahmin etmesi olarak belirtilmektedir. Rastgele etkiler modeli sabit etki modelinin uygun olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Bu modelde bireysel olarak yapılmış çalışmalar heterojen yapıya sahiptir. Sınırlayıcı değildir ve etki büyüklüklerinin birbirinden farklı olduğu varsayılmaktadır (Borenstein vd., 2009).

Çoğunlukla meta analizde karışıklık yaratan ve tartışmalı bir konu olduğu söylenebilir. Ancak sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda bu konu tartışmalı değildir. Bu alandaki genellikle rastgele etkiler modeli tercih edilmektedir (Kırmızı, 2017).

6. Genel etkinin hesaplanması; Araştırmaya dâhil edilen her bir çalışma için ayrı ayrı hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin birleştirilmesi meta analizde asıl amaç olarak adlandırılabilir. *Etki büyüklüğü* bireysel çalışmadaki yöntemin veya değişkenin ne kadar etkili olduğunu gösterirken analize dâhil edilen çalışmalardaki yöntemin veya değişkenin tüm evrende ne kadar etkili olduğunu gösteren etki katsayısı *genel etkidir* (Dinçer, 2022).

Elde edilen verilerin görsel olarak temsilinde ortaya çıkan görüntü nedeniyle orman grafiği olarak adlandırılan bir grafik kullanılmaktadır. Orman grafiği ile hem analize dâhil edilen çalışmaların her birinin etki büyüklüğünü hem de genel etkiyi bir arada görmek mümkün olmaktadır. Meta analizin anahtar öğelerinden biridir (Borenstein, 2005; Üstün ve Eryılmaz, 2014).

7. Ek analizler ve yayın yanlılığı değerlendirmesi yapılması; Çalışmalar arası heterojenliğin açıklanmasında çeşitli ek analizler kullanılmaktadır. Kategorik değişkenler üzerinden ayrılan çalışmalarla alt grup analizleri (analog ANOVA) yapılmaktadır. Tek kategorik değişkende alt grup analizi yapılırken birden fazla kategorik değişkenler veya sürekli değişkenler söz konusu olduğunda ise meta regresyon (moderatör analizleri) yapılabilmektedir (Lipsey ve Wilson, 2001; Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Meta analiz sonuçlarını etkileyen faktörlerden biri de yayın yanlılığıdır. Belirli bir sonuca odaklı olarak tarama yapılması veya yetersiz bir taramayla elde edilen çalışmalarla meta analiz yapılması buna neden olabilecek başlıca sebeplerden sayılabilmektedir (Rothstein, Sutton ve Borenstein, 2005).

Belirli bir sonuca odaklı çalışmalar yani yalnızca anlamlı sonuç elde etmiş olanlar veya çok büyük etki büyüklüğüne sahip olanların analiz dâhil edilmesi yanlılık oluşturabilmektedir. Araştırılan konuda bazı çalışmalarda anlamlı fark bulunmamış olması nedeniyle bu çalışmaların meta analize dâhil edilmemesi yayın yanlılığına neden olmaktadır. Aynı şekilde etki büyüklüğü değer olarak küçük olan çalışmaları meta analize dâhil etmekten kaçınmak da hatalı bir davranış olacaktır. Bu şekilde bilimsel bulguların seçici olarak raporlanması ile oluşan durum Türkçe’de *yayın yanlılığı* İngilizce’de ise *the file drawer problem* veya *publication bias* olarak adlandırılmaktadır (Rosenthal, 1979).

Yayın yanlılığı sadece meta analizde değil diğer literatür derlemeleri için de bir problem olarak ifade edilmektedir. Fakat meta analiz bu konuda problemin kanyağı olmadığı gibi çözüm için de yanlılığın tespiti ve çözümü noktasında çeşitli imkânlar sunmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Analize dâhil edilecek çalışmalar için ekleme çıkarma ölçütlerinin objektif bir şekilde belirlenmesi yayın yanlılığından kaçınmanın önemli bir yolu olarak belirtilmektedir. Ekleme çıkarma ölçütlerinin doğru bir şekilde belirlenerek uygulanması sonrasında da yanlılık test edilmeli ve sonuçlar raporda sunulmalıdır. Yayın yanlılığının tespiti için en sık kullanılan teknik huni grafiği incelemesidir (Rosenthal, 1979). Grafik incelemesinin sübjektif yorumlanabildiği belirtildiğinden ek olarak diğer yöntemler de kullanılabilmektedir. Egger testi (Egger, Smith, Schneider ve Minder, 1997), Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu (1994), Orwin (1983)’in güvenli N rakamı da yayın yanlılığın tespiti için kullanılmaktadır. Tüm bunların yanı sıra Duval ve Tweedie (2000) tarafından ortaya koyulan kırp ve doldur (trimm and fill method) yöntemi de yayın yanlılığını tespit ettikten sonra giderme fırsatı sunmaktadır.

8. Sırasıyla yapılan bu işlemlerin ve sonucunda elde edilen meta analiz bulgularının yorumlanarak rapor halinde sunulması; Meta analizin raporlanmasında yukarıda anlatılan aşamaların hepsinin açıklanması gerekmektedir. Bu karmaşık sürecin düzenli bir şekilde kağıda dökülmesi aşamasında bazı standartlaştırma çalışmaları yapılmıştır. Bu raporlama standartlarından başlıcaları PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses Guideline), QUOROM (The Quality of Reporting of Meta-analysis), MOOSE (Meta-analyses of Observational Studies) adı verilen kontrol listeleri olarak sıralanabilir (Moher vd., 1999; Page vd., 2021; Stroup vd., 2000).



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de ve yurt dışında okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri ile ilgili ve meta analiz yöntemiyle yapılan çalışmalar konularında alanyazın taraması yapılmıştır. Bu bölümde yapılan taramada ulaşılan bazı çalışmalar incelenmiş ve başlıklar halinde eskiden yeniye tarih sıralamasına göre sunulmuştur.

3.1. Öz Düzenleme Becerileri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

3.1.1. Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Öz düzenleme becerileri ile ilgili olarak Türkiye’de çok çeşitli konular ve yaş gruplarında çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sayısının son yıllarda büyük oranda artış gösterdiği de gözlenmiştir. Türkiye’de okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Güler Yıldız vd. (2014) öz düzenleme becerilerinin öğretmen ve çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Ankara ili merkez ilçelerinden rastgele örnekleme yöntemi ile 30 sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflar Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ile değerlendirilerek öğretmen ve çocuk etkileşiminin yüksek ve düşük olduğu dört sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflarda bulunan 80 çocuğa Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların öz düzenleme görevlerine ilişkin becerilerinde öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yürütücü işlev becerilerinde anlamlı farklılık görülürken sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Dağgöl'ün 2016 yılında hazırladığı tez çalışmasında ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleriyle okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Kıbrıs'ın Girne ve Lefkoşa ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 122 çocuk ve ebeveynlerinden veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak da Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farkın dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu ve öz düzenleme becerileri toplam puanında kız çocukları lehine olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn tutumları ile ebeveynlerin eğitim durumları, çocuk yetiştirirken karşılaşılan güçlüklerle baş etme konusundaki algıları ve birbirleriyle uyum düzeyleri konusundaki algılar arasında ilişki olduğu çalışmada ifade edilmektedir. Ayrıca anne ve babaların tutumları ile çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Aksoy ve Tozduman Yaralı'nın 2017 yılında yaptığı çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda çocukların oyun becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bir üniversiteye bağlı anaokuluna devam eden 60-72 aylık 64 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların oyun becerilerini ölçmek için Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve öz düzenleme becerilerini ölçmek için Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kızların genel olarak öz düzenleme becerisinde daha gelişmiş oldukları, öz düzenlemenin alt boyutu olan dikkat/dürtü boyutunda daha iyi bir performans sergiledikleri fakat diğer bir alt boyut olan olumlu duygunun ise cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların oyun becerileri ile öz düzenlemenin alt boyutu olan olumlu duygu arasında anlamlı bir ilişki olduğu da çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017)'ın okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi çalışmasında öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların davranış problemlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu Ankara ilinde iki anaokuluna devam eden çocuklardır. Karma modelde olan çalışmanın nicel boyutuna 64, nitel boyutuna ise öz düzenleme becerisi gelişmemiş sekiz çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların daha çok grup dinamiğini bozma ve kurallara uymama kategorisindeki davranışlarda problem yaşadıkları belirlenmiştir. Sekiz çocuktan yedisinin araştırma için yaptığı resimde saldırganlık içeren çizim veya anlatımlara yer verdiği de belirtilmiştir.

Ayrıca bu çocukların sekizinden yedisinin erkek olması ile birlikte içlerinde en yüksek puana sahip olan çocuğun da kız olduğu tespit edilmiştir.

Öztabak tarafından 2017 yılında yapılan araştırmada anne baba tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılı Bartın İlinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklardan 79 kız ve 76 erkek olmak üzere 155 çocuk ve ebeveynleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Aile Tutum Envanteri ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre kız çocuklarının özellikle öz düzenleme becerileri alt boyutlarından dikkat/dürtü kontrolünün daha gelişmiş olduğu ifade edilmiştir. Öz düzenleme becerileri alt boyutlarıyla Aile Tutum Envanteri alt boyutları ve toplam puanı arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Çalışmaya dâhil olan ebeveynlerin en çok çocuklarıyla özdeşim kurma düzeylerinin yüksek olduğu, ardından da sosyal hareketlilik, demokratik tutum ve uyma davranışları gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca anne babaların sergiledikleri çocuk yetiştirme tutumlarında mesleklerinin etkili olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır. Çalışmayan ebeveynlerde memur ebeveynlere oranla daha yüksek düzeyde uyumlu sosyal hareketlilik tespit edilmiştir.

Sezer ve Alabay 2018 yılında Türkiye’de öz düzenleme becerileri konusunda yapılmış olan lisansüstü tezleri inceledikleri bir çalışma yayınlamışlardır. Nitel desende hazırlanan çalışmanın doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirildiği belirtilmiştir. YÖK tez tarama veri tabanı aracılığıyla öz düzenleme konusunda yapılmış olan 50 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan 11 maddelik inceleme formu aracılığıyla tezlerden veri elde edilmiştir. Edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bulgular Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılmış olan tezlerin çoğunlukla doktora düzeyinde olduğunu ve Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı bölümlerde yapıldığını göstermiştir. Ayrıca bu konuda yapılan tezlerin danışmanlarının Prof. Dr. unvanına sahip olduğu da bulgular arasındadır. Yine incelenen tezlerin ağırlıklı olarak nicel desende hazırlandığı ve konu olarak çoğunlukla öz düzenleme becerilerinin çocukların akademik başarısına etkisinin incelendiği tespit edilmiştir.

Acar vd. (2019) Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’deki risk altındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk etkileşimlerinin (yakınlık ve çatışma) nitelikleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide çocukların öz düzenleme becerilerinde cinsiyetin aracı rolü üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika’dan 159’u erkek, 37-70 ay arası düşük gelirli aileden gelen toplam 291 çocuk ve Türkiye’den 165’i erkek, 42-79

ay arası yine düşük gelirli aileden gelen toplam 362 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmen çocuk etkileşimi Öğrenci-Öğretmen ilişkisi ölçeği kullanılarak öğretmen raporu aracılığı ile çocukların öz düzenleme becerileri de Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile bağımsız değerlendiriciler tarafından yapılandırılmış görevler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Cinsiyetin, ABD'deki çocuklarda öğretmen-çocuk çatışması ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide etkili olduğu belirlenmiştir. Öyle ki, daha düşük düzeyde öğretmen-çocuk çatışması yaşayan erkek çocukların, öğretmenleriyle daha yüksek düzeyde çatışma yaşayan erkeklere göre öz düzenleme becerilerinde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. ABD'deki öğretmen-çocuk çatışması ve Türkiye'deki öğretmen-çocuk yakınlığının, çocukların öz düzenleme becerileriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu da çalışmada ifade edilmiştir.

Uyanık, Bayındır ve Değirmenci tarafından (2021) anasınıfına devam eden çocuklarda akademik ve sosyal duygusal olarak okula hazırbulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği tarama modelinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 63'ü kız ve 65'i erkek olmak üzere 129 çocuk ve çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak demografik bilgi formu, Boehm Temel Kavramlar Testi, 60-72 Aylık Çocuklar için Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçesi (SDOO), Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan anasınıfı çocuklarının hem akademik okula hazırbulunuşluk düzeyleri hem de sosyal duygusal okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öz düzenleme becerilerinin okula hazırbulunuşluk konusundaki öneminin bu çalışmada tekrar ifade edilmesi ile desteklenmesinin gerekliliği ortaya koyulmuştur.

Aral vd. 2021 yılında COVID 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının aldığı uzaktan eğitimle ilgili deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı 36-72 aylık çocukların çevrim içi yolla aldıkları hareket ve nefes farkındalık etkinliklerinin çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Karma araştırma yöntemiyle yapılan çalışmanın nicel kısmında ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması tekniğinin kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışmaya iki deney grubu ile bir kontrol grubunu oluşturacak şekilde 28 çocuk ve deney gruplarının öğretmeni olan sekiz öğretmen katılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları genel bilgi formu, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeğidir. Öğretmenler ve araştırmacıların hazırlamış olduğu toplam sekiz etkinlik

çocuklara dört hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler uzaktan eğitimle verilen hareket ve nefes farkındalık etkinliklerinin çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerinde anlamlı ve yüksek bir düzeyde bir etki oluşturmadığı yönündedir. Verilen eğitim sürecinde çocukların keyifli zaman geçirdiği, kendilerini iyi ifade ettikleri, öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerine özen gösterdikleri, onların duygularını destekleyici davrandıkları ifade edilmiştir. Bu bağlamda çocuklar için hazırlanacak programlarda öz düzenleme konusunda yapılandırma yapılması, çocukların özelliklerine göre planlı eğitim yapılması ve yapılacak yüz yüze eğitimlere destek olmak amacıyla uzaktan eğitimin kullanılabileceği belirtilmiştir.

Arslan ve Pekdoğan (2021) 60-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlamışlardır. Yaptıkları çalışmada bu programın çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. 23 deney ve 23 kontrol grubu olmak üzere 46 çocuk örneklem grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Hazırlanan programın etkili olduğu ve istendik sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Tutkun (2022) okul öncesi dönemdeki çocukların ve ailelerinin öz düzenleme becerileri konusunda eğitim ihtiyaçlarını ebeveyn görüşleri ve değerlendirmelerine göre belirlemeyi amaçladığı bir çalışma yapmıştır. Çalışma, karma yöntemlerden biri olan açımlayıcı desende yürütülmüştür. Nicel boyutta 186, nitel boyutta 18 katılımcının bulunduğu çalışmada veri toplama aracı olarak Öz Düzenlemeye Yönelik Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Anketi ve Öz Düzenlemeye Yönelik Eğitim İhtiyaçları Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin en çok kendi öfkeleriyle baş etme, stres kontrolü, duygu farkındalığı, davranış ve duygularını nasıl düzenlemeleri gerektiği ile ilgili konularda ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri ile ilgili ise problem oluşturan davranışların değiştirilmesi, disiplin yöntemleri ve onların öz düzenleme becerilerini destekleme konusunda yapılabilecek etkinlikler konusunda ihtiyaç olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin büyük bir kısmının çocukların öz düzenleme becerileri ile ilgili desteğe ihtiyaç duydukları ve eğitim almak istedikleri belirlenmiştir.

Tutkun vd. (2022) öz düzenleme konusunda Türkiye’de yapılan araştırmaları incelemiş ve bu konuda nasıl bir eğilim olduğunu tespit etmek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yapılmış, amaçlı örnekleme tekniği aracılığıyla

seçilmiş 295 araştırma dâhil edilmiştir. Çalışmalar doküman analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur. Öz düzenleme konusunda yapılan çalışmaların sayısında 2010 yılından sonra yüksek düzeyde bir artış olduğu ve çalışmaların örneklem büyüklüklerinin çoğunlukla 101-300 arasında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öz düzenleme konusunun en çok üniversite öğrencileriyle, en az ilkokul kademesinde yapıldığı, nitel çalışmaların az sayıda olduğu ve çoğunlukla nicel çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda eğitim programı hazırlama oranının düşük olduğu, yapılan eğitimlerin de çoğunlukla öğretmenler değil araştırmacılar tarafından uygulandığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda da öz düzenleme konusunda hem çocuklara hem de aileler ve öğretmenlere eğitim faaliyetleri planlanması önerisi sunulmuştur.

Kısaoğlu'nun 2022 yılında yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklardan 211 çocuk çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak genel bilgi formu, Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlarda çocukların öz düzenleme becerileri düzeyinin yüksek ve erken okuryazarlık becerilerinin de orta düzeyin üzerinde olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca çocukların erken okuryazarlık becerileriyle baba öğrenim durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, dijital oyun oynama durumu, dijital oyunları oynama sıklığı ve cinsiyet arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Yine çalışma sonuçları öz düzenleme becerileriyle baba eğitim düzeyi, dijital oyun oynama durumu, dijital oyunları oynama sıklığı ve okul öncesi eğitime devam etme süresi arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve öz düzenleme becerileri arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öz düzenleme becerisi düzeyi arttıkça çocuklardaki alıcı ve ifade edici dildeki sözcük bilgisi becerileri, işlev bilgisi becerisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama becerisi ve genel isimlendirme becerisinin de arttığı tespit edilmiştir.

Kurt ve Dikici Sığırtmaç tarafından 2023 yılında yapılan çalışmada okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerin öz düzenleme becerileri, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme çalışmaları ve okul öncesi eğitim alma durumunun çocukların öz düzenleme becerileri ile ilişkisi üzerine bir inceleme yapılmıştır. Çalışma Mersin ili genelinde 316 öğretmen ve 216 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan

ilişkisel tarama modeliyle kurgulanan çalışmada veri araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu, öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin ölçmek için Öz Düzenleme Ölçeği, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme yöntemlerinin değerlendirilmesi için Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği (Ö-ÖDÖ) ve çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için ise Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre kız çocuklarının öz düzenleme becerileri ve aynı zamanda duygu düzenleme becerileri düzeylerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 68 aydan büyük çocukların ve bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların öz düzenleme becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlardan biri de öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ile sınıf içerisinde öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalar arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ve sınıf içerisinde öz düzenlemeyi desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalar ile çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu çalışmada ortaya koyulmuştur.

Göktaş'ın 2023 yılında hazırladığı tez çalışmasında 4-5 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde Öz Şefkat Eğitim Programı'nın etkisi incelenmiştir. Çalışmada yarı deneysel model kullanılarak kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Çalışmaya dâhil edilen 3 okulda 30 deney ve 30 kontrol grubu olan toplamda 60 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve dokuz hafta süren 27 etkinliğin oluşturduğu Öz Şefkat Eğitim Programı uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların olumlu duygu ve dikkat / dürtü kontrolü alt boyutları ile öz düzenleme becerileri toplam puanında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde uygulama sonrasında anlamlı bir değişikliğe rastlanmamıştır. Öz Şefkat Eğitim Programı sonrasında kontrol ve deney gruplarında yer alan çocukların öz düzenleme becerileri arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu çalışmada vurgulanmıştır. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerilerinde yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı da ifade edilmiştir.

3.1.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Öz düzenleme becerileri ile ilgili olarak dünyada yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Raffaelli, Crocket ve Shen (2005) tarafından çocuklarda öz düzenlemenin gelişimsel seyrini incelemek amacıyla boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 1986 yılında 4-5 yaşlarında olan 646 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklar 4-5, 8-9 ve 11-12 yaşlarındayken anneleriyle görüşme yapılarak öz düzenleme becerileri tespit edilmiştir. Görüşmelerde kullanılan ölçek 12 madde ile tepki, davranış ve dikkat düzenlemelerini ölçmektedir. Çocukların öz düzenleme düzeyleri 4-5 yaştan 8-9 yaşa geçtiklerinde artmıştır. Fakat 8-9 yaştan 11-12 yaşa geçtiklerinde bir artış görülmemiştir. Genel olarak her üç zaman aralığında da kızların öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öz düzenlemedeki bireysel farklılıkların yaklaşık sekiz yaşta sabit olduğu da belirtilmektedir.

Matthews, Ponitz ve Morrison (2009) okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri ve akademik başarı üzerinde cinsiyet farklılıkları üzerine bir çalışma yapmıştır. Öz düzenlemede cinsiyet farklılıklarını ve bunların erken başarının beş alanındaki cinsiyet farklılıklarıyla bağlantısı incelenmiştir. Bu beş alan uygulamalı problemler (matematik), genel bilgi, harf-kelime tanımlama, anlamlı kelime dağarcığı ve ses farkındalığı olarak belirtilmiştir. 5 yıllık boylamsal bir yöntemle yapılan çalışmada ölçme aracı olarak Baş-Ayak-Dizler-Omuzlar Görevleri, Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Woodcock-Johnson III Başarı Testleri kullanılmıştır. Örneklem grubu 12 okul ve 87 sınıfta eğitim gören 139 kız ve 129 erkek olmak üzere 268 çocuktan oluşmuştur. Veriler aile, öğretmen ve çocuğun kendisi olmak üzere üç kaynaktan toplanmıştır. Öncelikle, çalışmanın ilk iki yılını takip eden her yaz, tüm ailelere bir ev ziyareti planlanmış ve doldurulacak ölçekler verilmiştir. Ev ziyareti planlanamayan ailelerden veriler posta yoluyla alınmıştır. İkincisi, ilkbaharda, öğretmenler sınıflarındaki her çocuk için ölçekleri doldurmuştur. Üçüncü olarak da eğitim yılının güz ve ilkbaharında, 30 – 40 dakika süren iki bireysel oturumda çocuk katılımcılara öz düzenleme ve akademik başarı değerlendirme ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kızlar her iki değerlendirmede de erkeklerden daha yüksek puan alarak onları geride bırakmışlardır. Öz düzenleme konusunda cinsiyet farkı net olarak görülmüşken uygulanan Woodcock-Johnson III Başarı Testi sonuçlarına göre çocukların beş akademik alandaki başarı sonuçlarında cinsiyet konusunda bir farklılık tespit edilememiştir. Öğretmen

raporları ile karşılaştırıldığında doğrudan yapılan ölçümlerde daha güçlü bağlantı olsa da öz düzenleme becerilerinin matematik ve ses farkındalığını tutarlı bir şekilde yordadığı çalışmada ifade edilmiştir.

Bernier, Carlson ve Whipple 2010'da çocukların çalışma belleği, dürtü kontrolü ve yürütücü işlev becerileri ile ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesi arasındaki ilişkiyi ileriye yönelik olarak incelemeyi amaçlamışlardır. 12-15 aylık 44 kız ve 36 erkekten oluşan 80 çocuğun anne duyarlılığı, zihin odaklılığı ve özerklik destekleri değerlendirilmiştir. İlk olarak 12-13 aylıkken ve daha sonra 15, 18 ve 26 aylarda 70 ila 90 dakika arasında süren ev ziyaretleri aracılığıyla çocuklara yürütücü işlevler değerlendirmesi yapılmıştır. Bu ziyaretlerde yapılan değerlendirmelerde Bayley Ölçekleri, Maternal Behaviour Q-Sort, anneyle yapılan kısa görüşme, anne ve bebeğin serbest oyunundan 10 dakikalık video kaydı, annenin doldurması gereken bir form ve araştırmacının belirlediği bazı yürütücü işlevler görevlerinin performans ölçümü kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bahsedilen üç ebeveynlik boyutunun da yürütücü işlevler becerisi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özerlik desteğinin genel bilişsel beceriler ve anne eğitiminden bağımsız olarak ölçüm yapılan her yaşta yürütücü işlevlerin en güçlü göstergesi olduğu da ortaya koyulmuştur. 12 aylık olanlardan anne duyarlılığı yüksek olan çocukların 26 aylık ölçümlerinde yürütücü işlevler becerilerinde daha yüksek performans gösterdikleri belirtilmiştir. Yine aynı çocukların 18 aylıkken çalışan bellek boyutunda daha olumlu sonuçlar aldıkları ifade edilmiştir. 15 aylık çocuklarının özerkliğini destekleyen annelerin çocuklarının çalışan bellek ve kategorileme becerilerinin 26 aylıkken daha üst düzeyde olduğu sonucu da raporlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocukların gelişen öz düzenleme kapasitelerinde önemli bir rol oynayabileceğini öne sürerek, çocuk stres tepki sistemlerine ilişkin önceki sonuçlara katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

Magat'ın 2013 yılında yaptığı tez çalışmasında çocukların öz düzenleme düzeylerindeki cinsiyet farklılıklarını incelenmiştir. İnceleme yapılırken öğretmen değerlendirmeleri, öğretmen anketleri, bireysel görevler ve grup görevleri dâhil olmak üzere birçok ölçüm aracı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, çoğu öğretmenin hem değerlendirmelerinde hem de anketlerinde kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde öz düzenleme sergilediği yanıtını verdiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, bireysel görevlerin yapılmasında önemli bir cinsiyet farklılığı tespit edilememiştir. Ayrıca grup görevlerinde çok az önemli cinsiyet farkı olduğu belirlenirken, bu farkın ortaya çıkarılanlar açısından grup kompozisyonu ile

açıklanabileceği ifade edilmiştir. Bulgular ve sonuçlarda, özellikle öz düzenlemede cinsiyet farklılıklarını belirleme konusu bağlam ve akademik değişimler açısından tartışılmıştır.

Wanless vd. 2013 yılında Amerika Birleşik Devletleri, Tayvan, Güney Kore ve Çin olmak üzere dört toplumdaki çocukların davranış düzenlemesindeki cinsiyet farklılıklarını araştırmıştır. Çalışmada 3-6 yaş arası 814 küçük çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocuklarla doğrudan yapılan bireysel davranış düzenlemesi değerlendirmesi (Baş-Ayak Diz Omuzlar, BADO), öğretmen dereceli sınıf davranış düzenlemesi değerlendirmesi (Çocuk Davranış Derecelendirme Ölçeği, ÇDDÖ) ve bir dizi okula hazırlık değerlendirmesi (matematik, kelime bilgisi ve erken okuryazarlık) yapılmıştır. Sonuçlar, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kızların erkeklerden önemli ölçüde daha yüksek bireysel ve sınıf davranışsal düzenlemeye sahip olduğunu ancak Asya toplumlarının hiç birinde ölçümler arasında bu tutarlılığın mevcut olmadığı ortaya çıkmıştır. Yalnızca Tayvan ve Güney Kore'de öğretmenler, sınıf davranış düzenlemesinin kızların erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, her iki cinsiyet için de, bireysel ve sınıf davranış düzenlemelerinin, tüm toplumlarda kızlar ve erkekler için okula hazırbulunuşluğun birçok yönüyle eşit derecede ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada evrensel ve kültürel olarak spesifik bulgular ve bunların sonuçları tartışılmıştır.

Liu 2023 yılında öz düzenlemenin farklı yönlerinin bir çocuğun gelişimini nasıl etkilediğine ve gelişim sürecinde öz düzenlemenin çeşitli bileşenlerinden nasıl etkilendiklerine dair kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Hazırladığı çalışmada, öz düzenleme becerileri konusunda yapılan son araştırmaların sistematik bir incelemesini yapmıştır. Ardından okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin nasıl geliştirileceğine dair yapılmış olan bir dizi yeni çalışmayı eleştirel bir şekilde yorumlayarak bazı yapıcı görüşler sunduğunu ifade etmiştir. Makalede fiziksel aktiviteler, farkındalık uygulamaları ve oyun temelli müdahaleler olmak üzere üç farklı müdahale türünün analizi sunulmuştur. Öz düzenleme öğreniminin her bir biçiminin güçlü ve zayıf yönleri olmasına karşın, çalışmada her yöntemin derinlemesine kapsamlı bir incelemesi sayesinde, hem fiziksel hem de oyun temelli etkinliklerin okul öncesi çocuklar için daha pratik ve kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yaygın görülen öğrenme güçlüğü veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi bazı yetersizliklere sahip özel çocuk gruplarının da bu çalışma kapsamında ele alındığına dikkat çekilmiştir. Bu tür problemlerin, bireyin yaşamın zorluklarıyla başa çıkmak için yeterli öz düzenleme becerilerini geliştirmesini engellediği ifade edilerek makalenin sonunda, uygulanabilecek olası çözümler önermek için konuyla ilgili bazı çözümler analiz edilmiştir.

Aynı zamanda, çalışmada özel gereksinimli gruplarla ilgili bir literatür eksikliği olduğu gerçeğine bakılmaksızın, onların genel yaşam kalitelerini iyileştirmek için ağırlıklı olarak özel çocuklarda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılması önerilmiş ve bunun gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Huang, Geng ve Siraj 2023 yılında Çinli anaokulu öğrencilerinin akademik başarıları ile davranışsal, bilişsel ve duygusal öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada geniş bir literatür bağlamında Çinli çocukların cinsiyet ve yaş farklılıklarını, akademik sonuçlarla ilişkilerini ve bu ilişkiler üzerindeki yaş ve cinsiyetin etkilerini inceleyerek davranışsal, bilişsel ve duygusal öz düzenleme becerilerinin tipik özelliklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Ölçümler öğretmenlerin raporlaması ve çocuk performansı ile alınan doğrudan veriler olmak üzere iki yöntemle yapılmıştır. Araştırmada değerlendirmeyi yapacak görevliler öncesinde iki günlük çevrimiçi eğitim aldıktan sonra değerlendiriciler arası güvenliğin sağlanması için de kıdemli değerlendiriciler ve eğitim alan değerlendiricilerin yaptıkları değerlendirmenin arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Ölçme araçları olarak Uluslararası Gelişim Erken Öğrenme Değerlendirmesi (International Development Early Learning Assessment [IDELA]) ve Çocuk Öz Düzenleme ve Davranış Anketi (Child Self-Regulation and Behavior Questionnaire [CSBQ]) kullanılmıştır. Sonuçlar, kızların davranışsal ve duygusal öz düzenlemede erkeklerden daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca K2 (5-6 yaş) çocuklarının K1 (4-5 yaş) çocuklarına kıyasla davranışsal ve duygusal öz düzenlemede herhangi bir avantaj gösteremedikleri de tespit edilmiştir. Öz düzenlemenin tüm yönleri çocukların aritmetik ve okuryazarlık puanlarıyla ilişkili olarak bulunmuş fakat duygusal öz düzenlemenin katkısının olumsuz olduğu belirtilmiştir. Ne yaş ne de cinsiyetin bu ilişkileri yönetmediği de ortaya koyulmuştur. Bu çalışma, öz düzenlemenin farklı yönlerden oluşabileceği iddiasını desteklemektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ayrıca okul öncesi çocukların akademik çıktılarında öz düzenlemenin önemini ve akademik başarı üzerinde işlev gördüklerinde bu yönlerin karmaşık doğasını göstermektedir.

3.2. Meta Analiz Yöntemi ile Yapılmış Çalışmalar

Meta analiz yöntemi özellikle son yıllarda tüm dünyada dikkat çeken bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda Türkiye’de ve dünyada bu yöntemle yapılan çalışmalardan bazıları başlıklar halinde özetlenmiştir.

3.2.1. Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Meta analiz yönteminin son yıllarda Türkiye’de kullanımı artmıştır. Ancak henüz çok yaygın olarak kullanılmadığı da bilinmektedir. Bu konuda diğer yaş gruplarında ve sağlık bilimleri gibi alanlarda daha çok çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde meta analiz yöntemi ile yapılan sayılı çalışmaya rastlanmıştır. Aşağıda Türkiye’de okul öncesi dönemde yapılan bu çalışmalara ve bunların dışında eğitim bilimleri alanında meta analiz yöntemi ile yapılan diğer bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Ersoy’un 2017 yılında meta analiz yöntemiyle yaptığı tez çalışmasında hızlandırmanın üstün zekâlı öğrencilerin sosyal duygusal gelişimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tez çalışmasına 1984 – 2016 yılları arasında uluslararası literatürde yapılmış toplam 54 yayın dâhil edilmiştir. CMA programı aracılığıyla yapılan analizlerde Hedges *g* etki büyüklüğü alınmış ve rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hızlandırma yönteminin etkili bir strateji olduğu ve üstün zekâlı öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ile akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Basit (2020) Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarını desteklemek amacıyla yapılmış olan araştırmaları inceleyerek bir meta analiz çalışması yapmıştır. 1998-2020 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü ve deneysel çalışmaların bu konudaki etkisini incelemiştir. Psikomotor, bilişsel, sosyal duygusal ve genel gelişim alanlarındaki eğitimsel müdahale programı olan 250 lisansüstü tez çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda psikomotor gelişim alanında 28 tez orta düzeyde, bilişsel gelişim alanında 140 tez büyük düzeyde, sosyal duygusal gelişim alanındaki 97 tez büyük düzeyde ve genel gelişim alanında 246 tez büyük düzeyde etkili olarak bulunmuştur. 250 tezin 37’sinde uygulanan müdahale programının cinsiyete göre etkisine de bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılan moderatör analizlerine göre ise uygulama yapılan gruplarda 20’nin altında çocuk olması, haftalık oturum sayısının üç gün ile üzeri olması ve eğitim süresinin 10 hafta ile üzerinde olması durumlarının müdahale programlarının çocukların genel gelişimlerine etkisinde artış sağladığı da ortaya koyulmuştur.

Temel, Yıldız Altan ve Sönmez 2020 yılında Türkiye’de yapılan çalışmalarda erken çocukluk döneminde dil gelişimi konusunda cinsiyetin etkisini incelemek amacıyla bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Türkiye’de 1995-2019 yılları arasında dil gelişimi konusunu temel alan çalışmalarda cinsiyet değişkenini inceleyen bilimsel araştırmalar taranmıştır.

Araştırmanın kriterlerine uyan 36 çalışmadan 49 veri seti elde edilmiştir. CMA programında analiz edilen verilerde rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeninin dil gelişimi üzerinde çok düşük düzeyde bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada cinsiyetin etkisinin dil gelişimi üzerinde önemsiz olduğu yorumu yapılmıştır. Ayrıca öneri olarak da ileride yapılacak çalışmalarda bu değişken yerine daha farklı değişkenlerin belirlenmesi ve birincil düzeydeki etkenlerin incelenmesine yönelmenin uygun olacağı belirtilmiştir.

Tunca, 2022 yılında duygusal zekanın çocuk ve ergenlerde cinsiyete göre incelenmesi konusunda bir meta analiz çalışması yapmıştır. Cinsiyetin duygusal zeka üzerindeki etkisini ve bu etkinin yönünü bulmayı amaçlamıştır. Yapılan tarama sonucunda 101 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 34'ünün dâhil etme kriterlerini taşıyarak meta analize çalışmasına katıldıkları ifade edilmiştir. Araştırmada örneklem grubu çocuk ve ergenlerden oluşan 7.629 kız ve 7398 erkek olmak üzere toplam 15.027 kişiden oluşmaktadır. CMA programıyla analiz edilen verilerde yayın yanlılığı olmadığı ve çalışmanın heterojen bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Veriler rastgele etkiler modelinde yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucu çocuk ve ergenlerin duygusal zeka düzeyi üzerinde cinsiyetin düşük düzeyde etki büyüklüğü (0,19) ile kızlar yönünde anlamlı olduğunu göstermiştir. Moderatör değişkenler olarak gelişim düzeyi ve çalışmanın yapıldığı yıl alınmıştır. Fakat bu moderatörlere göre cinsiyetin duygusal zeka üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda konuyla ilgili yapılabilecek yeni çalışmalar için araştırmacılara yönelik çeşitli önerilere de yer verilmiştir.

3.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Meta analiz yöntemi ile dünyada yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Karreman, van Tuijl, van Aken ve Dekovic 2006 yılında okul öncesi dönemde öz düzenleme ve ebeveynlik üzerine bir meta analiz çalışması yapmıştır. Araştırmaya 1985-2004 yılları arasında yapılmış olan, ebeveynlik (pozitif kontrol, negatif kontrol ve tepkisellik) ve okul öncesi çocuklarda öz düzenleme arasındaki ilişki konusunda nicel verilerin sunan 41 çalışma dâhil edilmiştir. Sonuçlar, pozitif ve negatif ebeveyn kontrolü ile öz düzenleme arasında, küçük düzeyde etki büyüklüğü olan bir ilişki ortaya koymuştur. Öz düzenleme ve tepkisellik arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ebeveynlik ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin gücünün öz düzenlemenin farklı kavramsallaştırmalarına göre değişiklik gösterdiği

belirtilmiştir. Pozitif ve negatif kontrolün çocuk uyumu ile ilişkili olduğu ancak ketleme ve duygu düzenleme ile ilişkili olmadığı da tespit edilmiştir.

Panadero, Jonsson ve Botella (2017) öz değerlendirmenin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri (self regulated learning) ve öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerini araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Toplam 2.305 öğrenci örneklemini ile yapılan dört farklı meta analize toplam 19 çalışma dâhil edilmiştir. Farklı öz düzenlemeli öğrenme ölçümleri üzerindeki etkileri ele alan üç meta-analizden elde edilen etki büyüklükleri 0.23, 0.65 ve 0.43'tür. Öz yeterlilik üzerindeki meta analizden elde edilen etki büyüklüğü ise 0.73 olarak bulunmuştur. Sonuçlar öz değerlendirmenin olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ek olarak, cinsiyetin (kızların öz değerlendirmeden daha fazla yararlandığı) ve belirli öz değerlendirme bileşenlerinin (kendi kendini izleme gibi) öz yeterlik üzerindeki etkilerin önemli moderatörleri olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını teşvik etmek için öz değerlendirme müdahalelerinin önemine ve bunun öz yeterlik gibi motivasyonel değişkenler üzerindeki etkilerine işaret etmektedir.

Robson vd. (2020) gelecekteki sonuçların bir göstergesi olarak çocuklukta öz düzenleme konusunda bir meta analitik inceleme yapmıştır. Bu meta analizle, çocuklukta öz düzenlemenin mevcut zamandaki ve sonraki dönemdeki başarı düzeyleri, sosyal davranışlar, zihinsel sağlık ve sağlıklı yaşam ile ilgili olup olmadığı araştırılmıştır. Kapsamlı bir literatür taraması yapıldıktan sonra dâhil etme kriterlerini karşılayan 150 çalışma belirlenmiştir. Veriler, rastgele etkiler modeli kullanılarak analiz edilmiştir. 55 meta analizden elde edilen ortalama etki büyüklükleri, öz düzenlemenin 25 farklı sonuçla ilgili olduğuna dair kanıt sağlamıştır. Sonuçlar, okul öncesi dönemdeki (~4 yaş) öz düzenlemenin sosyal yeterlilik, okul bağlılığı ve akademik performans ile pozitif, erken okul yıllarında (~8 yaş) içselleştirme sorunları, akran mağduriyeti ve dışsallaştırma sorunları ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Öz düzenlemenin erken okul yıllarında, akademik başarı (matematik ve okuryazarlık) ile pozitif, daha sonraki okul yıllarında ise dışsallaştırma sorunları (saldırgan ve suç davranışı), depresif belirtiler, obezite, sigara içme ve yasadışı uyuşturucu kullanımı ile negatif olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir (~ 13 yaş). Ayrıca bulgular erken okul yıllarında öz düzenlemenin yetişkinlikte (~ yaş 38) işsizlik, saldırgan ve suçlu davranış, depresyon ve anksiyete, obezite, sigara içme, alkol ve madde kötüye kullanımı ve fiziksel hastalık belirtileri ile negatif ilişkili olduğu da ortaya koymuştur. Yapılan meta regresyon, öz düzenleme düzeyi ölçümünü, en önemli moderatör olarak tanımlamıştır. Göreve dayalı değerlendirmeler ve öğretmen değerlendirmeleri, genellikle ebeveyn değerlendirmelerinden

daha güçlü ilişkiler göstermiştir. Genel olarak, bu meta analizden elde edilen bulguların, çocuklukta öz düzenlemenin daha sonraki yaşamda başarıyı, kişilerarası davranışları, zihinsel sağlığı ve sağlıklı yaşamı öngörebildiğine dair kanıt sağladığı ifade edilmektedir.

Schütz ve Koglin (2022) okul öncesi ve ilköğretim çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ahlak arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla bir çalışmada meta sentez ve meta analiz çalışması yapmıştır. Araştırma sürecinde PsycINFO, Scopus ve Web of Science veri tabanlarında okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarda öz düzenleme ve ahlak arasındaki ilişkiyi inceleyen deneysel çalışmalar taranmıştır. Birincil verileri raporlayan ve hakemli bir dergide İngilizce olarak yayınlanan 37 çalışmayla meta sentez türlerinden olan anlatı sentezi yapılırken bu çalışmalardan 35'i ile bir meta analiz yapılmıştır. Anlatı sentezi sonuçları, hem öz düzenleme hem de ahlak için farklı tanımlamaların ve işlemselleştirmelerin kullanıldığını göstermiştir. Ayrıca bu yapılar arasındaki ilişki konusunda da bir fikir birliği olmadığının belirlendiği ifade edilmiştir. Meta-analiz sonuçlarına göre ise öz düzenleme ve ahlak arasında küçük bir etki büyüklüğü olan pozitif yönlü ilişki olduğu belirtilmiştir. Bu ilişkinin özellikle mizaça ilgili öz düzenleme ile ahlaki davranış ve ahlaki duygular arasında olduğu da ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmada öz düzenlemenin ahlak üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılması için, boylamsal araştırma ve bu yapıların farklı biçimlerini ele alan yeni araştırmaların yapılması önerilerine yer verilmiştir.

Özetlenecek olursa gerek Türkiye’de gerek yurt dışında öz düzenleme becerileri ile ilgili pek çok farklı konu ve eğitim kademesinde yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca bu yapılan çalışmaların sayısının da son yıllarda daha fazla arttığı görülmektedir. Ölçek geliştirme, ölçek uyarlama, eğitim programı uygulaması ve bazı değişkenlerle ilişkilerin incelenmesi gibi başlıklar ele alınan konulara örnek olarak verilebilir. Ayrıca meta analiz yönteminin de tüm dünyada kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte Türkiye’de de bu konuda yapılan çalışmaların sayısının arttığı tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi dönemde meta analiz yöntemi ile çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Daha sık olarak betimsel içerik analizi çalışmalarının yapıldığı söylenebilir.

Mevcut çalışmanın okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri üzerine meta analiz yöntemi ile yapılan ilk çalışma olması sebebiyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreci ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel analiz yöntemlerinden biri olan meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Üst analiz veya analizlerin toplanması olarak da bilinen bir yöntemdir. Meta analiz yönteminde belirli bir konu veya amaca yönelik yapılan çalışmalar sistematik olarak sentezlenir. Bu sentez sonucunda çalışmaya dâhil edilen araştırmaların tekil olarak sınırlılıkları aşılarak daha yüksek genellenebilirlik, geçerlik ve güvenilirliğe sahip sonuçlar elde edilebilmektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2022; Büyüköztürk vd., 2014; Dinçer, 2022; Ellis, 2012). Bu araştırmada da okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında yapılmış çalışmaların sentezlenmesi amaçlanmıştır.

4.2. Veri Toplama Süreci

Mevcut çalışmaya başlamadan önce araştırmacı meta analiz konusunda literatür taraması yapmış ve konu hakkında böyle bir çalışma yapılmadığını tespit etmiştir. Sonrasında konu ile ilgili meta analiz yapmak için yeterli çalışma olup olmadığını belirlemek amacıyla bir pilot tarama yaparak tarama sonuçlarını tez izleme komitesi üyelerine sunmuştur. Komite üyelerinin önerileri doğrultusunda meta analiz çalışması için taramaya başlamıştır. Bu

süreçte araştırmacı Meta Analiz ve CMA Kullanımı Eğitimi ile İleri Düzey Meta Analizi ve CMA Yazılımı Eğitimlerine katılmıştır (Ek 1, Ek 2).

Araştırmanın amacı doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde, Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanlarında yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve hakemli dergilerde yayınlanan makaleler; “okul öncesi”, “erken çocukluk” ve “öz düzenleme” anahtar sözcükleri kullanılarak taranmıştır. 12 Nisan 2022 ve 12 Temmuz 2022 tarihlerinde yapılan taramalar neticesinde 252 çalışmaya ulaşılmıştır. Farklı veri tabanlarında tekrar yayınlanmış olanlar ve 13'ü tezden üretilen makaleler olmak üzere elde edilen duplikasyonlar analiz dışında bırakıldıktan sonra 205 çalışma aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda tekrar değerlendirilmiştir. Kriterler doğrultusunda yapılan tekrar değerlendirme sonucunda 14 nitel araştırma, 89 öz düzenlemenin sadece alt boyutlarla ilgili yapılan çalışma, 8 öz düzenleme toplam puan verisini vermeyen çalışma, 35 farklı kademelerde yapılan çalışma, lisansüstü tez ve makale kapsamı dışında olan 10 bildiri ve sonuç raporu tespit edilmiş ve bütün bu çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Bütün yapılan bu değerlendirmeler sonucunda 49 çalışma meta analize dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

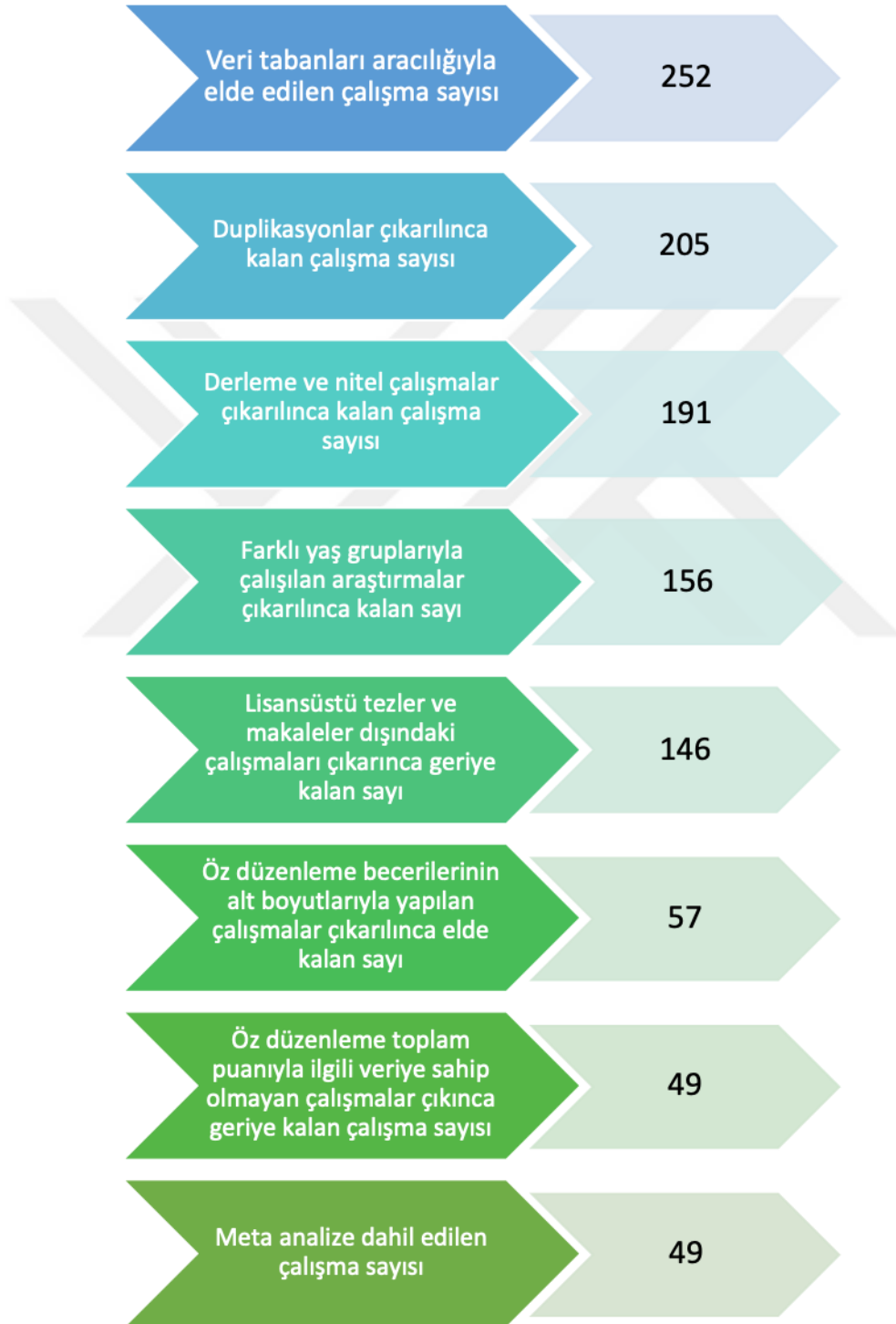
- Zaman aralığı olarak çalışmaların Haziran 2012 - Temmuz 2022 arasında yapılmış olması,
- Çalışmaların Türkiye’de yapılmış olması,
- Yüksek lisans tezi, doktora tezi veya hakemli dergide yayınlanmış bir makale olması,
- Öz düzenleme becerileri ile çocuğun cinsiyeti, annenin çalışma durumu, çocuğun yaşı, aile tipi ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerine yönelik verilere sahip olması,

- Gerekli sayısal verileri içermesi (örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma, etki büyüklüğü ve p değeri) veya bunların hesaplanması için gerekli verilerin bulunması,
- Öz düzenleme becerilerini ölçmek için dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarını içeren ölçme araçlarının kullanılmış olması,
- Öz düzenleme toplam puanı üzerinden verilere sahip olması.

Meta analizde dâhil edilme kriterlerinin yanında hariç bırakma kriterleri de belirlenmektedir. Çeşitli sebeplerle analiz dışında kalan çalışmaların özellikleri de açıklanmaktadır (Whitehead, 2002). Mevcut araştırmanın kapsamı dışında kalan çalışmaların özellikleri aşağıda sıralanmıştır.

- Bazı çalışmalar öz düzenleme becerilerinin yalnızca alt boyutları olan dikkat, duygu veya davranış düzenleme üzerine yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır.
- Çalışmaların bazılarında öz düzenleme toplam puanı yerine kullanılan ölçeklerinin yalnız alt boyutlarına ilişkin verilere yer verilmiştir. Bu çalışmalar da kapsam dışı olarak değerlendirilmiştir.
- Belirtilen tarihler dışında hazırlanan (Haziran 2012-Temmuz 2022) çalışmalar analize dâhil edilmemiştir.
- Eksik veya meta analize uygun verisi olmayan çalışmalar için iletişim adresi bulunan yazarlara mail atılmıştır. Herhangi bir şekilde verilere ulaşılamayan çalışmalar dâhil edilememiştir.
- Erişimi engellenmiş ve yazarlarına ulaşılarak elde edilemeyen çalışmalar meta analiz kapsamı dışında bırakılmıştır.

Meta analize eklenecek çalışmaları belirlemek için PRISMA kontrol listesinde de belirtildiği üzere bir akış diyagramı hazırlanmaktadır (Page vd., 2021). Mevcut çalışmada kullanılan akış diyagramı Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Meta analize eklenecek çalışmaları belirleme sürecindeki akış diyagramı

4.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri konusunda yapılan araştırmalar arasından, belirlenen kriterlere uyan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmalar aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir. Ayrıca çalışmalarda ele alınan değişkenler de (X) ile işaretlenerek belirtilmiştir.



Tablo 1

Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Künyesi

No	Çalışmanın Yazarı	Çalışmanın Adı	Yılı	Türü	Cinsiyet	Anne Çalışma Durumu	Çocuğun Yaşı	OÖ Eğt. Devam Süresi	Aile Tipi
1	Ayşe Belgin Aksoy & Kevser Tozduman Yaralı	Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	2017	Makale	X				
2	Özge İrem Aktaş	Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Annelerin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2022	YL Tezi	X				
3	Feride Arabacı	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Ay Arası Çocukların Öz düzenleme Becerilerinin İncelenmesi: Karaman İli Örneği	2019	YL Tezi	X		X		
4	Öznur Arslan vd.	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi	2021	Makale	X		X		
5	Feride Astarlar	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerilerinin İzlenmesi	2019	YL Tezi	X				
6	Rana Nur Atmaca	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Annelerin Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2019	YL Tezi	X	X	X		X

7	Feyza Aydın	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin ve Duygusal Zekâlarının İncelenmesi	2018	YL Tezi	X	
8	Fatma Şule Aygün	Montessori Sistemi ile Verilen Eğitimin 48-72 Aylık Okul Öncesi Öğrencilerinin Öz Düzenleme Beceri Düzeyine Etkisinin İncelenmesi	2020	YL Tezi	X	X
9	Dilan Bayındır & Kazım Biber	60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ile Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2019	Makale	X	
10	Dilan Bayındır	48-72 Aylık Çocuklar için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri ile Annelerine Bağlanma Biçimleri, Annelerin Ebeveyn Davranışları ve Psikolojik Sağlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2016	Doktora Tezi	X	
11	Utku Beyazıt	Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Öz Düzenleme Becerisi ve Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2019	Makale	X	
12	Nuran Çalış Toktanış	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2021	YL Tezi	X	X
13	Hatice Çevirme	4-6 Yaş Arasında Çocuğu Olan Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeyleri ile Çocukların Öz- Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi	2022	YL Tezi	X	X
14	Selen Çilmen	Okul Öncesi Çocuklarının Babalarının Otantiklik Düzeyleri ile Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki	2022	YL Tezi	X	X

15	Hatice Cemre Dağgöl	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2016	YL Tezi	X		
16	Çağla Duran Yurdacan	Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı ve Birlikte Kitap Okuma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2022	YL Tezi	X	X	X
17	Kübra Eke	Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2017	Makale	X	X	X
18	Latife Hanım Erdem	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Duygu Bilgisi, Öz Düzenleme ve Öğrenme Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	2022	YL Tezi	X		
19	Esmâ Eroğlu	Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamaları Arasındaki İlişki	2018	YL Tezi	X		
20	Büşra Ertem Başkan	60-72 Aylık Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2021	YL Tezi	X	X	
21	Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu	Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması	2012	YL Tezi	X		X
22	Bahar Gümrükçü Bilgici	48-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile İstendik ve İstenmedik Anne Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	2022	Makale	X	X	

23	Kadriye Gündoğdu	Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Eğitim Gören Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Farklı Kültürlere Bakış Açıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2021	YL Tezi	X				X
24	Derya Güngör	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 ve 6 Yaş Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2021	YL Tezi	X	X			
25	İlknur Bensu Hoçur	48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2021	YL Tezi	X	X			
26	Yeşim Işıksolu Aysel	60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri, Sosyal Yetkinlik Davranışları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2020	YL Tezi	X				X
27	Gözde İleri	Okul Öncesi Dönem Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2019	YL Tezi	X	X	X		X
28	Çiğdem Karakurt	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2019	YL Tezi	X				
29	Zehra Kayın	Okul Öncesi Eğitime Devam Etmekte Olan 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Çocukların İletişim Becerilerine Olan Etkisi	2022	YL Tezi	X	X			
30	Lora Kovancı	Okul Öncesi Dönem 4-5 Yaş Çocuklarının Benlik Algıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2020	YL Tezi	X			X	

31	Döndü Koyuncuoğlu	4-6 Yaş Çocukların Ekran Kullanım Alışkanlıkları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki	2022	YL Tezi	X			
32	Şerife Hülya Kurt	Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Öz-Düzenleme Gelişiminin Öğretmen ve Okul Öncesi Eğitimle İlişkisi	2020	Doktora Tezi	X		X	
33	Merve Mercan	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2019	YL Tezi	X	X		X
34	Hilal Mercan	60 - 72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi	2020	YL Tezi	X	X		X
35	Ayyüce Öksüz	4-6 Yaş Arasındaki Çocuklarda Öz Düzenleme Becerileri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki	2020	YL Tezi	X			
36	Saide Özbey	Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Motivasyon ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Bir İnceleme	2018	Makale	X	X	X	
37	Mine Özsoy Yanbak	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Baba Çocuk İlişkisinin İncelenmesi	2019	YL Tezi	X		X	X
38	Seda Saraç vd.	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	2021	Makale	X	X		
39	Fatma Soyoğlu	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Ebeveyn Öz Yeterlik ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2019	YL Tezi	X		X	X

40	Gülizar Şahin	PDR Hizmetleri Açısından 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin High/Scope ve MEB Programı Açısından Karşılaştırılması	2019	YL Tezi	X	
41	Hilmi Tekin	Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi	2018	YL Tezi	X	X
42	Müşerref Turgut	Farklı Eğitim Yaklaşımı Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocuklarda Öz düzenleme Becerileri	2021	YL Tezi	X	
43	Cansu Tutkun vd.	Dört-Beş Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi	2017	Makale	X	X
44	Necla Tuzcuoğlu vd.	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2019	Makale	X	X
45	Eda Uykan	Ebeveyn Tutumları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişki İncelenmesi	2019	YL Tezi	X	
46	Fadime Ezgi Yıldız	Erken Çocuklukta Öz Düzenleme ile Bilişsel Tempo Arasındaki İlişki	2020	YL Tezi	X	
47	Yeliz Yılmaz	5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Sahip Oldukları Öz Düzenleme Becerileri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2020	YL Tezi	X	
48	Şehnaz Yılmaz	COVID-19 Pandemi Sürecinde 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluk ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2021	YL Tezi	X	
49	Yeşim Yurdakul vd.	Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Öz Düzenleme Becerileri ile Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2022	Makale	X	

Bir meta analiz çalışması yapılabilmesi için en az iki çalışmanın olması gerektiği belirtilmektedir (Valentine, Pigott ve Rothstein, 2010). Ancak çalışma sayısının azlığı istatistiksel olarak yetersiz bir güce sahip olma sonucunu doğurabilmektedir. Mevcut çalışmada öz düzenleme becerileri üzerinde cinsiyetin etkisini incelemek için 49 çalışmadan elde edilen 52 veri seti, annenin çalışma durumu değişkeninin etkisini incelemek için 16 çalışmanın veri seti, çocuğun yaşı değişkeni için 14 çalışmanın veri seti, aile tipi değişkeni için 6 çalışmanın veri seti ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkeni için 4 çalışmadan elde edilen 5 veri seti kullanılmıştır.

Meta analiz kapsamına alınan çalışmalarda örneklem sayısı 6.055 kız ve 6.274 erkek olmak üzere toplam 12.329 çocuk olarak tespit edilmiştir.

4.4. Veri Toplama Aracı

Söz konusu araştırmada kullanılacak çalışmaları düzenli bir şekilde kaydedilmesi ve verilerde hata olmaması için araştırmacı tarafından hazırlanan bir kodlama formu kullanılmıştır. Kodlama formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmaya verilen numara, yazarının adı, çalışmanın yılı, adı, çalışmanın türü, tezin yapıldığı üniversite ya da enstitü, makalenin yayınlandığı dergi, kullanılan veri toplama aracı ve uygulamanın yapıldığı şehir ve coğrafi bölge bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise çalışmanın verileri yer almaktadır. Bu kısımda ise etki büyüklüğünü hesaplamaya yönelik gerekli veriler (örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma, t değeri, p değeri, U değeri vb.) bulunmaktadır. Kodlama formunda yer alan bölümler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2

Kodlama Tablosunda Yer Alan Bilgiler

Birinci Bölüm / Çalışmanın Künyesi	İkinci Bölüm / Çalışma Verileri
Çalışmaya Verilen Numara	Örneklem Büyüklüğü (n)
Yazar Adı	Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)
Çalışmanın Adı	Standart Sapma (ss)
Çalışmanın Yılı	t Değeri
Tezin Yapıldığı Üniversite / Enstitü	p Değeri
Makalenin Yayınlandığı Dergi	U Değeri
Kullanılan Veri Toplama Aracı	
Veri Toplama Yöntemi	
Uygulamanın Yapıldığı Şehir	
Uygulamanın Yapıldığı Coğrafi Bölge	
Çocuğun Cinsiyeti	
Anne Çalışma Durumu	
Çocuğun Yaşı	
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	
Aile Tipi	

4.5. Veri Kodlama Süreci

Kodlama iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dâhil etme kriterlerine göre belirlenen 49 çalışmanın verileri kodlama tablosuna girilmiştir. “Uzlaşılan çalışma sayısı/Toplam Çalışma Sayısı” formülü (Tavşancıl ve Aslan, 2001) kullanılarak kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik %98 olarak tespit edilmiştir. Uzlaşılamayan bir çalışmanın verileri konusunda karşılıklı görüşme sonucunda uzlaşmaya varılmıştır. Böylece kodlama güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Meta analize dâhil edilerek kodlaması yapılan 49 çalışmaya ilişkin betimsel istatistikler aşağıda tablolar halinde özetlenmiştir.

Tablo 3

Çalışmaların Yapıldığı Yıllara Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Yıl	f	%
2012	1	2,04
2016	2	4,08
2017	3	6,12
2018	4	8,16
2019	13	26,53
2020	8	16,33
2021	9	18,37
2022	9	18,37
Toplam	49	100

Tablo 3'e göre 2012 yılından önce ve 2013, 2014, 2015 yıllarında yapılan çalışmaya rastlanmazken, en çok çalışma 2019 yılında (%26,53) yapılmıştır.

Tablo 4

Çalışmaların Yapıldığı İllere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

İl	F	%
Adana	1	2,04
Ağrı	2	4,08
Ankara	7	14,28
Antalya	1	2,04
Balıkesir	1	2,04
Belirtilmemiş	3	6,12
Bursa	1	2,04
Denizli	1	2,04
Diyarbakır	1	2,04
Edirne	2	4,08
Gaziantep	2	4,08
Hatay	1	2,04
İstanbul	13	26,56
Karabük	1	2,04
Karaman	2	4,08
Kırıkkale	1	2,04
KKTC	1	2,04
Konya	1	2,04
Mersin	1	2,04
Muğla	1	2,04
Online	1	2,04
Samsun	1	2,04
Şanlıurfa	1	2,04
Tekirdağ	1	2,04
Uşak	1	2,04
Toplam	49	100

Tablo 4'e göre en fazla çalışma İstanbul (%26,56) ve Ankara (%14,28) illerinde yapılmıştır.

Tablo 5

Çalışmaların Yapıldığı Coğrafi Bölgeye Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Bölge	f	%
Akdeniz	4	7,70
Diğer	5	9,62
Doğu Anadolu	2	3,84
Ege	3	5,77
Güneydoğu Anadolu	4	7,70
İç Anadolu	11	21,15
Karadeniz	2	3,84
Marmara	21	40,38
Toplam	52	100

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunun Marmara (%40,38) ve İç Anadolu (%21,15) bölgelerinde yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6

Çalışmaların Türüne Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Tür	f	%
Yüksek Lisans Tezi	36	73,47
Doktora Tezi	2	4,08
Makale	11	22,45
Toplam	49	100

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunun %73,47 oranla yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Üniversite	f	%
Marmara Üniversitesi	3	7,89
Pamukkale Üniversitesi	2	5,26
Doğu Akdeniz Üniversitesi	1	2,63
Hacettepe Üniversitesi	2	5,26
İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa	1	2,63
Çukurova Üniversitesi	2	5,26
Gazi Üniversitesi	7	18,42
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	5,26
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2	5,26
Üsküdar Üniversitesi	2	5,26
İnönü Üniversitesi	1	2,63
Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	2,63
Bahçeşehir Üniversitesi	1	2,63
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	2,63
İstanbul Medipol Üniversitesi	2	5,26
İstanbul Okan Üniversitesi	1	2,63
İstanbul Maltepe Üniversitesi	1	2,63
KTO Karatay Üniversitesi	1	2,63
Kastamonu Üniversitesi	1	2,63
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	2,63
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2	5,26
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	2,63
Toplam	38	99,95

Tablo 7'ye göre en çok sayıda lisansüstü tezin Gazi Üniversitesi'nde (%18,42) yapıldığı görülmektedir.

Tablo 8

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Enstitülere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Enstitü	<i>f</i>	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	16	42,11
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	5	13,16
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	9	23,68
Sosyal Bilimler Enstitüsü	8	21,05
Toplam	38	100

Tablo 8 incelendiğinde tezlerin büyük bir çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde (%42,11) hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 9

Makalelerin Yayınlandığı Dergilere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Dergi	<i>f</i>	%
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	9,09
International Primary Educational Research Journal	1	9,09
Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi	1	9,09
Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	9,09
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi	1	9,09
Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)	1	9,09
Pegem Akademi	1	9,09
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi	1	9,09
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	9,09
International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS)	1	9,09
Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	9,09
Toplam	11	100

Tablo 9 incelendiğinde makalelerin farklı dergilerde yayınlandığı görülmektedir.

Tablo 10

Çalışmaların Yapıldığı Disipline Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Disiplin	<i>f</i>	%
Okul Öncesi Eğitimi	34	69,39
Çocuk Gelişimi	11	22,45
PDR	2	4,08
Psikoloji	2	4,08
Toplam	49	100

Tablo 10'a göre çalışmalar çoğunlukla okul öncesi eğitimi alanında (%69,39) yapıldığı görülmektedir.

Tablo 11

Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklere Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Ölçek	<i>f</i>	%
4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)	13	26,53
4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)	5	10,21
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ)	14	28,57
Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)	17	34,69
Toplam	49	100

Tablo 11'e göre çalışmalarda en çok kullanılan ölçeğin Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) (%34,69) olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Veri Toplama Yöntemine Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Yöntem	<i>f</i>	%
Çocuk performansı	17	34,69
Öğretmen beyanı	18	36,74
Anne beyanı	14	28,57
Toplam	49	100

Tablo 12'ye göre çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemi sırasıyla en çok öğretmen beyanı (%36,74) çocuk performansı (34,69) ve anne beyanına (%28,57) dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

4.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analyses 4.0 (CMA 4.0) (Borenstein Hedges, Higgins ve Rothstein, 2022) programı kullanılmıştır. Program aracılığıyla çalışmaların bireysel etki büyüklükleri, veri setlerinin ortalama etki büyüklükleri, heterojenlik düzeyi, yayın yanlılığı hesaplanmış ve alt grup analizleri yapılmıştır. Ayrıca orman grafiği (forest plot) ve huni grafiği (funnel plot) de program aracılığıyla elde edilmiştir.

Mevcut çalışmadaki meta analiz, sürekli bir değişken üzerinde iki grubun karşılaştırması yoluyla yapılmıştır. Bu nedenle etki büyüklüğü değeri olarak standartlaştırılmış ortalama farkı hesaplanmıştır. Dâhil edilen çalışmalardaki örneklem büyüklüğü ortak etki büyüklüğünün seçilmesinde önemli bir kriterdir. 20'den küçük örnekleme sahip çalışmalarda yanlılık oluşabileceği için düzeltme formülü uygulanmış ortak etki büyüklüğü olan Hedge's *g* kullanılması önerilmektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Bu çalışmada örneklem büyüklüklerinin uygun olması sebebiyle ortalama etki büyüklüğü olarak Cohen's *d* kullanılmıştır. Çalışmalarda verilen örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile CMA programı üzerinden hesaplamalar yapılmıştır. Bu değerlerin bulunmadığı çalışmalarda ise çevrimiçi etki büyüklüğü hesaplama örün siteleri (örneğin, <https://www.campbellcollaboration.org/>) kullanılarak elde edilen değerler CMA programına kaydedilmiştir.

Etki büyüklüklerinin düzeyinin belirlenmesinde farklı sınıflandırmalar kullanılmaktadır. Mevcut çalışmada hesaplanan Cohen's *d* etki büyüklüğünün sınıflandırmasında kullanılan değerler aşağıda gösterilmiştir. Etki büyüklüğünün aldığı negatif değerler etkinin olmadığı şeklinde yorumlanmayıp karşılaştırma grubundaki birincil olarak veri girişi yapılan grubun değil ikincil grubun etki gösterdiğini ifade etmektedir (Dinçer, 2022).

$-0,15 \leq \text{Cohen's } d < 0,15$ önemsiz düzeyde

$0,15 \leq \text{Cohen's } d < 0,40$ küçük düzeyde

$0,40 \leq \text{Cohen's } d < 0,75$ orta düzeyde

$0,75 \leq \text{Cohen's } d < 1,10$ geniş düzeyde

$1,10 \leq \text{Cohen's } d < 1,45$ çok geniş düzeyde

$1,45 \leq \text{Cohen's } d$ mükemmel düzeyde

Heterojen gruplarda ve özellikle sosyal bilimler çalışmalarında rastgele etkiler modelinin kullanılması önerilmektedir (Cumming, 2012). Mevcut çalışmada da hesaplamalar rastgele etkiler modeline (random) göre yapılmıştır. Çalışmalardaki etki büyüklüklerinin heterojenlikleri Cochran Q ve I^2 istatistikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. En yaygın olarak kullanılan Q istatistiğinde hesaplanan Q değerinin $k - 1$ serbestlik derecesinde χ^2 tablosunda karşılık gelen değerden büyük olması heterojenliği göstermektedir. Bununla birlikte p değerinin de .01'den küçük olması analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri arasındaki heterojenliği ortaya koymaktadır (Dinçer, 2022). Hesaplanan I^2 değerinin %25 olması düşük düzeyde, %50 olması orta düzeyde ve %75 olması ise yüksek düzeyde heterojenliğe işaret etmektedir (Higgins ve Thompson, 2002).

Yayın yanlılığının olup olmadığını tespit etmek amacıyla Huni grafiği, Rosenthal's Fail N Safe Sayısı, Begg ve Mazumdar testi, Egger testi, Duval ve Tweedie'nin kırp doldur yöntemi olmak üzere toplam beş yöntem kullanılmıştır. Huni grafiğinde görülen simetrik görüntü yayın yanlılığı olmadığını göstergesi olarak ifade edilmektedir. Bir diğer yöntem olan Rosenthal's Fail N Safe sayısı $5k+10$ formülü ile bulunmaktadır. Elde edilen sonucun analizde hesaplanan değerden düşük olması beklenmektedir. Begg ve Mazumdar ile Egger testlerinde ise Tau katsayısının 1'e yakın olması beklenirken p değerinin anlamlı olmaması beklenmektedir. Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yönteminde ise oluşturulan huni grafiğinde eksik çalışma olmaması veya çok az sayıda olması yayın yanlılığı olmadığını göstergesi olarak bilinmektedir (Dinçer, 2022).

Ortak etki hesaplamaları yapıldıktan sonra tek bir kategorik değişkenin çalışmalardaki etki büyüklükleri dağılımında oluşturduğu değişkenliği test ederek açıklamak için Analog to ANOVA kullanılarak alt grup analizleri yapılmaktadır (Lipsey ve Wilson, 2001). Mevcut çalışmada Analog to ANOVA kullanılarak moderatör değişken olarak belirlenen çalışmanın yapıldığı yıl, şehir, çalışma türü, çalışma alanı, kullanılan ölçek türü ve veri toplama yönteminin ortalama etki büyüklüğü üzerindeki etkisi incelenmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde meta analiz araştırması kapsamına dâhil edilen çalışmalardan elde edilen verilerle, cinsiyet, anne çalışma durumu, yaş, okul öncesi eğitime devam süresi ve aile tipi değişkenlerinin çocuğun öz düzenleme becerilerine etkisi ayrı ayrı incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda her bir değişken için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Her bir değişkenle ilgili yapılan alt grup analiz sonuçları da yine sırasıyla ayrı başlıklar halinde aşağıda verilerek tartışılmıştır.

5.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi dönemde cinsiyetin öz düzenleme becerilerine etkisi konusunda ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 49 çalışmadan elde edilen 52 veri setinden sağlanmıştır. Bu çalışma verilerinden elde edilen meta analiz bulguları aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları

Yapılan analizler sonucunda rastgele etkiler modeli dikkate alınarak cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen ortalama etki büyüklüğü analizi, heterojenlik testi ve yayın yanlılığı bulguları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 13

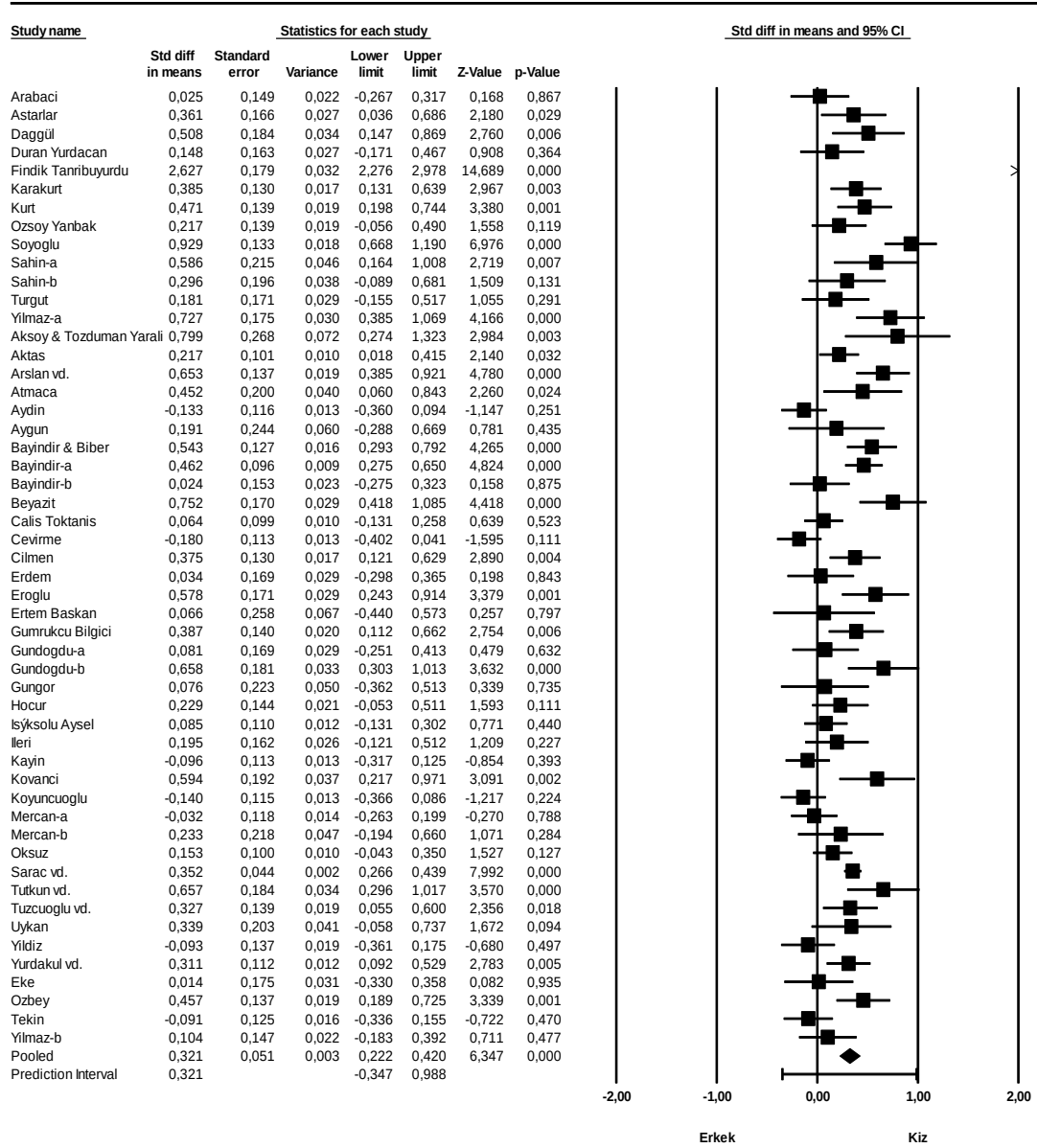
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular

Model	k	ES	Z Değeri	SE	%95 Güven Aralığı		df	Q	p	I ²
					Alt Sınır	Üst Sınır				
REM	52	0,321	6,347	0,051	0,222	0,420	51	359,339	0,000	85,807

REM: Rastgele etkiler modeli, k: Çalışma sayısı, ES: Ortalama etki büyüklüğü, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 13 incelendiğinde rastgele etkiler modeline göre ortak etki büyüklüğünün 0,321 (SE=0,051; %95 güven aralığı [0,222; 0,420]) bulunduğu görülmektedir. Bu değere göre cinsiyetin öz düzenleme becerilerine düşük düzeyde (Thalheimer ve Cook, 2002) ortalama etkisi olduğu tespit edilmiştir. 359,34 olan Q değerinin, $k - 1$ serbestlik derecesinde χ^2 değerinden anlamlı düzeyde ($p < 0,01$) yüksek olması verinin heterojen yapısını ortaya koymaktadır (Lipsey ve Wilson, 2001). 85,81 olan I^2 değeri Higgins ve Thompson (2002)'a göre yüksek heterojenliği ifade etmektedir.

Çalışmalara ait orman grafiği (forest plot) olan Şekil 2, araştırmaya dâhil edilen ve cinsiyete ait veri içeren 49 çalışma ve 52 veri setini toplu hâlde göstermektedir. Şekilde her bir çalışma için ayrı hesaplanmış olan etki büyüklüğü değerleri, standart hata, varyans, alt ve üst limitler, Z değeri ve p değeri verilmiştir.



Şekil 3. Rastgele etkiler modeline göre cinsiyete ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği

Şekil 3 incelendiğinde, meta analize dâhil edilen çalışmalardan 25’inde cinsiyetle ilgili istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ($p < 0,05$), 27’sinde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Tablo 13’deki analiz bulguları ve Şekil 3’te görülen orman grafiği cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu ($ES = 0,321$), kız çocukların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu göstermekte ve verilerin heterojen yapısını ortaya koymaktadır.

Türkiye’de literatürde bu konuda kızların daha yüksek puanlara sahip olduğunu gösteren aynı yönde sonuca sahip çalışmalar bulunmaktadır (Acar vd., 2019; Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Öztapak, 2017; Saraç, Abanoz ve Gülay Ogelman, 2021; Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner, 2016). Ayrıca uluslararası literatür incelendiğinde yine aynı yönde sonuçları veren çalışmalara ulaşılmıştır (Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Magat, 2013; Matthews vd., 2009; Montroy, Bowles ve Skibbe, 2016; Raffaelli vd., 2005; Veijalainen, Reunamo ve Alijoki, 2017). Türkiye’de en son yapılan araştırmalardan bir olan Kurt ve Dikici Sığırtmaç (2023)’ın yaptıkları çalışmada kız çocukların öz düzenlemeye ilişkin toplam ve olumlu duygu puanlarının erkek çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Uluslararası alanyazındaki son çalışmalardan biri olan Huang vd. (2023)’ın çalışmasında da kız çocuklarının hem davranışsal hem de duygusal öz düzenleme becerilerinde erkek çocuklarına göre daha iyi performans sergiledikleri ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen sonucun belirtilen çalışmalarda da görüldüğü üzere alanyazınla paralellik gösterdiği bulunmuştur. Ancak bununla birlikte alanda farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda yapılan bazı çalışmalarda cinsiyet ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (Eren, 2022; Göktas, 2023; Jahromi ve Stifter, 2008; Magat, 2013; Smith-Donald vd., 2007).

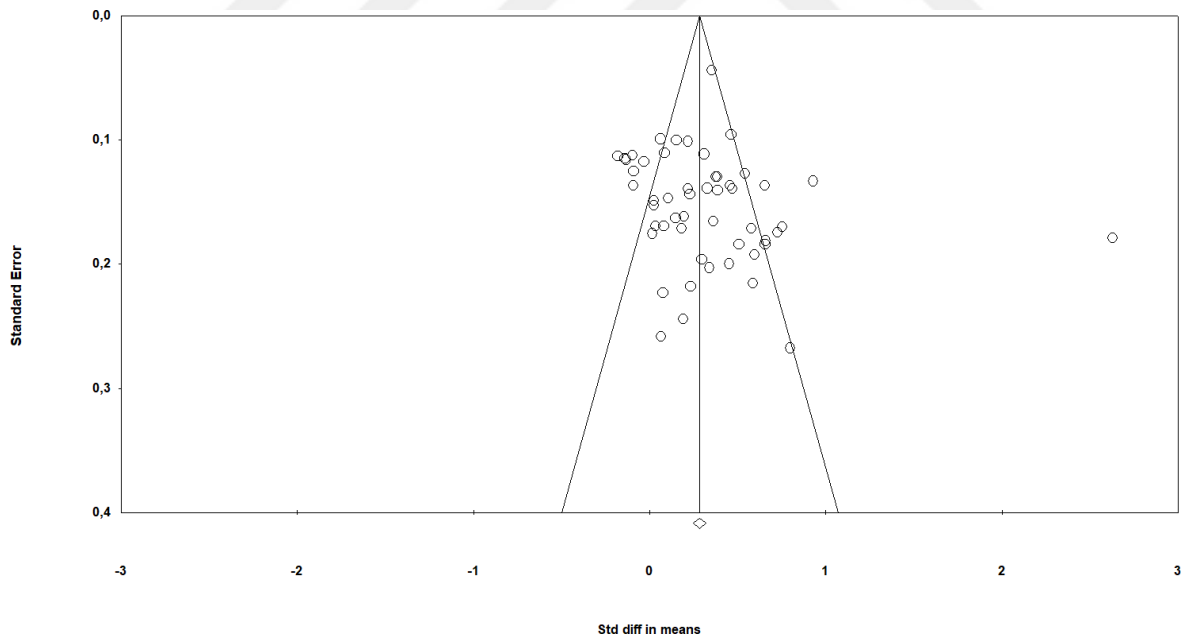
Öz düzenleme becerileri performansında cinsiyet değişkenine yönelik ortaya çıkan farklılıkların kaynağının değerlendirme yöntemleri ve kullanılan ölçme araçlarındaki çeşitlilik olduğu düşünülebilir. Örneğin; Magat (2013)’ın yaptığı çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri birden fazla yöntemle değerlendirilmiştir. Öğretmen değerlendirmeleri ve öğretmen görüş anketlerine göre kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilirken yapılan bireysel değerlendirmelerde cinsiyet üzerine önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çocukların öz düzenleme becerilerinde oluşan farklılığın diğer bir nedeni de kültürel farklardan kaynaklı olabilir (Gestsdottir vd., 2014). Nitekim bu konuda Wanless vd.’nin 2013 yılında yaptığı çalışmada Amerikalı kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek davranışsal öz düzenleme becerileri sergilemelerine rağmen Asyalı kız ve erkek çocuklar arasında öz düzenleme becerileri açısından hiçbir anlamlı farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Türkiye’de cinsiyete göre öz düzenleme becerileri açısından zamanla bir değişim yaşandığı görülmektedir. Ancak yine de kız çocuklarının daha uysal, çalışkan ve temiz olma beklentisi ile yetiştirilirken erkek çocukların kızlara göre daha fazla özgürlük alanı tanınarak küçüklükten itibaren hane içinde saygı gören bir yaklaşımla büyütüldükleri söylenebilir.

Aynı zamanda erkeklerin genellikle öfke dışındaki duygularını daha zor ifade edebilmeleri ve daha sert davranışlar sergilemeleri; onlara çocukluklarından itibaren ‘erkekler ağlamaz’ sözüyle güçlü olmaları gerektiğinin empoze edilmesinden ve onların dürtüsel ve bağımsız davranışlarının daha hoş karşılanmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan çalışmalar çocuklara alınan oyuncakların ve hatta yetişkinlerin çocukları sevmeye biçiminin bile cinsiyete göre değiştiğini göstermektedir (Güdücü, 2018; Günindi Ersöz, 2016; Mangır ve Aral, 1990). Erkek çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bir bileşeni olan davranış düzenleme becerilerinde ve kurallara uyma konusunda zorluklar yaşadığı literatürde karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde sınıf davranışındaki cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan araştırmalarda erkek çocukların odaklanmamış ve yıkıcı davranışlar sergileme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Ready, LoGerfo, Burkam ve Lee, 2005).

Analiz için belirlenen çalışmalarda yayın yanlılığının tespitine yönelik huni grafiği, Rosenthal’s Güvenli N Sayısı, Duval ve Tweedie’nin kırp doldur yöntemi, Begg ve Mazumdar ile Egger testi olmak üzere toplam beş yöntem kullanılmıştır.

Aşağıda Şekil 4’te analize dâhil edilen çalışmalara ait huni saçılım grafiği verilmiştir.



Şekil 4. Cinsiyetin öz düzenleme becerilerine ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Huni grafiğinde büyük örnekleme sahip çalışmalar piramidin üst kısmında yer alırken daha küçük örnekleme sahip çalışmalar alt kısımlara doğru yerleşmektedirler. Ortada yer alan dikey çizgi ortalama etki büyüklüğünü göstermektedir. Çizginin sağında ve solunda yer alan çalışmaların simetrik bir şekilde dağılımı ise yayın yanlılığının bulunmadığına yönelik gösterge olarak belirtilmektedir. Orta çizginin altında yer alan elmas şekli seçilen modele

göre belirlenen ortalama etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Şekil 4'deki huni grafiği incelendiğinde görülen simetrik yapı, mevcut meta analizde yayın yanlılığının olmadığına dair bir gösterge olarak ifade edilebilir.

Tablo 14'te ise yayın yanlılığına yönelik elde edilen bulgular bir araya getirilerek sunulmuştur.

Tablo 14

Cinsiyet Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayın Yanlılığı Analizi	Kriter	Değer
Rosenthal's Fail Safe N	$5k+10=270$	3184
Begg ve Mazumdar	$p>0,05$ (2 tailed)	0,045
Egger	$p>0,05$ (2 tailed)	0,332
	Eksik çalışma sayısı	0
Duval ve Tweedie	Hesaplanan değer	0,285
	Düzeltilmiş değer	0,285

Rosenthal's Fail Safe N analizi, hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün anlamsız düzeye getirilmesi için gerekli eksik çalışma sayısını, $5k+10$ kuralına göre elde hesaplamaktadır. Tablo 14 incelendiğinde mevcut çalışmada hesaplanan değer $5k+10$ kuralına göre, $5 \times 52 + 10 = 270$ olarak belirlenmiştir. Bu değer Rosenthal's Fail Safe N analizinin hesapladığı 3184 çalışmadan küçük olduğu için yayın yanlılığı olmadığına yönelik kanıt sunmaktadır. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizi değeri (0,045) anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur ($p<0,05$). Ancak Egger testi p değeri (2-tailed) (0,332) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum da yayın yanlılığı olmadığına yönelik bir göstergedir. Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yönteminin de herhangi bir eksik çalışma önermediği görülmüştür. Elde edilen değerler çalışmada yayın yanlılığının olmadığına yönelik kanıt sağlamaktadır.

5.1.2. Alt Grup Analizleri (Cinsiyet)

Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerine cinsiyetin etkisi konusunda yapılan meta analizde heterojen yapı ortaya koyulmuştur. Bu heterojenliğin sebebini araştırmak için Analog to ANOVA kullanılarak çalışma yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem şehri, çalışma yapılan coğrafi bölge, ölçek türü ve veri toplama yöntemi değişkenleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. İlgili tabloların

tamamı incelendiğinde yalnızca çalışma yılı değişkeninin cinsiyetin öz düzenleme becerilerine olan etki büyüklüklerine anlamlı düzeyde etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 15’te yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışma yılı değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 15

Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yıl)	k	Cohen’s d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
2012	1	2,627	0,280	2,078	3,176				
2016	3	0,335	0,150	0,041	0,628				
2017	3	0,447	0,172	0,110	0,784				
2018	4	0,179	0,128	-0,072	0,429				
2019	14	0,378	0,072	0,238	0,519				
2020	8	0,204	0,095	0,018	0,389				
2021	10	0,317	0,085	0,152	0,483				
2022	9	0,114	0,084	-0,050	0,278				
Toplam	52	0,487	0,135	0,223	0,751	7	14,067	77,733	0,000

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 15 incelendiğinde, 7 serbestlik derecesi ile kritik χ^2 değerinin 14,067 olduğu ve oluşturulan gruplar arası homojenlik değerinin de 77,733 olduğu görülmektedir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha büyük olması çalışma yılları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen p değeri de (0,000) anlamlı farklılık olduğuna işaret etmektedir. En yüksek etki büyüklüğü değeri 2012’de yapılan çalışmaya aittir. Diğer çalışmalara ait etki büyüklüklerinin 2012 yılındakine göre genel olarak daha benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan farklılık 2012 yılındaki çalışmadan kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 16’da yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda yayın türü değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 16

Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yayın Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yayın Türü)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		Df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Doktora Tezi	3	0,326	0,207	-0,080	0,732				
Makale	11	0,467	0,111	0,250	0,683				
YL Tezi	38	0,277	0,060	0,159	0,395				
Toplam	52	0,343	0,080	0,187	0,500	2	5,991	2,259	0,323

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 16 incelendiğinde çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p=0,323$) tespit edilmiştir. 2 serbestlik derecesi ile kritik χ^2 değerinin 5,991 olduğu ve oluşturulan gruplar arası homojenlik değerinin de 2,259 olduğu görülmektedir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması yayın türü değişkeninde anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre, hazırlanan farklı yayın türlerinde çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi ölçümlerinin birbiriyle tutarlı olduğu ifade edilebilir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da en yüksek etki büyüklüğünün makale çalışmalarında (0,467) ve sonra sırasıyla doktora tezi (0,326) ve yüksek lisans tezlerinde (0,277) olduğu görülmektedir.

Tablo 17'de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışma alanı değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 17

Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Alanına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Çalışma Alanı)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Çocuk									
Gelişimi	11	0,151	0,109	-0,062	0,365				
Okul Öncesi	35	0,361	0,061	0,242	0,480				
PDR	4	0,400	0,189	0,029	0,770				
Psikoloji	2	0,407	0,278	-0,137	0,951				
Toplam	52	0,307	0,084	0,143	0,470	3	7,815	3,131	0,372

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 17'ye göre çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p=0,323$). 3 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 7,815 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 3,131 olduğu görülmektedir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması çalışma alanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu duruma göre farklı çalışma alanlarında çocukların öz düzenleme becerileri düzeyine ilişkin olarak tutarlı sonuçlar elde edildiği ifade edilebilir. Aralarında anlamlı farklılık olmasa da etki büyüklükleri en yüksek düzeyde Psikoloji ($p=0,407$) ve PDR ($p=0,400$) alanlarında görülürken en düşük Çocuk Gelişimi ($p=0,151$) alanındadır.

Tablo 18'de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı şehir değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 18

Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Örneklem Şehrine Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Örneklem Şehri)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Adana	1	0,578	0,454	-0,311	1,468				
Ağrı	2	0,127	0,312	-0,484	0,738				
Ankara	7	0,749	0,172	0,413	1,086				
Antalya	1	0,752	0,453	-0,137	1,640				
Balıkesir	1	0,543	0,439	-0,318	1,404				
Belirtilmemiş	3	0,351	0,257	-0,153	0,856				
Bursa	1	0,104	0,445	-0,768	0,977				
Denizli	1	0,085	0,435	-0,767	0,937				
Diyarbakır	1	0,034	0,453	-0,855	0,922				
Edirne	2	0,406	0,316	-0,213	1,024				
Gaziantep	2	0,545	0,316	-0,075	1,165				
Hatay	1	0,217	0,432	-0,630	1,064				
İstanbul	16	0,254	0,114	0,030	0,477				
Karabük	1	-0,180	0,435	-1,033	0,673				
Karaman	2	-0,059	0,312	-0,670	0,551				
Kırıkkale	1	0,217	0,443	-0,651	1,085				
KKTC	1	0,508	0,459	-0,391	1,407				
Konya	1	0,181	0,454	-0,709	1,071				
Mersin	1	0,471	0,443	-0,397	1,339				
Muğla	1	-0,091	0,439	-0,950	0,769				
Online	1	0,387	0,443	-0,482	1,255				
Samsun	1	0,153	0,432	-0,694	1,000				
Şanlıurfa	1	0,452	0,465	-0,460	1,364				
Tekirdağ	1	0,311	0,435	-0,542	1,163				
Uşak	1	-0,093	0,442	-0,959	0,773				
Toplam	52	0,302	0,089	0,127	0,477	24	36,415	15,275	0,912

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 18 incelendiğinde 24 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 36,415 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 15,275 olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p=0,912$) tespit edilmiştir. En yüksek etki büyüklüğü Antalya (0,752) ve Ankara (0,749) şehirlerinde yapılan çalışmalarda görülürken Karabük, Karaman, Muğla ve Uşak şehirlerinde yapılan çalışmaların etki büyüklüklerinin negatif değer aldığı görülmektedir. Bu sonuç yapılan ölçümlere göre çocukların öz düzenleme becerilerinin çalışma yapılan şehirler açısından genel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Tablo 19’da yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 19

Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Bölgeye Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Coğrafi Bölge)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Akdeniz	4	0,494	0,191	0,119	0,870				
Diğer	5	0,388	0,172	0,050	0,726				
Doğu Anadolu	2	0,126	0,267	-0,397	0,649				
		-							
Ege	3	0,031	0,216	-0,455	0,393				
Güneydoğu	4	0,394	0,196	0,011	0,778				
İç Anadolu	11	0,489	0,117	0,259	0,719				
		-							
Karadeniz	2	0,012	0,261	-0,524	0,500				
Marmara	21	0,279	0,085	0,112	0,446				
Toplam	52	0,304	0,086	0,136	0,472	7	14,067	8,218	0,314

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 19’a göre 7 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 14,067 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 8,218 olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ve elde edilen p değeri (0,314) doğrultusunda çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle yapılan analiz sonucu Türkiye’de çocukların öz düzenleme becerilerinin coğrafi bölgelere göre farklılık göstermediği ifade edilebilir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da Akdeniz Bölgesinde yapılan çalışmaların en yüksek etki büyüklüğüne (0,494) sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 20’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda ölçek türü değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 20

Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Ölçek Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Ölçek Türü)	k	Cohen’s d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
ODANNE	13	0,167	0,103	-0,035	0,368				
ODBO	16	0,359	0,093	0,176	0,542				
ODOGRET									
MEN	6	0,406	0,155	0,102	0,710				
ODOO	17	0,380	0,094	0,196	0,563				
Toplam	52	0,322	0,070	0,185	0,459	3	7,815	3,111	0,375

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 20’de ortaya koyulan bulgulara göre $p=0,375$ olduğu görülmektedir. 3 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 7,815 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 3,111 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre gruplar arası etki büyüklüğünün istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre kullanılan ölçme araçlarının birbiriyle tutarlı sonuçlar verdiği söylenebilir. En yüksek etki büyüklüğünün 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılarak yapılan çalışmalara ait olduğu ve en düşük etki büyüklüğünün ise 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) kullanılarak yapılan çalışmalarda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda veri toplama yöntemi değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 21

Cinsiyet Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yönteme Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yöntem)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Anne	14	0,156	0,095	-0,030	0,342				
Öğretmen	21	0,388	0,078	0,235	0,540				
Performans	17	0,378	0,089	0,203	0,554				
Toplam	52	0,312	0,081	0,154	0,471	2	5,991	4,178	0,124

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 21 incelendiğinde rastgele etkiler modelinde çalışmaların etki büyüklüklerinin veri toplama yöntemine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($p=0,124$) görülmektedir. 2 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 5,991 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 4,178 olduğu bulunmuştur. Etki büyüklükleri sırasıyla öğretmen beyanı ile veri toplanan çalışmalar (0,388), çocuk performansına dayalı veri toplanan çalışmalar (0,378) ve anne beyanı ile veri toplanan çalışmalar (0,156) olarak sıralanmaktadır. Değişken olarak belirlenen veri toplama yöntemine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, daha güvenilir ölçümler yapıldığının ve anne-öğretmen beyanı ile çocuğun gösterdiği performanstan tutarlı sonuçlar elde edildiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

5.2. Anne Çalışma Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi dönemde anne çalışma durumunun öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi için 16 çalışma ile meta analiz yapılmıştır. Çalışmaların verilerinden elde edilen meta analiz bulguları aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.2.1. Anne Çalışma Durumu Değişkenine Yönelik Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları

Yapılan analizler sonucunda rastgele etkiler modeli dikkate alınarak anne çalışma durumu değişkenine ilişkin elde edilen ortak etki büyüklüğü analizi, heterojenlik testi ve yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 22

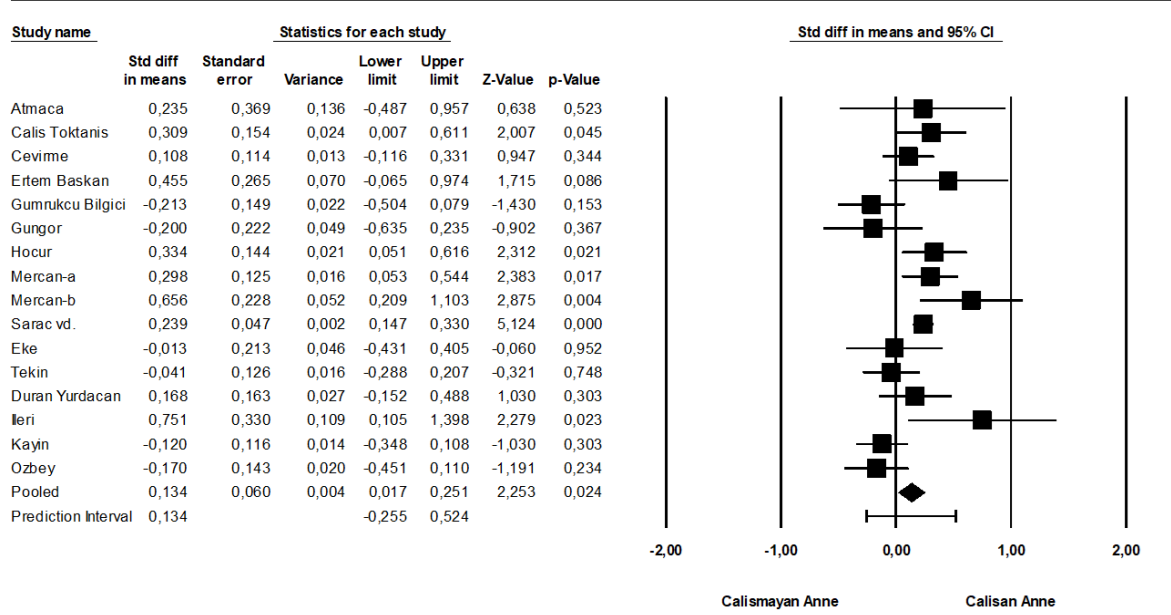
Anne Çalışma Durumuna İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular

Model	k	ES	Z Değeri	SE	%95 Güven Aralığı		df	Q	p	I ²
					Alt Sınır	Üst Sınır				
REM	16	0,134	2,253	0,060	0,017	0,251	15	39,093	0,001	61,630

REM: Rastgele etkiler modeli, k: Çalışma sayısı, ES: Ortalama etki büyüklüğü, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Rastgele etkiler modeline göre ortak etki büyüklüğünün 0,134 (SH=0,060; %95 güven aralığı [0,017 ; 0,251]) olarak bulunduğu Tablo 22’de görülmektedir. Bu değere göre anne çalışma durumunun öz düzenleme becerilerine önemsiz düzeyde (Thalheimer ve Cook, 2002) ortalama etkisi olduğu görülmektedir. 39,093 olan Q değerinin, k – 1 serbestlik derecesinde χ^2 değerinden anlamlı düzeyde ($p<0,01$) yüksek olması verinin heterojen yapısını ortaya koymaktadır (Lipsey ve Wilson, 2001). 61,630 olan I² değeri Higgins ve Thompson (2002)’a göre orta düzeyde heterojenliği ifade etmektedir.

Anne çalışma durumunun çocuğun öz düzenleme becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta analize dâhil edilen çalışmalara ait orman grafiği Şekil 5’te sunulmuştur. Şekilde her bir çalışma için ayrı hesaplanmış olan etki büyüklüğü değerleri, standart hata, varyans, alt ve üst limitler, Z değeri ve p değeri verilmiştir.



Şekil 5. Rastgele etkiler modeline göre anne çalışma durumuna ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği

Şekil 5 incelendiğinde, meta analize dahil edilen çalışmalardan altısında anne çalışma durumu ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ($p < 0,05$), 10'unda ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Tablo 22'deki analiz bulguları ve Şekil 5'te görülen orman grafiği anne çalışma durumunun öz düzenleme becerilerine önemsiz düzeyde etkisi olduğunu ($ES = 0,134$), annesi çalışan çocukların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu göstermekte ve verilerin heterojen yapısını ortaya koymaktadır.

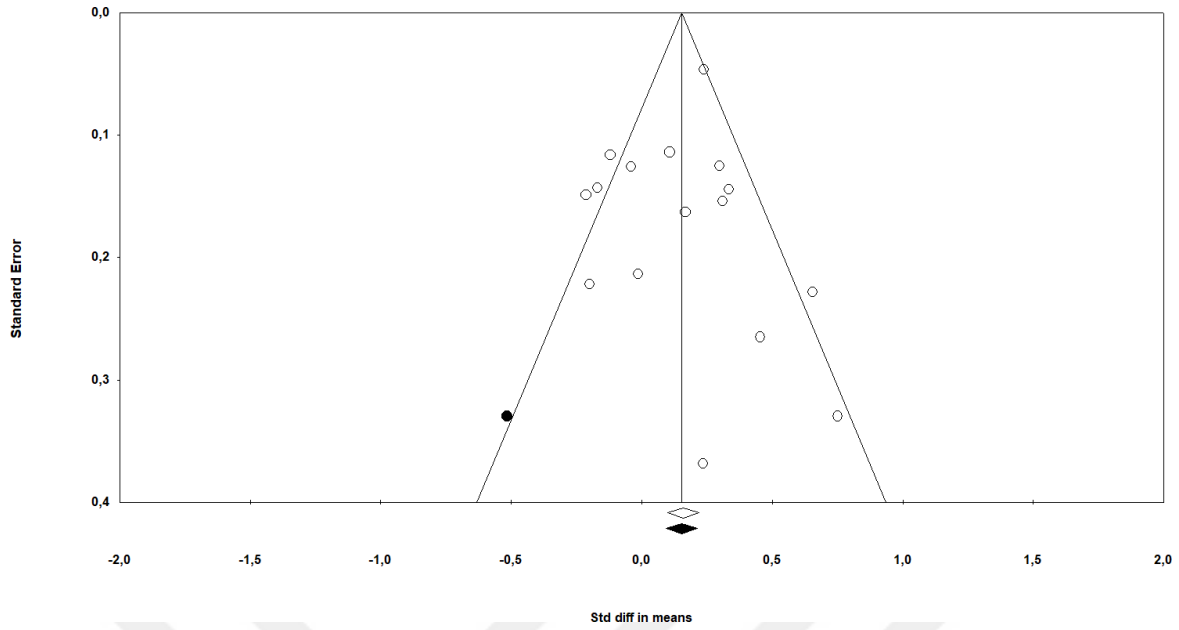
Anne çalışma durumunun çocuğun öz düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir. Melim, Matias, Ferreira ve Matos (2019) yaptıkları çalışmada işle ilgili tükenmişliğin aile yaşamında önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilerek annenin çocukla olan ilişki kalitesinin, annenin işle ilgili tükenmişliği ile çocukların duygu düzenleme ve değişkenliği arasındaki ilişkide aracı rolü üstlendiği ortaya koyulmuştur.

Alanyazında mevcut çalışmaya paralel olarak annesi çalışan çocukların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşan pek çok çalışma olduğu da tespit edilmiştir (Akcan, 2021; Eke, 2017; Kara, 2021; Şepitçi, 2018; Temiz, 2019). Örneğin Saraç vd. (2021)'in yaptığı çalışmada annesi çalışan çocukların öz düzenleme becerilerinin hem toplam puan hem de alt boyut puanlarının annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak alanyazında anne çalışma durumunun çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını gösteren çalışmalar olduğu kadar

(Atmaca, 2019; Özbey, 2018; Öztabak, 2017; Yağmurlu ve Altan, 2010) sayısı az olmakla birlikte annesi çalışmayan çocukların öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır (İleri, 2019; Soyoğlu, 2019).

Alanyazında incelendiğinde ebeveyn çocuk ilişkisi ve ebeveynlik stillerinin, çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili değişkenler olduğu vurgulanmaktadır (Bernier vd., 2010; Ringoot vd., 2022). Özellikle anne tutumunun öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olduğu ve demokratik tutum arttıkça çocukların öz düzenleme becerilerinde yükselme olduğu (Maden, Uzkul ve Öğretir, 2022), çalışmayan ebeveynlerin çalışan ebeveynlere göre daha fazla koruyucu tutum sergiledikleri ifade edilmektedir (Alabay, 2017). Ayrıca eğitim ve gelir düzeyi arttıkça demokratik tutum benimseme düzeyinin de arttığı (Uygun ve Kozikoğlu, 2020) ve çalışan annelerin çalışmayan annelere göre daha demokratik olduğu (Bornstein ve Zlotnik, 2008) belirlenmiştir. Gül Ögetürk (2022)'ün yaptığı çalışmada ebeveynin demokratik tutumunun çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde pozitif yordayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde mevcut çalışmada da çalışan annelerin çocuklarının daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Anne çalışma durumuna ilişkin yapılan meta analize dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığının tespitine yönelik huni grafiği, Rosenthal's Güvenli N Sayısı, Duval ve Tweedie'nin kırp doldur yöntemi, Begg ve Mazumdar ve Egger testi olmak üzere toplam beş yöntem kullanılmıştır. Çalışmalara ait Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemine göre düzenlenen huni saçılım grafiği aşağıda Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Anne çalışma durumunun öz düzenleme becerilerine ilişkin etki büyüklükleri Duval ve Tweedie'ye göre düzenlenmiş huni saçılım grafiği

Şekil 6'daki huni grafiği incelendiğinde çalışmaların genel olarak simetrik yapıda dağılım gösterdikleri görülmektedir. Bu durum yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Huni grafiği hazırlandıktan sonra Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemine göre incelendiğinde bazen simetrinin mükemmel bir duruma getirilmesi için eklenmesi önerilen çalışmalar olabilmektedir. Bu huni grafiği de Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemine göre yeniden düzenlendiğinde sol tarafa eklenmesi gereken yalnızca bir çalışma olduğu görülmektedir. Şekilde görüleceği üzere eklenmesi önerilen çalışma koyu siyah nokta ile gösterilmektedir. Ayrıca ortalama etki büyüklüğüne işaret eden beyaz elmas şeklinin altında düzeltilmiş ortalama büyüklüğünü gösteren siyah renkli bir elmas şekli de eklenmektedir. Şekil 6'da belirlenen ortalama etki büyüklüğü ile düzeltilmiş ortalama büyüklüğü arasında büyük bir fark olmadığı da görülmektedir. Bu durum mevcut meta analizde yayın yanlılığının olmadığına dair bir gösterge olarak ifade edilebilir.

Tablo 23'te yapılan meta analizde yayın yanlılığına yönelik elde edilen bulgular bir araya getirilerek sunulmuştur.

Tablo 23

Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayın Yanlılığı Analizi	Kriter	Değer
Rosenthal's Fail Safe N	$5k+10=90$	54
Begg ve Mazumdar	$p>0,05$ (2 tailed)	0,620
Egger	$p>0,05$ (2 tailed)	0,725
	Eksik çalışma sayısı	1
Duval ve Tweedie	Hesaplanan değer	0,158
	Düzeltilmiş değer	0,152

Rosenthal's Fail Safe N analizi, hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün anlamsız düzeye getirilmesi için gerekli eksik çalışma sayısını, $5k+10$ kuralına göre elde hesaplamaktadır. Tablo 23 incelendiğinde, mevcut çalışmada hesaplanan değer $5k+10$ kuralına göre, $5 \times 16 + 10 = 90$ olarak belirlenmiştir. Bu değer Rosenthal's Fail Safe N analizinin hesapladığı 54 çalışmadan büyük olduğu için yayın yanlılığı olabileceğine işaret etmektedir. Ancak mevcut meta analize dahil edilebilen çalışma sayısının az olması bu sonucu oluşturabilmektedir. Yine oldukça güvenilir olan diğer analizler Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizi değeri (0,620) ve Egger testi p değeri (2-tailed) (0,725) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum yayın yanlılığı olmadığına yönelik güçlü birer kanıt olarak değerlendirilebilir. Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yönteminin yalnızca bir eksik çalışma önerdiği de Şekil 6'da ve Tablo 23'te görülmüştür. Yine Tablo 23'e göre hesaplanan değer 0,158'ken eksik 1 çalışma eklendikten sonra belirlenen düzenlenmiş değer 0,152 arasında büyük bir fark bulunmamaktadır. Tüm bu elde edilen değerler çalışmada yayın yanlılığının olmadığına yönelik kanıt sağlamaktadır.

5.2.2. Alt Grup Analizleri (Anne Çalışma Durumu)

Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerine annenin çalışma durumunun etkisi konusunda yapılan meta analizde heterojen yapı olduğu tespit edilmiştir. Bu heterojenliğin sebebini araştırmak için Analog to ANOVA kullanılarak çalışma yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem şehri, çalışma yapılan coğrafi bölge, ölçek türü ve veri toplama yöntemi değişkenleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. İlgili tabloların tamamı incelendiğinde yalnızca çalışma yılı değişkeninin anne

çalışma durumunun çocuğun öz düzenleme becerilerine olan etki büyüklüklerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir.

Tablo 24’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışma yılı değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 24

Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Yıl (Anlamlı fark var)									
Değişken (Yıl)	k	Cohen’ s d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
2017	1	-0,013	0,225	-0,454	0,428				
2018	2	-0,099	0,108	-0,310	0,112				
2019	3	0,354	0,125	0,108	0,599				
2020	1	0,656	0,239	0,187	1,125				
2021	5	0,242	0,064	0,116	0,369				
2022	4	-0,017	0,075	-0,164	0,131				
Toplam	16	0,158	0,101	-0,041	0,356	5	11,070	19,799	0,001

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 24 incelendiğinde, çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık olduğu ($p=0,001$) tespit edilmiştir. Ayrıca 5 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 11,070, oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 19,799 olarak tespit edilmesi ve Q_B değerinin kritik χ^2 değerinden yüksek olması da anlamlı farklılık olduğu bulgusunu desteklemektedir. Etki büyüklüğü değerlerinin 2017, 2018 ve 2022 yıllarında negatif olduğu görülürken 2019, 2020 ve 2021’de pozitif olduğu görülmektedir.

Tablo 25’te yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda yayın türü değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 25

Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yayın Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yayın Türü)	k	Cohen's <i>d</i>	SE	95% Güven Aralığı		<i>d</i> <i>f</i>	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	<i>p</i>
				Alt	Üst				
Makale	4	-0,011	0,122	-0,250	0,227				
YL Tezi	12	0,199	0,078	0,046	0,353				
Toplam	16	0,115	0,103	-0,087	0,317	1	3,841	2,115	0,146

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 25'e göre 1 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 3,841 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 2,115 olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ve elde edilen *p* değeri (0,146) doğrultusunda çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Anlamlı bir fark olmasa da makale çalışmalarının etki büyüklüğü negatif değer alırken yüksek lisans tezlerinin etki büyüklüğü değerinin pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, hazırlanan farklı yayın türlerinde çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin ölçümlerinin birbiriyle tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 26'de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışma alanı değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 26

Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Alanına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Çalışma Alanı)	k	Cohen's <i>d</i>	SE	95% Güven Aralığı		<i>df</i>	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	<i>p</i>
				Alt	Üst				
Çocuk gelişimi	8	0,075	0,084	-0,090	0,239				
Okul öncesi	8	0,196	0,085	0,029	0,363				
Toplam	16	0,135	0,061	0,015	0,254	1	3,841	1,038	0,308

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 26'ya göre 1 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 3,841 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 1,038 olduğu tespit görülmektedir. Bu veriler ve elde edilen *p* değerine (0,308) göre çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimi

alanında yapılan çalışmaların daha yüksek etki büyüklüğü değeri (0,196) aldığı da tabloda sunulan veriler arasındadır. Bu duruma göre farklı çalışma alanlarında çocukların öz düzenleme becerileri düzeyinin tespitinde tutarlı sonuçlar alındığı ifade edilebilir.

Tablo 27’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı şehir değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 27

Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Örneklem Şehrine Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Örneklem Şehri)	k	Cohen’s d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Ağrı	2	0,450	0,226	0,008	0,893				
Ankara	2	-0,103	0,203	-0,501	0,294				
Belirtilmemiş	1	0,239	0,231	-0,214	0,692				
Edirne	1	0,168	0,279	-0,379	0,715				
İstanbul	6	0,213	0,118	-0,018	0,444				
Karabük	1	0,108	0,253	-0,389	0,605				
Muğla	1	-0,041	0,259	-0,548	0,467				
Online	1	-0,213	0,271	-0,744	0,318				
Şanlıurfa	1	0,235	0,432	-0,613	1,083				
Toplam	16	0,124	0,099	-0,070	0,317	8	15,507	6,143	0,631

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 27’de sunulan veriler incelendiğinde 8 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 15,507 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 6,143 olarak bulunmuştur. Bu veriler ve elde edilen p değerine (0,631) göre çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında çalışmanın yapıldığı şehre göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu durum yapılan analiz sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinin çalışma yapılan şehirlere göre farklılaşmadığını göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olarak değerlendirilmese de en yüksek etki büyüklüğü değeri pozitif yönlü ve Ağrı ilinde (0,450) yapılan çalışmalara ait olarak tespit edilmiştir.

Tablo 28’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 28

Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Bölgeye Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Coğrafi Bölge)	k	Cohen 's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Diğer	2	0,048	0,176	-0,297	0,394				
Doğu Anadolu	2	0,451	0,226	0,007	0,895				
Ege	1	-0,041	0,260	-0,550	0,469				
Güneydoğu	1	0,235	0,433	-0,613	1,084				
İç Anadolu	2	-0,103	0,203	-0,502	0,295				
Karadeniz	1	0,108	0,254	-0,390	0,606				
Marmara	7	0,206	0,109	-0,007	0,419				
Toplam	16	0,127	0,099	-0,067	0,321	6	12,592	4,498	0,610

Tablo 28'e göre çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p=0,610$). Aynı zamanda 6 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 12,592 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 4,498 olarak belirlenmiştir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye'de çocukların öz düzenleme becerilerinin coğrafi bölgelere göre farklılık göstermediği söylenebilir. İstatistiksel olarak anlamlı olarak değerlendirilmese de en yüksek etki büyüklüğü değerinin pozitif yönlü ve Doğu Anadolu Bölgesinde (0,451) yapılan çalışmalara ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 29'da yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda ölçek türü değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 29

Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Ölçek Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Ölçek Türü)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
ODANNE	6	0,022	0,100	-0,174	0,218				
ODBO	4	0,117	0,125	-0,127	0,362				
ODOGRET MEN	2	0,367	0,166	0,041	0,693				
ODOO	4	0,245	0,157	-0,063	0,553				
Toplam	16	0,162	0,092	-0,019	0,343	3	7,815	3,731	0,292

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 29’da çalışmaların ortak etki büyüklüklerinin ölçek türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p=0,292$) görülmektedir. Ayrıca 3 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 7,815 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 3,731 olarak belirlenmiştir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması çalışmada kullanılan ölçek türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, kullanılan ölçme araçlarının birbiriyle uyumlu neticeler verdiğini göstermektedir. En yüksek etki büyüklüğünün 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılarak yapılan çalışmalara ait olduğu (0,367) ve en düşük etki büyüklüğünün ise 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) kullanılarak yapılan çalışmalarda olduğu (0,022) belirlenmiştir.

Tablo 30’da yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda veri toplama yöntemi değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 30

Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yönteme Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yöntem)	k	Cohen’s d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Anne	7	0,020	0,087	-0,150	0,189				
Öğretmen	5	0,234	0,096	0,046	0,422				
Performans	4	0,229	0,147	-0,059	0,517				
Toplam	16	0,148	0,090	-0,028	0,323	2	5,991	3,25 1	0,197

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 30 incelendiğinde rastgele etkiler modelinde çalışmaların etki büyüklüklerinin veri toplama yöntemine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($p=0,197$) görülmektedir. Ayrıca 2 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 5,991 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 3,251 olarak belirlenmiştir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması çalışmada kullanılan veri toplama yöntemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Değişken olarak belirlenen veri toplama yöntemine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, daha güvenilir ölçümler yapıldığının ve anne-öğretmen beyanı ile çocuğun performansı arasında tutarlılık olduğunun göstergesi olabilir. Öğretmen beyanına dayalı değerlendirme (0,234) ve çocuğun performansına dayalı değerlendirme (0,229) yöntemlerinin etki büyüklüğü değerlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenirken anne

beyanına dayalı değerlendirilen (0,020) çalışmaların etki büyüklüğü değerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

5.3. Çocuğun Yaşı Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi dönemde çocuğun yaşının öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi için 14 çalışma ile meta analiz yapılmıştır. Elde edilen meta analiz bulguları aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.3.1. Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları

Yapılan analizler sonucunda rastgele etkiler modeli dikkate alınarak çocuğun yaşı değişkenine ilişkin elde edilen ortak etki büyüklüğü analizi, heterojenlik testi ve yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 31

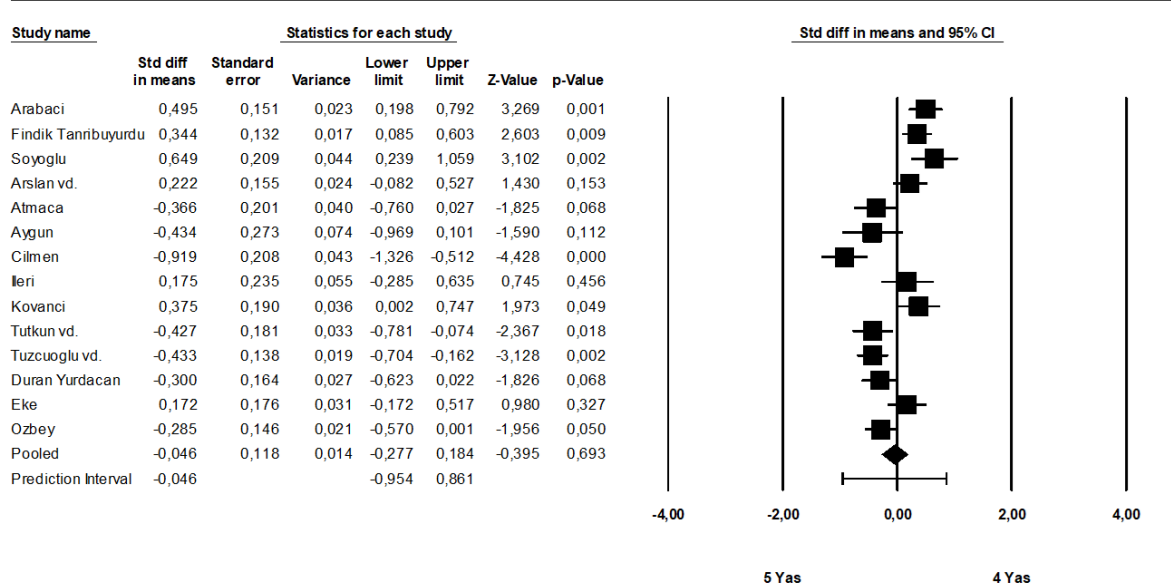
Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular

Mod el	k	ES	Z Değeri	SE	%95 Güven Aralığı		df	Q	P	I ²
					Alt Sınır	Üst Sınır				
REM	14	-0,046	-0,395	0,118	-0,277	0,184	13	82,248	0,000	84,194

REM: Rastgele etkiler modeli, k: Çalışma sayısı, ES: Ortalama etki büyüklüğü, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Rastgele etkiler modeline göre ortak etki büyüklüğü -0,046 (SE=0,118; %95 güven aralığı [-0,954 ; 0,861]) bulunmuştur. Bu değere göre çocuğun yaşının öz düzenleme becerilerine önemsiz düzeyde (Thalheimer ve Cook, 2002) ortalama etkisi olduğu görülmektedir. 82,248 olan Q değerinin, k – 1 serbestlik derecesinde χ^2 değerinden anlamlı düzeyde ($p<0,01$) yüksek olması verinin heterojen yapısını ortaya koymaktadır (Lipsey ve Wilson, 2001). 84,194 olan I² değeri Higgins ve Thompson (2002)'a göre yüksek düzeyde heterojenliği ifade etmektedir.

Şekil 7'de çocuğun yaşı değişkenine ilişkin veri içeren 14 çalışma ile yapılan meta analize ait orman grafiği verilmiştir. Şekilde her bir çalışma için ayrı hesaplanmış olan etki büyüklüğü değerleri, standart hata, varyans, alt ve üst limitler, Z değeri ve p değeri verilmiştir.



Şekil 7. Rastgele etkiler modeline göre çocuğun yaşına ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği

Şekil 7 incelendiğinde, meta analize dâhil edilen çalışmalardan yedisinde çocuğun yaşı değişkeni ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ($p < 0,05$), yedisinde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Tablo 31'deki analiz bulguları ve Şekil 7'de görülen orman grafiği çocuğun yaşı değişkeninin öz düzenleme becerilerine önemsiz düzeyde etkisi olduğunu ($ES = -0,046$), 5 yaşındaki çocukların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu göstermekte ve verilerin heterojen yapısını ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğünün negatif değer alması birincil veri olarak 4 yaş verilerinin girilmesinden kaynaklanmaktadır.

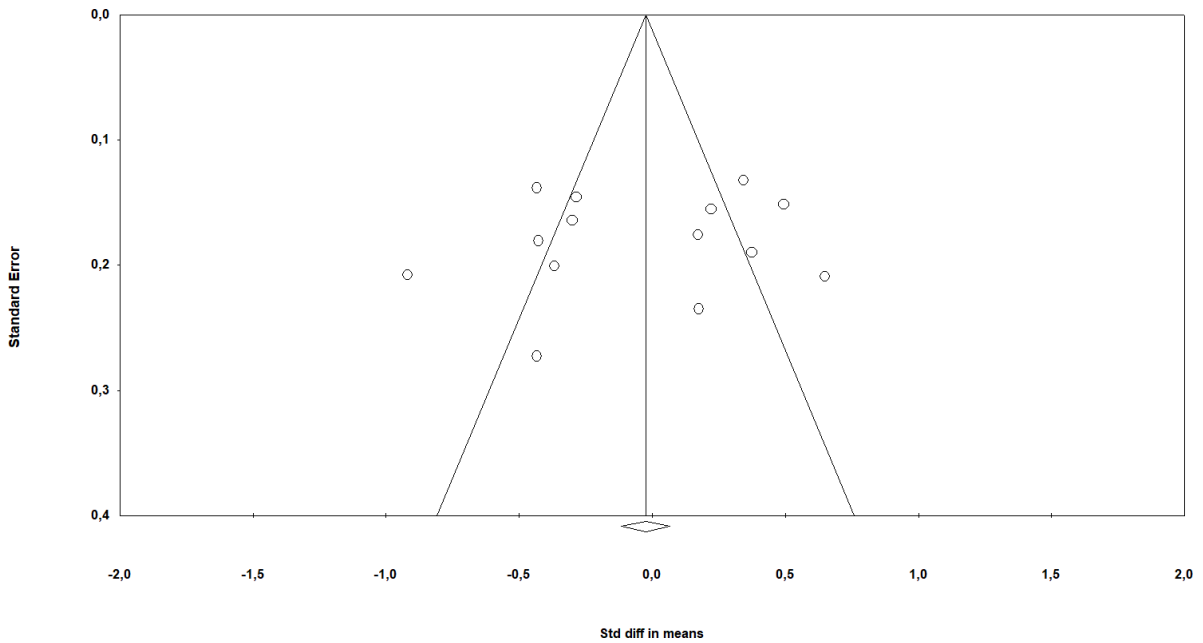
Ulusal literatür incelendiğinde mevcut çalışma ile benzer yönde, büyük yaş grubu çocuklarda daha yüksek öz düzenleme becerileri olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma olduğu görülmektedir (Acar vd., 2019; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Tutkun vd., 2016). Uluslararası literatür incelendiğinde de yaşı artışıyla birlikte öz düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Campbell, Eaton ve McKeen, 2002; Carlson ve Wang, 2007). Örneğin Smith-Donald ve arkadaşlarının 2007'de yaptığı çalışmada 5 yaş grubundaki çocukların 3-4 yaş grubundakilere göre öz düzenleme becerileri ortalama performansının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak mevcut çalışmada olduğu gibi çocuğun yaşının öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalar kadar herhangi bir etkiye sahip olmadığını (Arslan vd., 2021; Göktaş, 2023; Özbey, 2018) belirten çalışmalar hatta sayısı az olmakla birlikte küçük yaştaki

çocukların büyüklere göre daha yüksek öz düzenlemeli davranış sergilediğini ortaya koyan araştırmalar da (Eke, 2017; İleri, 2019) bulunmaktadır. Bu sonuçların ele alınan örneklemelerden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Öz düzenleme becerilerinin duyguları ve davranışları yönetmede bir etken olduğu bilinmekle birlikte bebeklik döneminden yetişkinlik dönemlerine kadar çevre, aile gibi bazı etkenlere bağlı olarak çeşitli değişim ve gelişimler gösterdiği ifade edilmektedir (Kochanska vd., 2001). Campbell vd.'nin 2002 yılında yaptığı çalışmada, 4-6 yaş aralığındaki çocukların davranışsal kontrol becerilerinin yaşla birlikte arttığı bu artışın psikomotor alandaki yaşın ilerlemesiyle ortaya çıkan gelişim ve fiziksel aktivite sonucunda elde edilmiş olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca duygusal ve bilişsel öz düzenlemenin aynı nöral köklere sahip olduğu ve yaşa bağlı olarak artan nörolojik ve bilişsel gelişimle çocukların düşünce ve duygularını daha iyi kontrol edebildiği ifade edilmektedir (Bodrova ve Leong, 2008). Mevcut çalışmada elde edilen sonucun bu yönleriyle de beklenen bir sonuç olduğu ve öz düzenleme becerilerinde yaşa bağlı bir gelişim söz konusu olduğu ifade edilebilir.

Analiz için belirlenen çalışmalarda yayın yanlılığının tespitine yönelik huni grafiği, Rosenthal's Güvenli N Sayısı, Duval ve Tweedie'nin kırp doldur yöntemi, Begg ve Mazumdar ve Egger testi olmak üzere toplam beş yöntem kullanılmıştır.

Şekil 8'de analize dâhil edilen çalışmalara ait huni saçılım grafiği verilmiştir.



Şekil 8. Çocuğun yaşı değişkeninin öz düzenleme becerilerine ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Şekil 8’deki huni grafiği incelendiğinde görülen simetrik yapı, mevcut meta analizde yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir.

Yayın yanlılığına yönelik elde edilen bulgular bir araya getirilerek Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Çocuğun Yaşı Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayın Yanlılığı Analizi	Kriter	Değer
Rosenthal’s Fail Safe N	$5k+14=80$	0
Begg ve Mazumdar	$p>0,05$ (2 tailed)	0,826
Egger	$p>0,05$ (2 tailed)	0,606
	Eksik çalışma sayısı	0
Duval ve Tweedie	Hesaplanan değer	-0,025
	Düzeltilmiş değer	-0,025

Tablo 32’ye göre Rosenthal’s Fail Safe N analizi yapıldığında mevcut çalışmada hesaplanan değer $5k+10$ kuralına göre, $5 \times 14 + 10 = 80$ olarak belirlenmiştir. Bu değer Rosenthal’s Fail Safe N analizinin hesapladığı 0 çalışmadan büyük olduğu için yayın yanlılığı olduğu düşünülmektedir. Ancak meta analize dâhil edilebilen çalışma sayısının az olması bu sonucu oluşturabilmektedir. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizi değeri (0,836) ve Egger testi p değeri (2-tailed) (0,606) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca Duval ve Tweedie’nin kırp ve doldur yönteminin de herhangi bir eksik çalışma önermediği görülmüştür. Elde edilen değerler çalışmada yayın yanlılığının olmadığına yönelik kanıt sağlamaktadır.

5.3.2. Alt Grup Analizleri (Çocuğun Yaşı)

Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerine çocuğun yaşının etkisi konusunda yapılan meta analizde heterojen yapı ortaya koyulmuştur. Bu heterojenliğin sebebini araştırmak için Analog to ANOVA kullanılarak çalışma yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem şehri, çalışma yapılan coğrafi bölge, ölçek türü ve veri toplama yöntemi değişkenleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. İlgili tabloların tamamı incelendiğinde çocuğun yaşının öz düzenleme becerilerine olan etki büyüklüğünün ele alınan değişkenlerden hiç birine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 33’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışma yılı değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 33

Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yıl)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	P
				Alt	Üst				
2012	1	0,344	0,483	-0,603	1,291				
2017	2	-0,127	0,352	-0,816	0,563				
2018	1	-0,285	0,487	-1,239	0,670				
2019	5	0,098	0,224	-0,342	0,538				
2020	2	-0,001	0,367	-0,721	0,719				
2021	1	0,222	0,490	-0,738	1,183				
2022	2	-0,600	0,354	-1,294	0,094				
Toplam	14	-0,060	0,173	-0,400	0,280	6	12,592	4,116	0,661

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 33 incelendiğinde çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p=0,661$) tespit edilmiştir. Aynı zamanda 6 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 12,592 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 4,116 olarak belirlenmiştir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması da çalışmanın yapıldığı yıl değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu duruma göre çalışma yapılan yıllar içerisinde 3-6 yaş arası çocukların öz düzenleme becerilerinde genel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. 2022'de yapılan çalışmaların etki büyüklüğü değerinin (-0,600) en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 34'de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda yayın yılı değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 34

Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yayın Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yayın Türü)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Makale	5	-0,152	0,192	-0,529	0,225				
YL Tezi	9	0,016	0,148	-0,275	0,307				
Toplam	14	-0,046	0,118	-0,277	0,184	1	3,841	0,480	0,488

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 34'e göre 1 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 3,841 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 0,480 olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ve elde edilen p değeri (0,488) doğrultusunda çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunmasa da makale çalışmalarının etki büyüklüğü negatif değer alırken yüksek lisans tezlerinin etki büyüklüğü değerinin pozitif yönlü olduğu da tablodaki veriler arasındadır. Bu sonuca göre, hazırlanan farklı yayın türlerinde çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin ölçümlerin birbiriyle tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 35'de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışma alanı değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 35

Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Alanına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Çalışma Alanı)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Çocuk Gelişimi	2	-0,066	0,330	-0,712	0,580				
Okul Öncesi	10	-0,052	0,148	-0,343	0,238				
Psikoloji	2	0,002	0,348	-0,680	0,684				
Toplam	14	-0,047	0,126	-0,294	0,200	2	5,991	0,025	0,988

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 35'e göre 2 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 5,991 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 0,025 olduğu görülmektedir. Bu veriler ve elde edilen p değerine (0,988) göre çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında çalışma alanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık görülme de okul öncesi eğitimi (-0,052) ve çocuk gelişimi alanında (-0,066) yapılan çalışmaların benzer büyüklükte ve negatif yönlü etki büyüklüğü değeri aldığı tabloda sunulmuştur. Bu sonuç ışığında, farklı çalışma alanlarda çocukların öz düzenleme becerileri konusunda tutarlı sonuçlar elde edildiği ifade edilebilir.

Tablo 36'da yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı şehir değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 36

Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Örneklem Şehrine Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Örneklem Şehri)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Ağrı	1	0,175	0,456	-0,719	1,069				
Ankara	5	0,084	0,191	-0,289	0,458				
Edirne	2	-0,037	0,299	-0,622	0,548				
Gaziantep	1	-0,919	0,443	-1,787	-0,052				
İstanbul	3	-0,157	0,254	-0,655	0,340				
Karaman	1	0,495	0,419	-0,327	1,317				
Şanlıurfa	1	-0,366	0,439	-1,228	0,495				
Toplam	14	-0,078	0,177	-0,425	0,268	6	12,592	6,984	0,322

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 36 incelendiğinde çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında örneklem şehrine göre anlamlı farklılık olmadığı ($p=0,322$) tespit edilmiştir. Aynı zamanda 6 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 12,592 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 6,984 olarak belirlenmiştir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması da çalışmanın yapıldığı şehir değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, yapılan ölçümlere göre çocukların öz düzenleme becerilerinin çalışmaların yapıldığı şehirler açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Gaziantep ilinde yapılan çalışmaların etki büyüklüğü değerinin (-0,919) en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 37'de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 37

Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Bölgeye Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Coğrafi Bölge)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Doğu Anadolu	1	0,175	0,430	-0,668	1,018				
Güneydoğu	2	-0,641	0,293	-1,214	-0,067				
İç Anadolu	6	0,154	0,162	-0,163	0,471				
Marmara	5	-0,106	0,181	-0,461	0,248				
Toplam	14	-0,098	0,196	-0,481	0,286	3	7,815	6,027	0,110

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 37'ye göre çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p=0,110$) bulunmamaktadır. Ayrıca 3 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 7,815 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 6,027 olarak belirlenmiştir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması da çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak anlamlı bir farklılık olmasa da tablo incelendiğinde Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yapılan çalışmaların etki büyüklüğü değerinin (-0,641) en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güneydoğu Anadolu ve Marmara Bölgesinde yapılan çalışmaların etki büyüklüğü negatif değer alırken Doğu Anadolu ve İç Anadolu Bölgelerinde yapılan çalışmaların da pozitif yönlü bir etki büyüklüğüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Türkiye'de okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin coğrafi bölgelere göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 38'de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda ölçek türü değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 38

Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Ölçek Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Ölçek Türü)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
ODANNE	1	-0,300	0,459	-1,199	0,599				
ODBO	7	-0,035	0,175	-0,378	0,308				
OODO	6	-0,017	0,192	-0,394	0,360				
Toplam	14	-0,047	0,125	-0,291	0,197	2	5,991	0,334	0,846

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 38'de çalışmaların ortak etki büyüklüklerinin ölçek türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p=0,846$) görülmektedir. Ayrıca 2 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 5,991 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 0,334 olarak belirlenmiştir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması çalışmada kullanılan ölçek türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarından elde edilen sonuçların tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. En yüksek etki büyüklüğünün cinsiyet ve anne çalışma durumu değişkenlerinde 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)'nin kullanıldığı çalışmalarda olduğu verisi

elde edilmiştir. Yine her iki değişkende de en düşük etki büyüklüğü 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) kullanılan çalışmalarda olduğu tespit edilmiştir. Bu tabloda görüldüğü üzere çocuğun yaşı değişkenine göre yapılan analizde en yüksek etki büyüklüğü değerinin diğerlerinin aksine 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu) kullanılarak yapılan çalışmalarda (-0,300) belirlenmiştir.

Tablo 39’da yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda veri toplama yöntemi değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 39

Çocuğun Yaşı Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yönteme Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yöntem)	k	Cohen’s d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Anne	2	-0,066	0,329	-0,711	0,578				
Öğretmen	6	-0,070	0,191	-0,443	0,304				
Performans	6	-0,017	0,194	-0,398	0,363				
Toplam	14	-0,047	0,126	-0,293	0,199	2	5,991	0,041	0,980

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 39’a göre 2 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 5,991 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 0,041 olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ve elde edilen p değeri (0,980) doğrultusunda çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç bağlamında değişken olarak belirlenen veri toplama yöntemine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması daha güvenilir ölçümler yapıldığının ve anne-öğretmen beyanı ile çocuğun performansı açısından tutarlı sonuçlar elde edildiğinin göstergesi olabilir. Öğretmen beyanına dayalı değerlendirme (-0,070) ve anne beyanına dayalı değerlendirme (-0,066) yöntemlerinin etki büyüklüğü değerlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenirken çocuğun performansına dayalı değerlendirme yapılan (-0,017) çalışmaların etki büyüklüğü değerinin az da olsa diğerlerine göre düşük olduğu görülmektedir.

5.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi eğitime devam süresinin öz düzenleme becerilerine etkisi konusunda ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 4 çalışmadan elde edilen 5 veri setinden sağlanmıştır. Bu çalışma verilerinden elde edilen meta analiz bulguları aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.4.1. Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları

Yapılan analizler sonucunda rastgele etkiler modeli dikkate alınarak okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine ilişkin elde edilen ortak etki büyüklüğü analizi, heterojenlik testi ve yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 40

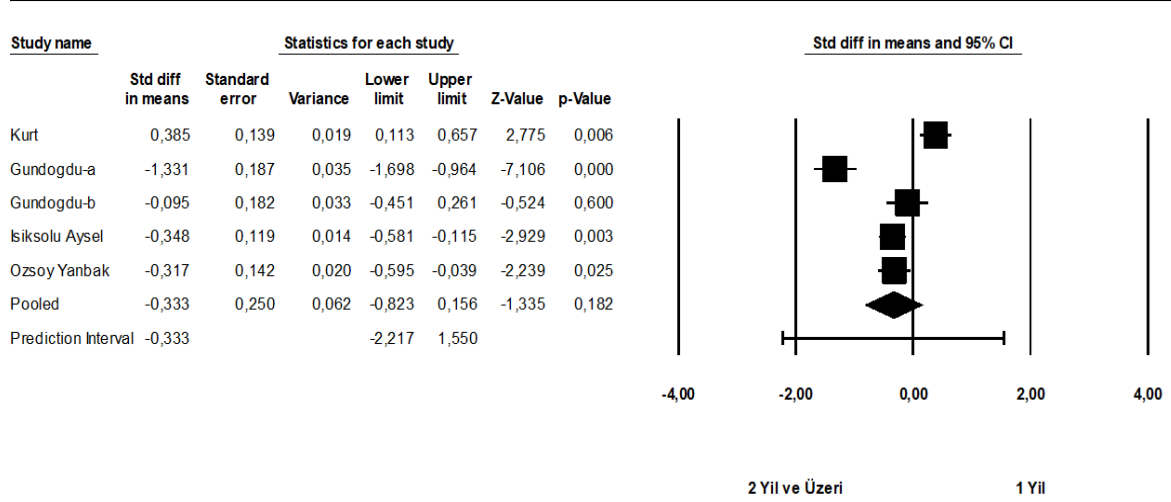
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular

Model	k	ES	Z Değeri	SE	%95 Güven Aralığı		df	Q	p	I ²
					Alt Sınır	Üst Sınır				
REM	5	-0,333	-1,335	0,250	-0,823	0,156	4	55,830	0,000	92,835

REM: Rastgele etkiler modeli, k: Çalışma sayısı, ES: Ortalama etki büyüklüğü, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 40'a göre rastgele etkiler modelinde ortak etki büyüklüğü -0,333 (SH=0,250; %95 güven aralığı [-0,823 ; 0,156]) bulunmuştur. Bu değere göre okul öncesi eğitime devam süresinin öz düzenleme becerilerine düşük düzeyde (Thalheimer ve Cook, 2002) ortalama etkisi olduğu görülmektedir. 55,830 olan Q değerinin, k – 1 serbestlik derecesinde χ^2 değerinden anlamlı düzeyde ($p<0,01$) yüksek olması verinin heterojen yapısını ortaya koymaktadır (Lipsey ve Wilson, 2001). 92,835 olan I² değeri Higgins ve Thompson (2002)'a göre yüksek düzeyde heterojenliği ifade etmektedir.

Çalışmalara ait orman grafiği olan Şekil 9, araştırmaya dâhil edilen ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine ait veri içeren 4 çalışma ve 5 veri setini toplu hâlde göstermektedir. Şekilde her bir çalışma için ayrı hesaplanmış olan etki büyüklüğü değerleri, standart hata, varyans, alt ve üst limitler, Z değeri ve p değeri verilmiştir.



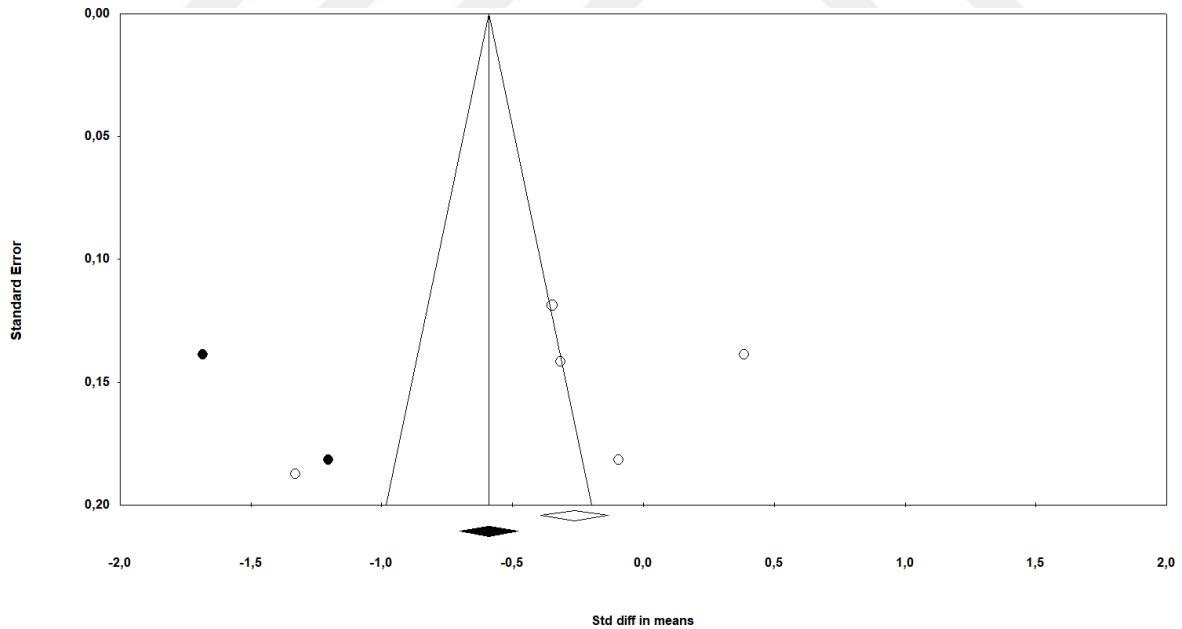
Şekil 9. Rastgele etkiler modeline göre okul öncesi eğitime devam etme süresine ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği

Şekil 9 incelendiğinde, meta analize dâhil edilen çalışmalardan dördünde okul öncesi eğitime devam etme süresi ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ($p < 0,05$), yalnızca birinde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Tablo 40'daki analiz bulguları ve Şekil 9'da görülen orman grafiği okul öncesi eğitime devam süresinin öz düzenleme becerilerine düşük düzeyde etkisi olduğunu ($ES = -0,333$), 2 yıl ve daha fazla sürede okul öncesi eğitime devam eden çocukların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu göstermekte ve verilerin heterojen yapısını ortaya koymaktadır. Birincil veri girişi olarak 1 yıl okul öncesi eğitim alma verileri girildiği için etki büyüklüğü negatif olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmaya göre 1 yıldan fazla okul öncesi eğitim alan çocukların daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğu ve literatürde bu yönde birçok çalışma olduğu görülmektedir (Arslan vd., 2021; Gündoğdu, 2021; Tekin, 2018). Ancak literatürde okul öncesi eğitime devam süresinin öz düzenleme becerilerini etkilemediğini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Astarlar, 2019; Gündoğdu, 2021; Şahin, 2019). Ayrıca nadir de olsa bir yıl ve daha az okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerilerinin bazı alt boyutlarından, uzun süreli eğitim alan çocuklara göre daha yüksek puan aldıklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Astarlar, 2019).

Ekinci Vural (2012)'ın yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim almış 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim almamış olanlara göre öz düzenleme beceri düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç okul öncesi eğitimin çocukların öz düzenleme becerilerinde olumlu yönde etki yaptığını kanıtlar niteliktedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için temel

beceri olarak öz düzenleme gelişiminin önemle ele alınması gerektiği ve okul öncesi eğitim kurumlarının bazı çocuklara öz düzenlemeyi geliştirme fırsatı sunarak onların kendilerini düzenlemeyi öğrenebilecekleri tek ve ilk yer olduğu da belirtilmektedir (Bodrova ve Leong, 2008). Öz düzenleme becerilerinin öğrenilebilen ve geliştirilebilen beceriler olduğu ifade edilmektedir. Tıpkı bir kasın çalışma sistemi gibi tekrar çalıştırılırsa gelişmeye devam edeceği belirtilmektedir. Küçük yaştaki çocukların erkenden kendilerini düzenlemeye başlamamaları durumunda tam potansiyellerine ulaşmaları mümkün olmayabilir. Bu bağlamda öz düzenleme becerilerinin okulda öğrenilebileceği yönünde sonuçlar sunan (Blair ve Razza, 2007; Bodrova ve Leong, 2008; Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007) ve çocukların öz düzenleme becerilerinin okul öncesi öğretmeni ile olan etkileşiminin niteliğinden etkilendiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Acar vd., 2019; Güler Yıldız vd., 2014). Bu literatür verileri ve çalışmalar da mevcut çalışmada çıkan sonucu destekler niteliktedir.

Yayın yanlılığının tespitine yönelik huni grafiği, Rosenthal's Güvenli N Sayısı, Duval ve Tweedie'nin kırp doldur yöntemi, Begg ve Mazumdar ve Egger testi olmak üzere toplam beş yöntem kullanılmıştır.



Şekil 10. Okul öncesi eğitime devam süresinin öz düzenleme becerilerine ilişkin etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Şekil 10'daki huni grafiğinde belirgin bir simetrik yapısı görülmemektedir. Ancak yayın sayısının az olması huni grafiğinin gücünü etkileyen bir durumdur. Gerçek asimetriden farkının ayırt edilebilmesi için daha fazla sayıda çalışmanın analize dâhil edilebilmesi

gerekmektedir (Sterne vd., 2011). Ayrıca huni grafiği Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemine göre yeniden düzenlendiğinde sol tarafa eklenmesi gereken iki çalışma olduğu görülmektedir. Ortalama etki büyüklüğüne işaret eden beyaz elmas şeklinin altında düzeltilmiş ortalama büyüklüğünü gösteren siyah renkli bir elmas şekli de eklenmiştir.

Tablo 41'de ise yayın yanlılığına yönelik elde edilen bulgular bir araya getirilerek sunulmuştur.

Tablo 41

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayın Yanlılığı Analizi	Kriter	Değer
Rosenthal's Fail Safe N	$5k+10=35$	22
Begg ve Mazumdar	$p>0,05$ (2 tailed)	0,806
Egger	$p>0,05$ (2 tailed)	0,498
Duval ve Tweedie	Eksik çalışma sayısı	2 (sol tarafa)
	Hesaplanan değer	-0,265
	Düzeltilmiş değer	-0,590

Tablo 41 incelendiğinde Rosenthal's Fail Safe N analizine göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün anlamsız düzeye getirilmesi için gerekli eksik çalışma sayısı, $5 \times 5 + 10 = 35$ olarak belirlenmiştir. Bu değer Rosenthal's Fail Safe N analizinin hesapladığı 22 çalışmadan büyük olduğu için yayın yanlılığı olduğu düşünülmektedir. Ancak meta analize dahil edilebilen çalışma sayısının az olması bu sonucu oluşturabilmektedir. Duwal ve Tweedie'nin kırp ve doldur yönteminin sol tarafa iki çalışma eklenmesini önerdiği görülmektedir. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizi değeri (0,806) ve Egger testi p değeri (2-tailed) (0,498) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu veriye göre çalışmada yayın yanlılığının olmadığı şeklinde değerlendirme yapılabilir.

5.4.2. Alt Grup Analizleri (Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi)

Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerine çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresinin etkisi konusunda yapılan meta analizde heterojen yapı ortaya koyulmuştur. Bu heterojenliğin sebebini araştırmak için Analog to ANOVA kullanılarak çalışma yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem şehri, çalışma yapılan coğrafi bölge, ölçek türü ve veri toplama yöntemi değişkenleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. İlgili tabloların tamamı incelendiğinde ele alınan değişkenlerden hiç

birinin çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresinin öz düzenleme becerilerine olan etki büyüklüklerine anlamlı düzeyde etkisi olmadığı görülmektedir.

Tablo 42’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı yıl değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 42

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişke n (Yıl)	k	Cohen’s d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
2019	1	-0,317	0,655	-1,601	0,967				
2020	2	0,016	0,461	-0,888	0,920				
2021	2	-0,711	0,471	-1,634	0,211				
Toplam	5	-0,336	0,312	-0,947	0,275	2	5,991	1,220	0,543

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 42’de çalışmaların etki büyüklükleri arasında çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($p=0,543$) görülmektedir. Ayrıca 2 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 5,991 olması, oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 1,220 olarak tespit edilmesi ve dolayısıyla homojenlik değerinin kritik χ^2 değerinden düşük olması anlamlı farklılık olmadığı bulgusunu desteklemektedir. Bu sonuca göre çalışmaların gerçekleştirildiği yıllar içerisinde okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değerlerinin 2019 ve 2021 yıllarında negatif olduğu görülürken 2020’de pozitif olduğu görülmektedir. Ayrıca en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2021 yılında yapılan çalışmalara (-0,711) ait olduğu da tespit edilmiştir.

Tablo 43’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda yayın türü değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 43

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yayın Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yayın Türü)	k	Cohen's <i>d</i>	SE	95% Güven Aralığı		<i>df</i>	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	<i>p</i>
				Alt	Üst				
Doktora									
Tezi	1	0,385	0,459	-0,515	1,285				
YL Tezi	4	-0,514	0,233	-0,970	-0,058				
Toplam	5	-0,152	0,441	-1,016	0,713	1	3,841	3,048	0,081

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, *df*: Serbestlik derecesi

Tablo 43 incelendiğinde çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p=0,081$) tespit edilmiştir. 1 serbestlik derecesi ile kritik χ^2 değerinin 3,841 olduğu ve oluşturulan gruplar arası homojenlik değerinin de 3,048 olduğu görülmektedir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması yayın türü değişkeninde anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre, hazırlanan farklı yayın türlerinde çocukların öz düzenleme becerileri düzeyi ölçümlerinin tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Etki büyüklüğü değerlerinin yüksek lisans tezlerinde negatif olduğu görülürken doktora tezlerinde ise pozitif olduğu görülmektedir.

Tablo 44'de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışma alanı değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 44

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Çalışma Alanına Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Çalışma Alanı)	k	Cohen's <i>d</i>	SE	95% Güven Aralığı		<i>df</i>	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	<i>p</i>
				Alt	Üst				
Okul									
Öncesi	3	-0,095	0,309	-0,700	0,510				
PDR	2	-0,711	0,389	-1,472	0,051				
Toplam	5	-0,357	0,305	-0,955	0,240	1	3,841	1,541	0,214

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, *df*: Serbestlik derecesi

Tablo 44'e göre 1 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 3,841 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 1,541 olduğu tespit görülmektedir. Bu veriler ve elde edilen *p* değerine (0,214) göre çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında çalışma alanı

değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda farklı çalışma alanlarında çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini inceleyen çalışmaların sonuçlarının tutarlı olduğu ifade edilebilir. PDR alanında yapılan çalışmaların daha yüksek etki büyüklüğü değeri (-0,711) aldığı da tabloda sunulan veriler arasındadır.

Tablo 45’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı şehir değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 45

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Örneklem Şehrine Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Örneklem Şehri)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Denizli	1	-0,348	0,862	-2,038	1,342				
İstanbul	2	-0,712	0,618	-1,923	0,499				
Kırıkkale	1	-0,317	0,866	-2,014	1,379				
Mersin	1	0,385	0,865	-1,311	2,081				
Toplam	5	-0,335	0,393	-1,106	0,435	3	7,815	1,066	0,785

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 45 incelendiğinde çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında örneklem şehrine göre anlamlı farklılık olmadığı ($p=0,785$) görülmektedir. Aynı zamanda 3 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 7,815 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 1,066 olarak belirlenmiştir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması da çalışmanın yapıldığı şehir değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç çocukların öz düzenleme becerilerinin çalışma yapılan şehirlere göre farklılaşmadığını göstermektedir. Anlamlı fark olmasa da Mersin şehrinde yapılan çalışmaların etki büyüklüğü pozitif değer alırken diğer şehirlerde yapılan çalışmaların negatif etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca en yüksek etki büyüklüğü değeri de İstanbul şehrinde (-0,712) yapılan çalışmalardan elde edilmiştir.

Tablo 46’da yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 46

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Bölgeye Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Bölge)	k	Cohen' s d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	P
				Alt	Üst				
Akdeniz	1	0,385	0,865	-1,311	2,081				
Ege	1	-0,348	0,862	-2,038	1,342				
İç Anadolu	1	-0,317	0,866	-2,014	1,379				
Marmara	2	-0,712	0,618	-1,923	0,499				
Toplam	5	-0,335	0,393	-1,106	0,435	3	7,815	1,066	0,785

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 46 incelendiğinde çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında çalışmanın yapıldığı coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($p=0,785$) görülmektedir. Aynı zamanda 3 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 7,815 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 1,066 olarak belirlenmiştir. Homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olması çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olarak değerlendirilmese de en yüksek etki büyüklüğü değerinin Marmara Bölgesinde (-0,712) yapılan çalışmalara ait olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Türkiye’de çocukların öz düzenleme becerilerinin coğrafi bölgelere göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 47’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda ölçek türü değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 47

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Ölçek Türüne Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Ölçek Türü)	k	Cohen's d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
ODANNE	1	-0,348	0,652	-1,626	0,930				
ODOGRETMEN	2	-0,711	0,472	-1,636	0,213				
OODO	2	0,034	0,464	-0,875	0,944				
Toplam	5	-0,336	0,316	-0,956	0,284	2	5,991	1,271	0,530

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 47 incelendiğinde çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p=0,530$) tespit edilmiştir. 2 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değeri 5,991 ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değeri de 1,271 olarak belirlenmiştir. Homojenlik

değerinin kritik değerden daha küçük olması çalışmada kullanılan ölçek türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durumda okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerini ölçen ölçme araçlarının birbiriyle uyumlu olduğu ve tutarlı sonuçlar verdiği söylenebilir. En yüksek etki büyüklüğünün 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılarak yapılan çalışmalara ait olduğu (-0,711) ve en düşük etki büyüklüğünün ise Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılarak yapılan çalışmalarda olduğu (0,034) belirlenmiştir.

Tablo 48’de yapılan alt grup analizinde rastgele etkiler modeli kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda veri toplama yöntemi değişkenine göre çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 48

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkeninin Rastgele Etkiler Modelinde Yönteme Göre Etki Büyüklükleri Arasındaki Farklılıklar

Değişken (Yöntem)	k	Cohen’s d	SE	95% Güven Aralığı		df	Kritik χ^2 Değeri	Q_B	p
				Alt	Üst				
Anne	1	-0,348	0,652	-1,626	0,930				
Öğretmen	2	-0,711	0,472	-1,636	0,213				
Performans	2	0,034	0,464	-0,875	0,944				
Toplam	5	-0,336	0,316	-0,956	0,284	2	5,991	1,271	0,530

k: Çalışma sayısı, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 48’e göre 2 serbestlik derecesinde kritik χ^2 değerinin 5,991 olduğu ve oluşturulan alt gruplar arası homojenlik değerinin de 1,271 olduğu ortaya koyulmuştur. Bu veriler ve elde edilen p değeri (0,530) değerlendirildiğinde çalışmaların ortalama etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da değişkenlerin etki büyüklükleri sırasıyla öğretmen beyanına dayalı değerlendirme (-0,711), anne beyanına dayalı değerlendirme (-0,348) ve çocuğun performansına dayalı değerlendirme (0,034) olarak tespit edilmiştir. Değişken olarak belirlenen veri toplama yöntemine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması çocukların öz düzenleme becerileri konusunda daha güvenilir ölçümler yapıldığının ve anne-öğretmen beyanı ile çocuğun performansı üzerinden yapılan değerlendirmelerde tutarlı sonuçlar elde edildiğinin göstergesi olabilir.

5.5. Aile Tipi Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi dönemde aile tipinin öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi için 6 çalışma ile meta analiz yapılmıştır. Elde edilen meta analiz bulguları aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.5.1. Ortalama Etki Büyüklüğü, Heterojenlik ve Yayın Yanlılığı Bulguları

Yapılan analizler sonucunda rastgele etkiler modeli dikkate alınarak aile tipi değişkenine ilişkin elde edilen ortak etki büyüklüğü analizi, heterojenlik testi ve yayın yanlılığı bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 49

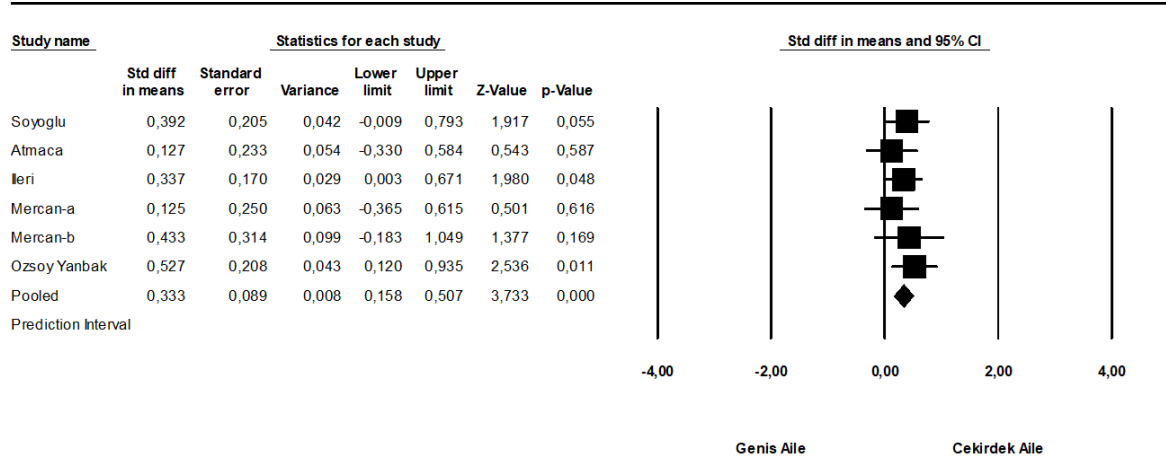
Aile Tipi Değişkenine İlişkin Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlikle İlgili Bulgular

Model	k	ES	Z Değeri	SE	%95 Güven Aralığı		df	Q	p	I ²
					Alt Sınır	Üst Sınır				
SEM/ REM	6	0,333	3,733	0,089	0,158	0,507	5	2,528	0,772	0,000

SEM: Sabit etkiler modeli, REM: Rastgele etkiler modeli, k: Çalışma sayısı, ES: Ortalama etki büyüklüğü, SE: Standart hata, df: Serbestlik derecesi

Tablo 49'a göre rastgele etkiler ve sabit etkiler modellerinde ortak etki büyüklüğü 0,333 (SH=0,089; %95 güven aralığı [0,158 ; 0,507]) bulunmuştur. Bu değere göre aile tipinin öz düzenleme becerilerine düşük düzeyde (Thalheimer ve Cook, 2002) ortalama etkisi olduğu görülmektedir. 2,528 olan Q değerinin, k – 1 serbestlik derecesinde χ^2 değerinden anlamlı düzeyde ($p < 0,01$) düşük olması verinin homojen yapısını ortaya koymaktadır (Lipsey ve Wilson, 2001). 0,000 olan I² değeri Higgins ve Thompson (2002)'a göre düşük heterojenliği ifade etmektedir. Ortaya koyulan bu homojenlik sebebiyle sabit etkiler modeline göre de değerlendirme yapılmış ancak rastgele etkiler modelinde göre bulgularda bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Şekil 11'de aile tipi değişkenine ilişkin veri içeren 6 çalışma ile yapılan meta analize ait orman grafiği verilmiştir. Şekilde her bir çalışma için ayrı hesaplanmış olan etki büyüklüğü değerleri, standart hata, varyans, alt ve üst limitler, Z değeri ve p değeri verilmiştir.



Şekil 11. Rastgele etkiler modeline göre aile tipine ilişkin çalışmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği

Şekil 11 incelendiğinde, meta analize dâhil edilen çalışmalardan ikisinde aile tipiyle ilgili istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ($p < 0,05$), dördünde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Tablo 49'daki analiz bulguları ve Şekil 11'de görülen orman grafiği aile tipinin öz düzenleme becerilerine düşük düzeyde etkisi olduğunu ($ES = 0,333$), çekirdek ailedeki çocukların daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu göstermekte ve verilerin homojen yapısını ortaya koymaktadır. Homojen yapının tespit edildiği bu analizde alt grup analizlerine yer vermeye gerek olmadığı görülmektedir (Dinçer, 2022).

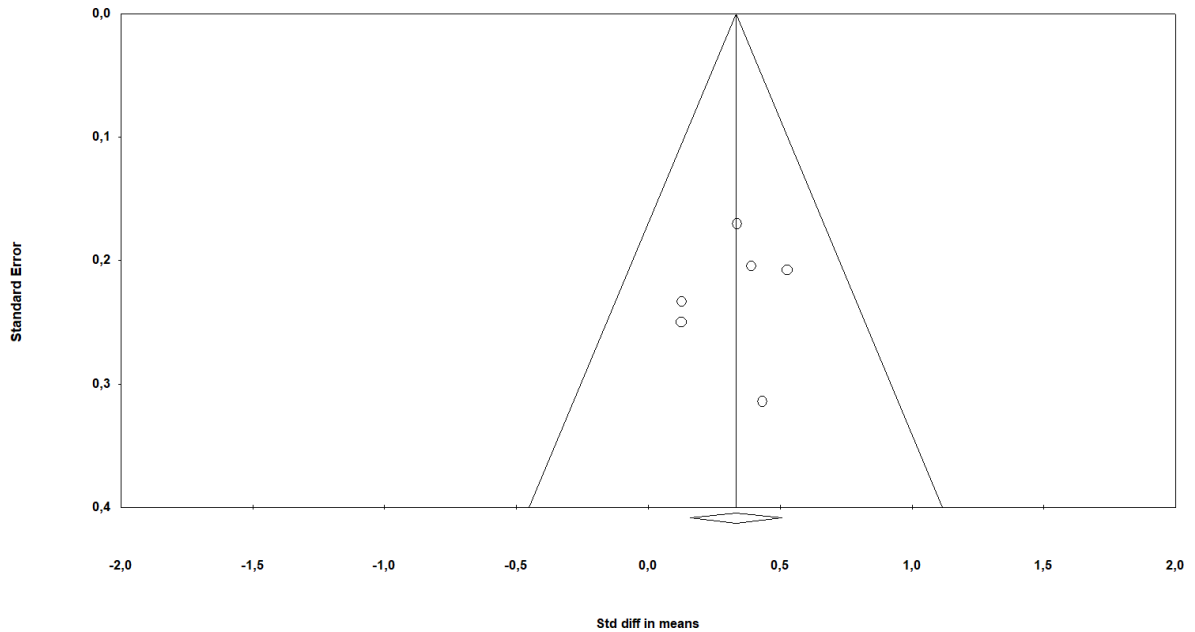
Alanyazın incelendiğinde mevcut çalışmaya paralel olarak çekirdek ailede büyüyen çocukların daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (İleri, 2019; Özsoy Yanbak, 2019; Soyoglu, 2019). Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda aile tipinin öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını (Atmaca, 2019; Mercan, 2019, 2020) gösteren çalışmalar olmakla birlikte geniş ailede büyüyen çocukların öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğuna dair bir sonuca ulaşan çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Çetin (2019)'in yaptığı çalışma sonucunda genel öz düzenleme becerilerini etkileyen davranış problemlerinin geniş ailede yaşayan çocuklarda daha fazla ortaya çıktığı gösterilmiştir.

Uluslararası alanyazına bakıldığında ebeveyn çocuk ilişkisinin çocuğun öz düzenleme becerileri üzerinde önemli rol oynayabileceği vurgulanmaktadır (Bernier vd., 2010). Çekirdek ailelerde daha az birey olması ile çocuklarının isteklerinin ve ihtiyaçlarının daha hızlı ve zamanında karşılanmasını kolaylaştırmaktadır. Nitekim Eren (2022)'in yaptığı

çalışmada ailede yaşayan birey sayısı arttıkça öz düzenleme becerilerinin düştüğü bulunmuştur. Bununla birlikte çekirdek ailede anne babanın çocuk tarafından tek otorite olarak görülmesi, ailede ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemlerine müdahale edebilecek büyükanne ve büyükbabaların olmaması bu sayede daha az düzeyde çatışma yaşanma ihtimali olması da çekirdek ailedeki çocuklara karşı daha tutarlı davranılmasını dolayısıyla çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinin sağlanacağı söylenebilir. Ayrıca çekirdek ailede yetişen çocukların yaşam kalitesi puanlarının daha yüksek olduğu, çekirdek ailenin modern aile tipi olduğu belirtilmekte ve modern aile yapısında da demokratik tutumların sergilendiği ifade edilmektedir (Özbey, Mercan ve Alisinanoğlu 2018; Yapıcı, 2010). Ailenin demokratik tutumunun çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediği de yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (Gül Ögetürk, 2022). Tüm bunlar değerlendirildiğinde literatürün mevcut çalışmada elde edilen sonucu desteklediği ve bu sonucun beklendiği olduğu görülmektedir.

Yayın yanlılığının tespitine yönelik huni grafiği, Rosenthal's Güvenli N Sayısı, Duval ve Tweedie'nin kırp doldur yöntemi, Begg ve Mazumdar ve Egger testi olmak üzere toplam beş yöntem kullanılmıştır.

Aşağıda Şekil 12'de analize dâhil edilen çalışmalara ait huni saçılım grafiği verilmiştir.



Tablo 50’de ise yayın yanlılığına yönelik elde edilen bulgular bir araya getirilerek sunulmuştur.

Tablo 50

Aile Tipi Değişkeninin Ele Alındığı Çalışmalarda Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayın Yanlılığı Analizi	Kriter	Değer
Rosenthal’s Fail Safe N	$5k+10=40$	15
Begg ve Mazumdar	$p>0,05$ (2 tailed)	1,000
Egger	$p>0,05$ (2 tailed)	0,709
	Eksik çalışma sayısı	0
Duval ve Tweedie	Hesaplanan değer	0,332
	Düzeltilmiş değer	0,332

Tablo 50 incelendiğinde, Rosenthal’s Fail Safe N analizi sonucunda hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün anlamsız düzeye getirilmesi için gerekli eksik çalışma sayısı $5k+10$ kuralına göre, $5 \times 5 + 10 = 40$ olarak belirlenmiştir. Bu değer Rosenthal’s Fail Safe N analizinin hesapladığı 15 çalışmadan büyük olduğu için yayın yanlılığı olduğu düşünülmektedir. Ancak meta analize dahil edilebilen çalışma sayısının az olması bu sonucu oluşturabilmektedir. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizi değeri (1,000) ve Egger testi p değeri (2-tailed) (0,709) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Duval ve Tweedie’nin kırp ve doldur yönteminin de mükemmel düzeyde simetri için sağ veya sol tarafa herhangi bir eksik çalışma önermediği görülmüştür. Elde edilen değerler çalışmada yayın yanlılığının olmadığına yönelik kanıt sağlamaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada; okul öncesi dönemde cinsiyetin, yaşı, anne çalışma durumunun, okul öncesi eğitime devam etme süresinin ve aile tipinin öz düzenleme becerileri ile ilişkisi meta analiz yöntemi ile incelenmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi dönemde cinsiyetin öz düzenleme becerilerine etkisi konusunda ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 49 çalışmadan elde edilen 52 veri setinden sağlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü toplamda 12.329 bireydir. Örneklem; 6.055 (%49,11) kız, 6.274 (%50,89) erkek çocuk katılımcıdan oluşmaktadır.

Elde edilen sonuca göre cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğu, kız çocukların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Verilerin yüksek düzeyde heterojen yapısı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışma yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem şehri, çalışma yapılan coğrafi bölge, ölçek türü ve veri toplama yöntemi değişkenleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Yalnızca çalışma yılı değişkeninin cinsiyetin öz düzenleme becerilerine olan etki büyüklüklerine anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucu bulunmuştur.

6.1.2. Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi dönemde anne çalışma durumunun çocukların öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi için 16 çalışma ile meta analiz yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü toplamda 5.041 bireydir. Örneklem; 2.517 annesi çalışan (%49,9), 2.524 (%50,1) annesi çalışmayan çocuk katılımcıdan oluşmaktadır.

Anne çalışma durumunun öz düzenleme becerilerine önemsiz düzeyde etkisi olduğunu belirlenmiştir. Etki yönünün annesi çalışan çocuklar lehine olduğu ve onların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Verilerin heterojen yapıda olduğu ortaya koyulmuş ve analog to ANOVA kullanılarak çalışma yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem şehri, çalışma yapılan coğrafi bölge, ölçek türü ve veri toplama yöntemi değişkenleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Yalnızca çalışma yılı değişkeninin anne çalışma durumunun çocuğun öz düzenleme becerilerine olan etki büyüklüklerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

6.1.3. Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi dönemde yaştan öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi için 14 çalışma ile meta analiz yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü toplamda 2.336 bireydir. Örneklem; 832 adet 4 yaş (%35,6), 1.504 adet 5 yaş (%64,4) grubundaki katılımcıdan oluşmaktadır.

Elde edilen bulgulardan çıkan sonuca göre yaş değişkeninin öz düzenleme becerilerine önemsiz düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir. 5 yaşındaki çocukların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Verilerin heterojen bir yapıda olduğu ortaya koyulmuştur. Analog to ANOVA kullanılarak çalışma yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem şehri, çalışma yapılan coğrafi bölge, ölçek türü ve veri toplama yöntemi değişkenleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Çocuğun yaşının öz düzenleme becerilerine olan etki büyüklüğü ele alınan değişkenlerden hiç birine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

6.1.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitime devam süresinin öz düzenleme becerilerine etkisi konusunda ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 4 çalışmadan elde edilen 5 veri setinden sağlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü toplamda 1.020 bireydir. Katılımcıların 454'ü okul öncesi eğitime 1 yıl devam eden (%44,5), 566'sı ise 2 yıl ve daha fazla süre (%55,5) okul öncesi eğitime devam eden çocuktan oluşmaktadır.

Tespit edilen sonuca göre okul öncesi eğitime devam süresinin öz düzenleme becerilerine düşük düzeyde etkisi olduğu görülmüştür. 2 yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitime devam eden çocukların daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu ve verilerin heterojen

bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Analog to ANOVA kullanılarak çalışma yılı, yayın türü, çalışma alanı, örneklem şehri, çalışma yapılan coğrafi bölge, ölçek türü ve veri toplama yöntemi değişkenleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Ele alınan değişkenlerden hiç birinin çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresinin öz düzenleme becerilerine olan etki büyüklüklerine anlamlı düzeyde etkisi olmadığı belirlenmiştir.

6.1.5. Aile Tipi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi dönemde aile tipinin öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi için 6 çalışma ile meta analiz yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü toplamda 1.087 bireydir. Çocukların 927'sinin çekirdek aile (%85,3), 160'ının geniş ailede (%14,7) yaşadığı belirlenmiştir.

Sonuçlar aile tipinin öz düzenleme becerilerine düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. Çekirdek ailede yaşayan çocukların daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu tespit edilmiştir. Verilerin homojen yapı gösterdiğinin tespit edildiği bu analizde alt grup analizlerine yer vermeye gerek olmadığı görülmüştür.

6.2. Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar dikkate alınarak şu önerilere yer verilebileceği düşünülmüştür;

- Araştırmanın sınırlılıklarından biri meta analize yalnızca Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler ve makalelerin dâhil edilmiş olmasıdır. Yapılacak yeni bir çalışmada uluslararası alanyazın taranarak bu konuda bir meta analiz yapılabilir.
- Araştırmanın sınırlılıklarından biri meta analize 2012-2022 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezler ve makalelerin dâhil edilmiş olmasıdır. Yeni yapılacak çalışmaların dâhil edilerek 10 yıllık periyotlarda bu tür çalışmaların tekrarlanması ve bu sayede öz düzenleme becerilerinin süreç içindeki değişiminin de takip edilmesi faydalı olabilir.
- Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin mevcut çalışmada ele alınan değişkenler dışında farklı değişkenlerle ilişkisinin tespiti için yeni meta analiz çalışmaları yapılabilir.

- Mevcut çalışmada öz düzenleme becerileri toplam puan üzerinden veri alınarak analiz yapılmıştır. Öz düzenleme becerilerinin alt boyutları da ayrıca ele alınarak yeni bir çalışma planlanabilir.
- Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar nitel çalışmalarla desteklenebilir. Nicel çalışmalar daha yüzeysel sonuçlar vermektedir. Nicel bulguların nitel verilerle desteklenmesine yönelik ilave çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda cinsiyetin kızların lehine, anne çalışma durumunun çalışan anne lehine, çekirdek aile yapısının, okul öncesi devam süresi ve yaş artışının anlamlı farklılık oluşturmalarının nedenleri bu çalışmada ele alınan değişkenlerden daha farklı değişkenler üzerinden araştırılabilir.
- Öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde çeşitli değişkenlerle ilişkisi tespit edilmiştir. Diğer yaş ve eğitim kademelerinde de bu çalışma yapılarak sonuçların karşılaştırılması önerilebilir. Bu yolla öz düzenleme becerilerinin zaman içerisindeki gelişimi tespit edilebilir.
- Öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklarında, annesi çalışmayan çocuklarda, küçük yaş grubunda, kısa süre okul öncesi eğitim alan çocuklarda ve geniş aile yapısında büyüyen çocuklarda desteklenmesi için çeşitli programlar hazırlanabilir.
- Öz düzenleme becerilerinin gelişimi için okul öncesi eğitim programında gömülü olan kazanım ve göstergeler dışında yeni ve net kazanım ve göstergeler eklenerek tüm çocukların bu konuda eşit düzeyde desteklenmesi sağlanabilir.
- Ebeveynlere, özellikle annelere çocuklarının öz düzenleme becerilerini destekleyebilmelerinde yol gösterici olması açısından aile eğitim programları düzenlenebilir.
- Okul yönetimi ve öğretmenlerin de öz düzenleme becerilerini destekleyici olabilmeleri için onlara bu konuda öz düzenleme becerilerinin önemini ön planda tutan farkındalık geliştirici eğitimler verilebilir.
- Çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi için bu sürece dâhil olacak tüm paydaşların bu konuda bilgilendirilmesi için toplumsal farkındalık çalışmaları yapılabilir.
- Meta analiz için veri toplama sürecinde taranan bilimsel çalışmalarda çeşitli problemlerle karşılaşmıştır. Bazı çalışmaların meta analiz olarak ifade edildiği ancak betimsel içerik analizi olduğu tespit edilmiştir. Henüz yeni yaygınlaşan meta

analiz yöntemi konusunda araştırmacıların bilgi ve becerilerinin artması için özellikle lisansüstü eğitim sürecinde eğitim verilmesi konusunda planlama yapılabilir.

- Yine veri toplama sürecinde bazı çalışmalarda belirgin düzeyde veri eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Örneğin örneklemin hangi illerden dâhil edildiği, çalışmanın modeli veya yönteminin net tanımının verilmemesi, bazı değişkenlerin içindekiler ve özetle yer aldığı halde tez içerisinde bulunmaması gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Bu bağlamda tezlerin yazımında genel çerçeve açısından üniversitelerin kılavuzlarında standartlaştırmaya gidilebilir.



KAYNAKLAR

Meta analize dâhil edilen çalışmalar yıldız sembolü (*) ile gösterilmektedir.

Abramson, J. H., & Abramson, Z. H. (2001). *Making sense of data: a self-instruction manual on the interpretation of epidemiological data* (3rd edition). New York: Oxford University.

Acar, İ., Çelik, M., Garcia, A., Colgrove, A., Raikes, H., Gönen, M. & Encinger, A. (2019). The qualities of teacher–child relationships and self-regulation of children at risk in The United States and Turkey: the moderating role of gender. *Early Childhood Education Journal*, 47, 75–84. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0893-y>

Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akcan, M. N. (2021). *4-6 yaş çocuklarda öz-düzenleme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Akçil, M. (1995). *Ortalamalar arası etki genişliklerinin meta-analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akduman, G. G. (2013). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.

Akgöz, S., Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 107-112. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uutfd/issue/35311/391976> sayfasından erişilmiştir.

Akgül, E., & Özenç, İra, G. (2021). Ebeveyn ve öğretmen algılarına göre Covid-19 pandemisinin erken çocukluk dönemine yansımaları: Bir meta-sentez çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 536-557.

*Aksoy, A. B., & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.

- *Aktaş, Ö. İ. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerileri ile annelerin ebeveynliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156–174. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171234>
- Alcı, B. (2007). *Yıldız teknik üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri, ve öss sayısal puanları, arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alcı, B., & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Aldgate, J., Jones, D., & Rose, W. (2006). *The developing world of the child*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Algan, Y., Beasley, E., Côté, S., Park, J., Tremblay R. E., & Vitaro, F. (2022). The impact of childhood social skills and self-control training on economic and noneconomic outcomes: evidence from a randomized experiment using administrative data. *American Economic Review*, 112(8):2553-79.
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: a meta-analysis. *Dev. Psychol*, 50, 2368–2379. doi: 10.1037/a0037493
- *Arabacı, F. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C. & Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1105-1124. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49289>

- Armağan, F. Ö. (2011). *Kavramsal değişim metinlerinin etkililiği: Meta analiz çalışması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, H. H. & Pekdoğan, S. (2021). Okul öncesi dönemde 60-72 ay çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine etkisi. *Journal of History School*, 53, 2753-2774. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51005>
- *Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., Meriç, İ., Mutlu, N. & Akşin Yavuz, E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180-199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iperj/issue/64344/931451> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, R. (2022). Erken çocukluk döneminde baba katılımı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 1-12. DOI: 10.37754/ 737103.2022.721
- *Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Denizli.
- *Atmaca, R. N. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerin empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45. <http://aseddergi.aksaray.edu.tr/tr/pub/issue/39720/470461> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, S., & Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- *Aygün, F. Ş. (2020). *Montessori sistemi ile verilen eğitimin 48-72 aylık okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme beceri düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakioğlu, A., & Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: meta analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1-1(2), 35-55.

- Bakioğlu, A., & Özcan, Ş. (2022). *Meta-analiz* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Basit, O. (2020). *Türkiye’de yapılan okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarını destekleyici çalışmaların incelenmesi: bir meta analiz çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batum, P., & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294
- Baydar, N., Akçınar, B., & İmer, N. (2012). Çevre, sosyoekonomik bağlam ve ana babalık. Sayıl, M., & Yağmurlu, B. (Ed.). *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* içinde (s. 81-129). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- *Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Bayındır, D., & Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154, doi: 10.23863/kalem.2018.105
- Bayındır, D. & 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
- Begg, C. B., & Mazumdar, M. (1994). Operating characteristics of a rank correlation test for publication bias. *Biometrics*, 50(4), 1088–1101.
- Bell, M. A. & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75(2), 366-370.

- Bernard, R. M., Lou, Y., Abrami, P. C., Wozney, L., Borokhovski, E., Walset, P. A., Wade, A., & Fiset, M. (2003). How does distance education compare to classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. Presented as a *Symposium at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago:IL http://doe.concordia.ca/csdp/Downloads/PDF/AERA03_Paper_DEmeta.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self regulation: Early parenting precursors of young children's executive functions. *Child Development*, 81(1), 326-339. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x
- *Beyazıt, U. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz düzenleme becerisi ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(30), 42-57 <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.3>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* 57(2), 111–27. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 300–320). The Guilford.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children*, 63 (2), 56-58.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). *Zihnin araçları: erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education)*. G. Haktanır (Çev. Ed.) Ankara: Anı.

- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Borenstein, M. (2005). Software for Publication Bias. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton & M. Borenstein (Eds.), *Publication Bias for Meta-Analysis: Prevention, Assessment and Adjustments*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* (S. Dinçer, Çev.) Ankara: Anı.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2022). Comprehensive Meta-Analysis Version 4. In Biostat, Inc. www.Meta-Analysis.com
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391–402. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90025-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90025-4)
- Bornstein, M. H., & Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. *Infant and Early Childhood Development*, 496-509. Doi: 10.1016/B978-012370877-9.00118-3.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme doğası ve gelişimi* (E. Sezgin & M. Kır-Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap. Burger, J. M. (2016).
- Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. I., & Love, J. M. (1990). *Child Behavior Rating Scale*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Brown, J. M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviors. In W. R. Miller & N. Heather (Eds.), *Treating addictive behaviors* (pp. 61–73). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1934-2_5
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477–498. <https://doi.org/10.1017/S095457940200305X>
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 229–248). New York: Guilford.
- Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2010). Emotion regulation and executive functioning in early development: Integrated mechanisms of control supporting adaptive functioning. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (37–57). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-003>
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Campbell, D. W., Eaton, W. O. & McKeen, N. A. (2002). Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development, Sage Journals*, 26(4), 289-296. <https://doi.org/10.1080/01650250143000166>
- Canbaz, A., Kara, İ., & Pesen, A. (2022). Okul öncesi eğitimde Montessori yaklaşımına ilişkin lisansüstü tezlerin incelenmesi: Tematik içerik analiz çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 424–454. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202262434>
- Carlson, S. M., Davis, A. C., & Leach, J. G. (2005). Less is more: executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological Science*, 16(8), 609–616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01583.x>
- Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Causadias, J. M., Salvatore, J. E., & Sroufe, L. A. (2012). Early patterns of self-regulation as risk and promotive factors in development: A longitudinal study from childhood

- to adulthood in a high-risk sample. *International Journal of Behavioral Development*, 36(4), 293-302. <https://doi.org/10.1177/0165025412444076>
- Chalmers, I., Hedges, L.V., & Cooper, H. (2002). A Brief History of Research Synthesis. *Evaluation & the Health Professions*, 25, 12 - 37. <https://doi.org/10.1177/0163278702025001003>
- Cochran, W. G. (1954). The combination of estimates from different experiments. *Biometrics*, 10, 101–129. <https://doi.org/10.2307/3001666>
- Coe, R. (2002). It's the effect size. stupid. British Research Association Annual Conference (pp. 1-18). Exeter. UK.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Cohen, L. B., & Salapatek, P. (1975). *Infant perception: from sensation to cognition: Vol. I. Basic visual processes*. New York: Academic.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- *Çalış Toktanış, N. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çarkungöz, E., & Ediz, B. (2009). Meta analizi. *Uludağ University Journal Of The Faculty Of Veterinary Medicine*, 28 (1), 33-37.
- Çatalbaş, A. (2016). *Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Çelik, E. (2012). *Matematik problemi çözme başarısı ile üstbilişsel özdüzenleme, matematik özyeterlik ve özdeğerlendirme kararlarının doğruluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, B. (2019). *Geniş ve çekirdek ailede yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış sorunları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, E. E. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarda duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Çevirme, H. (2022). *4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çankırı.
- *Çilmen, S. (2022). *Okul öncesi çocuklarının babalarının otantiklik düzeyleri ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- *Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Dağlı, H. & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1020-1046 . DOI: 10.30703/cije.799698
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Gelengül Haktanır, (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 25-40). Ankara: Anı.
- Dağlıoğlu, H. E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların eğitimi* içinde (s. 73-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Dan, A. (2016). Supporting and developing self-regulatory behaviors in early childhood in young children with high levels of impulsive behavior. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(4), 189-200.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dennis, T. A. & Chen, C. C. (2007). Neurophysiological mechanisms in the emotional modulation of attention: the interplay between threat sensitivity and attentional control. *Biological Psychology*, 76(1-2), 1-10.
- Deveci, E. & Elaldı, Ş. (2022). Okulöncesi dönemde aile katılımına yönelik 2013-2021 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 1(2), 173-185. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2603948> sitesinden alınmıştır.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, N. Y.)*, 318(5855), 1387–1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. DOI: 10.14686/buefad.363159
- Dinçer, S. (2022). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- *Duran Yurdacan, Ç. (2022). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamı ve birlikte kitap okuma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durlak, J. A., & Lipsey, M. W. (1991). A practitioner's guide to meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 291-332. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00938026> sayfasından erişilmiştir.
- Durlak, J. A. (1995). Understanding meta-analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 319–352). American Psychological Association.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). A nonparametric “trim and fill” method of accounting for publication bias in meta-analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 95(449), 89–98.

- Ecirli, H. & Gülay Ogelman, H. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(13), 85-100.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ (Clinical research ed.)*, 315(7109), 629–634. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.629>
- Eisenberg N. (2005). *Temperamental effortful control (self-regulation)*. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. <https://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperamental-effortful-control-self-regulation> sayfasından erişilmiştir.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 119–150). Sage Publications, Inc.
- *Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28): (CCLXXIII- CCLXXXVII).
- Eker, C. (2014). Öz-düzenleme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Journal of Turkish Studies*, 9(8), 417–417. <https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.7222>
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes*. (5th edition). Cambridge-UK: Cambridge University.
- Emde, R. N., Gaensbauer, T. J., & Harmon, R. J. (1976). Emotional expression in infancy; a biobehavioral study. *Psychological issues*, 10(01), 1–200.
- *Erdem, L. H. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgisi, öz düzenleme ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erden, M., & Saraç, S. (2021). *Okul başarısının sınırları: zeka ve öz düzenleme*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Eren, S. (2022). *Anne baba ilgisinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- *Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195. Doi: 10.9779/PUJE.2018.213
- Ersoy, S. (2017). *Hızlandırmanın üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı ve sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki etkisine yönelik bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Ertem Başkan, B. (2021). *60-72 aylık çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E., (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Eysenck, H. J. (1952). The effects of psychotherapy: an evaluation. *Journal of Consulting Psychology*, 16(5), 319–324. <https://doi.org/10.1037/h0063633>
- Ezmeci, F. (2019). *Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı'nın çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2013). Childhood self-control and adult outcomes: results from a 30-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 709-717. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.04.008>
- *Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665–694.
- Fisher, R. A. (1932). *Statistical methods for research workers* (4th ed.). London: Oliver & Boyd.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373–389. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Gailliot, M. T., Mead, N. L., & Baumeister, R. F. (2010). Self-regulation. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 472–491). New York, NY: Guilford.
- Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdóttir, F., Gunzenhauser, C., & McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: longitudinal findings from France, Germany and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109. doi: 10.1080/10888691.2014.894870.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *American Educational Research Association*, 5(10), 3-8.
- Glass, G. V. (1977). Integrating findings: the meta-analysis of research. *Review of Research in Education*, 5, 351–379. <https://doi.org/10.2307/1167179>
- Glass, G. V. (1982). Meta-analysis: an approach to the synthesis of research results. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(2), 93-112.
- Göçmen, G. (2013). Meta-analizinin genel bir değerlendirmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (7), 186-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11208/133852> adresinden alınmıştır.

- Göktaş, İ. (2023). *Öz şefkat eğitiminin 4-5 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Grüneisen, L., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Differential development and trainability of self-regulatory abilities among preschoolers. *Acta psychologica*, 232, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103802>
- Gust, N. (2014). *Emotionsregulationsstrategien im Vorschulalter: Wissen über Emotionsregulationsstrategien und Zusammenhänge zu Kognition und Sozialverhalten*. Doktora Tezi, Universität Bremen, Bremen. <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/762/1/00104094-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Güdücü, B. (2018). Biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet. D. Şenol & H. E. Kaya (Eds.), *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi içinde* (s. 13-35). İstanbul: Lisans.
- Gül Ögetürk, S. (2022). *Okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların öz düzenlemelerine ebeveyn tutumlarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Gülay Ogelman, H., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4(3), 658-680. <https://doi.org/10.47793/hp.1159015>
- Güler, B. (2013). *Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına ve öz düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H. G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Gültekin, M. E., & Buldur, A. (2022). Okul öncesi eğitimde çevre eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 73-86. DOI: 10.29065/usakead.1192268
- *Gümrükçü Bilgici, B. (2022). 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile istedik ve istenmedik anne tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 130-151. DOI: 10.33400/kuje.1057189

- *Gündoğdu, K. (2021). *Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların öz düzenleme becerileri ile farklı kültürlere bakış açıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- *Güngör, D. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Günindi Ersöz, A. (2016). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Higgins, J. P., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 21(11), 1539-1558.
- *Hoçur, İ. B. (2021). *48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Huang, R., Geng, Z., & Siraj, I. (2023). Exploring the associations among chinese kindergartners between academic achievement and behavioral, cognitive and emotional self-regulation. *Early Education and Development*, 34(3), 591-606. DOI: 10.1080/10409289.2022.2056695
- *Işıksolu Aysel, Y. (2020). *60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- *İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İmer Çetin, N. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesinde hipermedyanın kullanılması: öz düzenleme faktörünün incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İsrail, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İvrendi, A. (2016). Choice driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895-906.

- İvrendi, A., & Erol, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (öğretmen formu). 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' selfregulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.
- Kalafat, S. (2006). Psikoloji ve gelişim psikolojisi. Kurtman Ersanlı ve Ersiz Uzman (Eds.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (s.15-47). İstanbul: Lisans.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculations. In C. Neuringer, & J. L. Michael, (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology* (pp. 178-220). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaduman, S. (2021). *4-5 yaş çocuğu olan anne ve babaların kabul red düzeyleri, çocukların duygu düzenleme becerileri ve duygusal davranışsal problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- *Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karaş, Z. (2021). *Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin mizaçları, ebeveynlerinin duygusal zekâları ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561–579. <https://doi.org/10.1002/icd.478>
- Kayacan, K. (2014). *Özdüzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin fen bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunu kavramsal anlamalarına ve akademik özyeterliklerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- *Kayın, Z. (2022). *Okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin çocukların iletişim becerilerine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kavale, K. A. (2001). Decision making in special education: The function of meta-analysis. *Exceptionality*, 9(4), 245-268. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0904_6
- Kırman, A., & Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 4(1), 28-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/30115/287485> sayfasından erişilmiştir.
- Kırmızı, (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kısaoğlu, Ş. Y. (2022). *Okul öncesine devam eden çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Kirişçi, N., & Köksal Konik, A. (2016). Üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin matematikçe öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143-157.
- Kiss, M., Fechete, G., Pop, M., & Susa, G. (2014). Early childhood self-regulation in context: Parental and familial environmental influences. *Cognition, Brain, Behavior*, 18(1), 55-85.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self- regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- Koç, F., & Saranlı, A. G. (2017). Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların çok boyutlu analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 163-183. <https://doi.org/10.21764/efd.81302>
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>

- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343–354. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: the codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199-208. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0302_5
- Korucu, İ., Aytürk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14. DOI=10.3389/fpsyg.2021.717317
- *Kovancı, L. (2020). *Okul öncesi dönem 4-5 yaş çocuklarının benlik algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- *Koyuncuoğlu, D. (2022). *4-6 yaş çocukların ekran kullanım alışkanlıkları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- *Kurt, Ş. H. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurt, Ş. H., & Dikici Sığırtmaç, A. (2023). Çocuğun öz-düzenleme gelişimi: okul öncesi eğitim süresi ve öğretmenlerin öz-düzenleme düzeyi bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(214). doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11356>
- Lau, J., Ioannidis, J. P. A., & Schmid, C. H. (1997). Quantitative synthesis in systematic reviews. *Annals of Internal Medicine*, 127(9), 820-826. <http://annals.org/article.aspx?articleid=710939> sayfasından erişilmiştir.
- Lee, A., & Gao, H. (2014). Gifted and talented high school students' self-regulated motivation and learning strategies. *The Snu Journal of Education Research*, 23(3), 51-71.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis. Applied social research methods series* (Vol. 49). Sage.

- Liu, X. (2023). How to improve self-regulation among preschoolers. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1892–1898. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4609>
- Maden, K., Uzkul, S., & Öğretir, A. (2022). 4-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64) , 525-551. DOI: 10.21764/maeuefd.1024579
- Magat, J. S. (2013). *Looking at gender differences in preschoolers' self-regulation through multiple lenses*. Bachelor of Arts Thesis, University of Michigan, Michigan.
- Maksimović, J. (2011). The application of meta-analysis in educational research. *Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 10(1), 45-55. <http://facta.junis.ni.ac.rs/pas/pas2011/pas2011-05.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mangır, M. & Aral, N. (1990). *Türk ailesi ve çocuk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları 1170. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/68297/t%C3%B Crk%20ailesi%20ve%20%C3%A7ocuk%20e%C4%9Fitimi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Martel, M. M., Nigg, J. T., Wong, M. M., Fitzgerald, H. E., Jester, J. M., Puttler, L. I., Glass, J. M., Adams, K. M., & Zucker, R. A. (2007). Childhood and adolescent resiliency, regulation, and executive functioning in relation to adolescent problems and competence in a high-risk sample. *Development and psychopathology*, 19(2), 541–563. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070265>
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- Melim, B., Matias, M., Ferreira, T. & Matos, P. M. (2019), Parent's and children's emotion regulation and the work–family interface. *Journal of Marriage and Family*, 81: 1110-1125. <https://doi.org/10.1111/jomf.12597>
- *Mercan, H. (2020). *60 - 72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- *Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011a). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011b). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion. In W. F. Overton & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development, Vol. 1. Cognition, biology, and methods* (pp. 509–553). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001015>
- Mischel, W. (2016). *Marshmallow testi: Otokontrolde ustalaşmak*. (Barış Satılmış, Çev.) İstanbul: Pegasus.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. DOI: 10.1073/pnas.1010076108
- Moher, D., Cook, D. J., Eastwood, S., Olkin, I., Rennie, D., & Stroup, D. F. (1999). Improving the quality of reports of meta-analyses of randomised controlled trials: the QUOROM statement. Quality of Reporting of Meta-analyses. *Lancet (London, England)*, 354(9193), 1896–1900. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(99\)04149-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(99)04149-5)
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Gherzi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-

analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Montroy, J. J., Bowles, R. P. & 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

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.

Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2017). *Educational psychology: Developing learners* (9th ed.). Pearson.

Orwin, R. G. (1983). A fail-safe N for effect size in meta-analysis. *Journal of Educational Statistics*, 8(2), 157–159.

*Öksüz, A. (2020). *4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

*Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 5(65), 26-47. DOI : 10.16992/ASOS.13361

Özbey, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-173.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/41884/385814> sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, Z. N. (2020). *Türkiye'de gerçekçi matematik eğitiminin matematik başarısına etkisi üzerine bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157–175.

*Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztabak, M.E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2014). Improving child self- regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16(2), 222–232. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0482-2>
- Pearson, K. (1904). Report on certain enteric fever inoculation statistics. *British Medical Journal*, 3, 1243-1246. <https://www.jameslindlibrary.org/pearson-k-1904/sayfasından-erişilmiştir>.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Polnarev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*. ProQuest.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.004.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 353(1377), 1915–1927. <https://doi.org/10.1098/rstb.1998.0344>

- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation, *Development and Psychology*, 12(2000), 427-441.
- Premo, J. E., & Kiel, E. J. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: Moderation by toddler gender. *Emotion*, 14(4), 782-793. <https://doi.org/10.1037/a0036684>
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Raffaelli, M., Crockett, L., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75.
- Ready, D. D., LoGerfo, L. F., Burkam, D. T., & Lee, V. E. (2005). Explaining girls' advantage in kindergarten literacy learning: Do classroom behaviors make a difference? *The Elementary School Journal*, 106, 21–38. doi:10.1086/496905
- Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Kok, R., van IJzendoorn, M. H., Verlinden, M., Verhulst, F. C., Bakermans-Kranenburg, M., & Tiemeier, H. (2022). Parenting, young children's behavioral self-regulation and the quality of their peer relationships. *Social Development*, 31, 715–732. <https://doi.org/10.1111/sode.12573>
- Robson, D., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). *Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review*. Faculty of Social Sciences - Papers. 4656. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4656>
- Rosanbalm, K.D., & Murray, D.W. (2017). *Promoting self-regulation in early childhood: A practice brief*. OPRE Brief #2017-79. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.
- Rosenthal, R. (1979). The 'file drawer problem' and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86, 638–641.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development*. W. Damon (Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), 105-176. New York: Wiley.

- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 01-108.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (2005). Publication bias in meta-analysis. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton & M. Borenstein (Eds.), *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Sağlam, C., & Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuklarda çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 82–101. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261379>
- Sakız, G., & Yetkin Özdemir, İ. E., (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme içinde* (s. 1-27). Ankara: Nobel.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>
- *Saraç, S., Abanoz, T. & Gülay Ogelman, H. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 1-11. DOI: 10.51503/gpd.847786
- Sarı, A. & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/370/2126> sayfasından erişilmiştir.
- Sasser, T. R., Bierman, K.L., & Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(1), 70-79. DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.09.001
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. Volume 36, Issue 1-2, 111-139.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic*

- achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125–151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schütz, J., & Koglin, U. (2022). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4>
- Sezer, H. N., & Alabay, E. (2018). Türkiye'de özdüzenleme ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 74(6), 367-384. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13827>
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) görevlerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *ACED International Journal of Family, Child and Education*, 7, 52-71. doi.org/10.17359/ACED.2015714074.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 702-718.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 265–273. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3003.265>
- Smith, M. L., & Glass, G. V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*, 32, 752-760. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.9.752>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>

- *Soyoğlu, F. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn öz yeterlilik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sterne, J. A., Sutton, A. J., Ioannidis, J. P., Terrin, N., Jones, D. R., Lau, J., Carpenter, J., Rücker, G., Harbord, R. M., Schmid, C. H., Tetzlaff, J., Deeks, J. J., Peters, J., Macaskill, P., Schwarzer, G., Duval, S., Altman, D. G., Moher, D., & Higgins, J. P. (2011). Recommendations for examining and interpreting funnel plot asymmetry in meta-analyses of randomised controlled trials. *BMJ (Clinical research ed.)*, 343, d4002. <https://doi.org/10.1136/bmj.d4002>
- Stroup, D. F., Berlin, J. A., Morton, S. C., Olkin, I., Williamson, G. D., Rennie, D., Moher, D., Becker, B. J., Sipe, T. A., & Thacker, S. B. (2000). Meta-analysis of observational studies in epidemiology: a proposal for reporting. Meta-analysis Of Observational Studies in Epidemiology (MOOSE) group. *Journal of the American Medical Association*, 283(15), 2008–2012. <https://doi.org/10.1001/jama.283.15.2008>
- Suri, H. & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Sylva, K. (1997). Critical periods in childhood learning. *British Medical Bulletin*, 53(1), 185-197. <http://bmb.oxfordjournals.org/content/53/1/185.full.pdf+html> sayfasından erişilmiştir.
- *Şahin, G. (2019). *PDR hizmetleri açısından 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin high/scope ve MEB programı açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, P. T., & Yıldız, F. E. (2021). Türkiye’de erken çocukluk dönemi çocuk edebiyatı alanında yapılan makale çalışmalarının içerik analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 104-116. DOI: 10.52826/mcbuefd.895051

- Şen, S. (2019). SPSS ile meta-analiz nasıl yapılır?, *Harran Maarif Dergisi*, 4(1), 21-49. doi: 110.22596/2019.0401.21.49
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şepitci Sarıbaş, M. & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 867-883. Doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3283>
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- *Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Temel Z. F., Yıldız Altan, R., & Sönmez, E. (2020). Erken çocukluk dönemi dil gelişiminde cinsiyet değişkeni: Türkiye’de yapılan çalışmaların meta analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 285-303. DOI:10.29228/ijlet.43283
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*. A part of book. <https://paulogentil.com/pdf/How%20to%20calculate%20effect%20sizes%20from%20published%20research%20-%20a%20simplified%20methodology.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 249–268). New York: Guilford.

- Tok, Y., & Sağlam, M. (2023). Erken çocukluk dönemi problem çözme becerilerine yönelik yapılan eğitimsel uygulamaların etkililiği: bir meta-analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 9-32. DOI: 10.37669/milliegitim.1059054
- Topoğlu, O. (2010). *Viyolonsel çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının viyolonsel öğrencilerinin entonasyon, özdüzenleme ve derse ilişkin görüşleri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Tunca, A. (2022). Çocuk ve ergenlerde duygusal zekanın cinsiyete göre incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 134-148. DOI: 10.18026/cbayarsos.1054512
- *Turgut, M. (2021). *Farklı eğitim yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda özdüzenleme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Tutkun, C. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının ve ailelerinin öz düzenlemeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84), 1508–1528. <https://doi.org/10.17755/esosder.1082118>
- Tutkun, C., Filiz, T., & Akbaba, F. D. (2022). Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalardaki genel eğilimlerin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 328-349. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1067613>
- *Tutkun, C., Tezel Şahin, F., & Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s.459-473). Ankara: Pegem Akademi.
- *Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüş, G., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Ekim 2019 Özel Sayı, 607-623. DOI: 10.21733/ibad.613920

- Uyanık, G., Bayındır, D., & Değirmenci, Ş. (2021). Akademik ve sosyal-duygusal okula hazırbulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(79), 1090–1104. <https://doi.org/10.17755/esosder.811871>
- Uygun, N. & Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507.
- *Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3379>
- Valentine, J. C., Pigott, T. D., & Rothstein, H. R. (2010). How many studies do you need? A primer on statistical power for meta-analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 35(2), 215–247. <https://doi.org/10.3102/1076998609346961>
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107. <http://jecer.org/wp-content/uploads/2017/08/Veijalainen-Reunamo-Alijoki-issue6-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Lan, X., Son, S. H., Cameron, C. E., Morrison, F. J., Chen, F. M., Chen, J. L., Li, S., Lee, K., & Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 621 – 633. Doi: 10.1016/j.ecresq.2013.04.002
- Whitehead, A. (2002). *Meta-analysis of controlled clinical trials*. Chichester : John Wiley & Sons.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)

- Woodward, L. J., Lu, Z., Morris, A. R., & Healey, D. M. (2017). Preschool self regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. *The Clinical Neuropsychologist*, 31(2), 404-422. DOI: 10.1080/13854046.2016.1251614
- Yağmurlu, B. & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296. <https://doi.org/10.1002/icd.646>
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5(4), 1544- 1570.
- Yıldız Altan, R., Genç, H. & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Türkiye’de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 619-653. DOI: 10.26466/opus.778998
- *Yıldız, F. E. (2020). *Erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldız, N. (2009). *Meta-analizinde heterojenliğin ve farklı varyans tahmin yöntemlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldızlı, H. (2015). *Özdüzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve özdüzenleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, M. M., Özen Uyar, R., & Dikici Sığırtmacı, A. (2020). Okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik içerik analizi: 2015-2019 yılları arası. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 553-589. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/56462/658263> sayfasından erişilmiştir.
- *Yılmaz, Ş. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde 60-72 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- *Yılmaz, Y. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- *Yurdakul, Y., İlhan Ildız, G., & Bütün Ayhan, A. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (62), 354-376. DOI: 10.21764/maeuefd.1008817

Yücelyiğit, S. & Toker, Z. (2021). A meta-analysis on STEM studies in early childhood education. *Turkish Journal of Education*, 10(1), 23-36. DOI: 10.19128/turje.783724

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (ss. 1–20), New York, NY: The Guilford.

Zimmerman, B. J. (2000). Becoming a self-regulated learner: an overview, theory into practice. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B., J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis, In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives* (ss. 1-36), USA: Lawrence Erlbaum Associates.

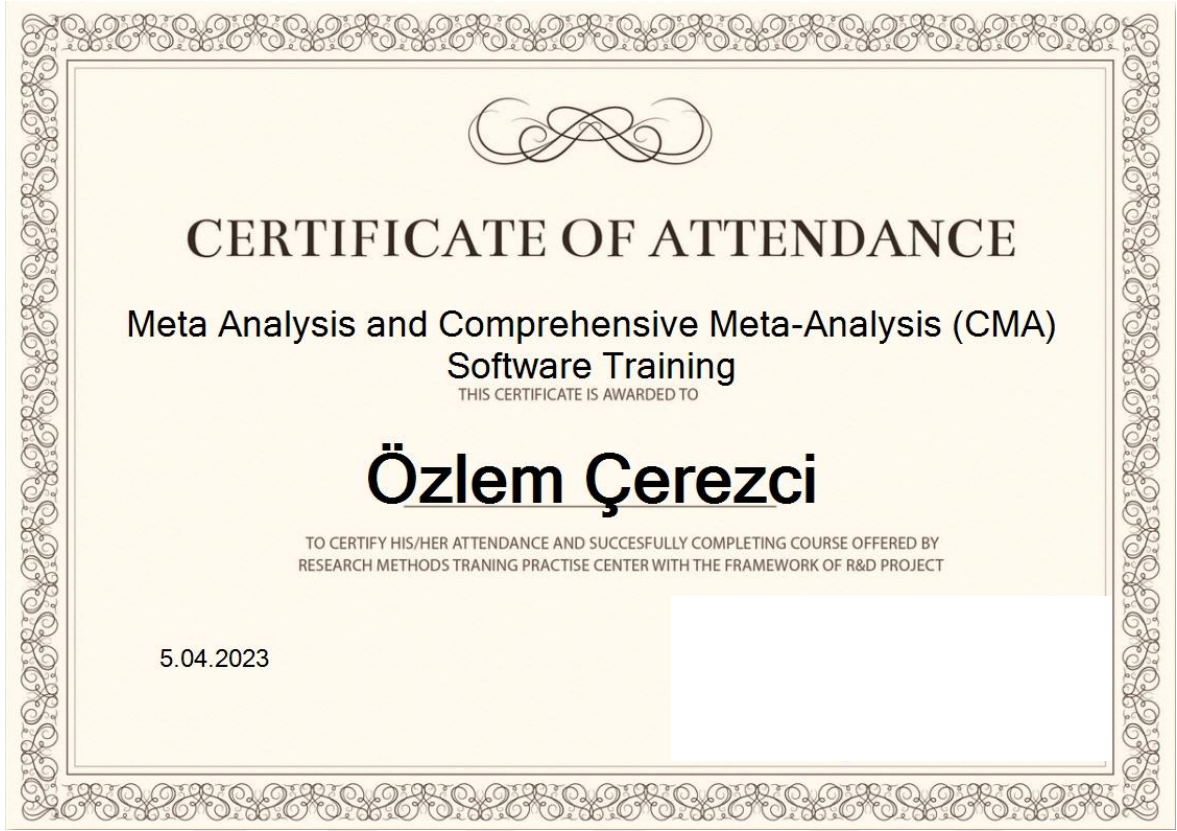
EKLER



EK-1. Meta Analiz ve CMA Kullanımı Eğitim Belgesi



EK-2. İleri Düzey Meta Analizi ve CMA Yazılımı Eğitim Belgesi





Gazili olmak ayrıcalıktır