
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DAVRANIŞSAL ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN ÇOCUĞA VE AİLEYE İLİŞKİN DEĞİŞKENLER İLE EBEVEYN TUTUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Aslı TEMİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Aslı

Soyadı : TEMİZ

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Dönemde Davranışsal Öz-düzenleme Becerilerinin Çocuğa ve Aileye İlişkin Değişkenler ile Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı : An Investigation of Behavioral Self-Regulation Skills Regarding Child and Family Variables and Parent Attitudes in the Preschool Period

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 : Aslı TEMİZ

İmza : ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aslı TEMİZ tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Dönemde Davranışsal Öz-Düzenleme Becerilerinin Çocuğa ve Aileye İlişkin Değişkenler ile Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Dr. Figen ŞAHİN)

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: (Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ)

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ……

Üye: (Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ)

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) …….

Tez Savunma Tarihi: 21/12/2018

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Kardeşim Ahmet TEMİZ' e

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışmada araştırmanın tüm aşamalarına büyük bir titizlikle rehberlik eden, tüm birikimiyle beni destekleyen, bilime ve etiğe bakış açısıyla bana rol model olan değerli danışmanım Dr. Figen ŞAHİN hocama saygılarımı sunar ve teşekkür ederim. Deneyimleriniz ve bilginiz, hayata bakışınız, ilkeleriniz, zihin açan tatlı sohbetleriniz ve güzel kalbiniz benim için en kıymetli kazanımdı.

Çalışmamızda kullandığımız ölçeklerin kullanım izni konusunda desteğini esirgemeyen Dr. Serap DEMİRİZ hocama ve Dr. Esin SEZGİN'e ve değerli Prof. Dr. Gül ŞENDİL' e teşekkür ederim. Çalışmamın veri toplama aşamasında bana yardımcı olan ebeveynlere ve yarınlarımızın en kıymetli hazinesi çocuklara teşekkür ederim. Ayrıca değerli katkıları ve ilgileri için jüri üyeleri Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ ve Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ hocalarıma çok teşekkür ederim. Araştırmanın sürecinde desteğini esirgemeyen Arş Gör. Tuba GÜNDÜZ'e teşekkür ederim.

Ve her zaman en büyük destekçim olan ailem… Sabrına ve sağduyusuna hayran olduğum annem Hanife TEMİZ'e; benim için doğruluğun ve dürüstlüğün timsali olan babam Hayati TEMİZ'e; hayattaki en büyük şanslarımdan biri olan halam Adviye TEMİZ'e; sevgisini ve desteğini her zaman hissettiğim kuzenim Derya KÖLÜKCÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca beni bu süreçte yalnız bırakmayan çok sevdiğim kuzenlerim, Burak TEMİZ ve eşi Ebru TEMİZ'e; Mehmet YAPICI ve Olcay YAPICI'ya çok teşekkür ederim.

Aslı TEMİZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DAVRANIŞSAL ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN ÇOCUĞA VE AİLEYE İLİŞKİN DEĞİŞKENLER İLE EBEVEYN TUTUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Aslı TEMİZ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak, 2019

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitimi alan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini çocuğa ve aile ortamına ilgili değişkenler ve ebeveyn tutumları açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilinde okul öncesi eğitimi alan 201 çocuk ve ebeveyni oluşturmuştur. Araştırmada çocukla ilgili değişkenler olarak cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma yılı ve kurum türü ele alınmıştır. Aile ortamıyla ilgili değişkenler ise anne-baba öğrenim düzeyi, gelir, anne çalışma durumu, kitap sayısı, yaşanılan yerleşim yeri olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla; çocuklar ve aileleri hakkında gerekli bilgilere ulaşabilmek için "Demografik Bilgi Formu", çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için "Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) Görevleri" ve ebeveyn tutumları hakkında bilgi edinebilmek için "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPPS 22 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın betimsel istatistikleri için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalar hesaplanırken, bağımsız değişkenlerin analizinde ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi ve çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H Testinden yararlanılmıştır. BADO-DY ve ETÖ puanları arasındaki ilişkiler Spearman's Rho Testi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda davranışsal öz-düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim eğitim alma yılı, anne-baba öğrenim düzeyi, gelir durumu ve anne çalışma durumu, eve alınan kitap sayısı

ve yaşanılan yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Diğer taraftan davranışsal öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet, doğum sırası ve kurum türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Davranışsal öz-düzenleme becerileri ile otoriter ebeveyn tutumu ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumu arasında anlamlı, düşük ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: davranışsal öz-düzenleme, ebeveyn tutumları, okul öncesi dönem çocukları

Sayfa Adedi: 94

Danışman: Dr. Figen ŞAHİN

AN INVESTIGATION OF BEHAVIORAL SELF-REGULATION SKILLS REGARDING CHILD AND FAMILY VARIABLES AND PARENT ATTITUDESIN THE PRESCHOOL PERIOD

(M.S. Thesis)

Aslı TEMİZ

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2019

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of investigating the behavioral self-regulation skills of preschool children through variables related to child/family environment and parental attitudes. The study sample consisted of 201children who attended independent preschools and kindergartens located in Tokat, Turkey. The parents of the participating children were also included in the study. The study variables for the children were gender, birth order, previous school experience and organizational type. The study variables for the family were related to the family environment and included theparents' level of education, family income, the employment status of the mother, the number of booksin the household, and where the family resided. In order to collect data for the study a "Demographic Information Form" was used to obtain the sought after information regarding the preschool children and their families. Also, the "Head-Toes-Knees-Shoulders Task" was used to assess the preschool children's behavioral self-regulation skills, while a "Parental Attitude Scale" was used to collect information for parental attitude. The data were analysed using the SPSS version 22 packet program. For the descriptive statistics the frequency, percentage, average, and standard deviation were measured. In analysis of the independent variables the Mann-Whitney U test was used for paired comparison and Kruskal-Wallis H test was used for multiple comparisons. The correlation between the Head-Toes-Knees-Shoulders Task and the Parental Attitude Scale was measured via the Spearman's Rho test. The findings of the study indicate that the behavioral self-regulation scores differed significantly in accordance with the school experience, educational level of the parents, family income, the number of books in the household, and the employment status of the mother. On the other hand, the behavioral self-regulation scores did not significantly differ

in accordance with the gender, birth order, and organizational type of the preschool children. In addition, a low negative correlation occurred between behavioral self-regulation skills, over-protective, and authoritarian parental attitude.

Keywords: behavioral self regulation, parental attitude, preschool children Page Number: 94

Supervisor: Dr. Figen ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **1**

Araştırmanın Amacı **4**

Alt Amaçlar **4**

Araştırmanın Önemi **4**

Sayıltılar **5**

Sınırlılıklar **5**

Tanımlar **6**

BÖLÜM II **7**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **7**

Öz-düzenleme **7**

Öz-düzenlemenin Tanımı **7**

Öz-düzenlemenin Kuramsal Temeli **8**

Öz-düzenlemenin Alt Boyutları **10**

Okul Öncesi Dönemde Öz-düzenleme Gelişimi **12**

Okul Öncesi Dönemde Öz-düzenlemenin Önemi **14**

Yürütücü İşlevler **15**

Davranışsal Öz-düzenleme **17**

Okul Öncesi Dönemde Davranışsal Öz-düzenlemeyi Etkileyen Unsurlar **18**

Bireysel Unsurlar **18**

Çevresel Unsurlar **19**

Okul Çevresiyle İlgili Unsurlar **19**

Aile Çevresiyle İlgili Unsurlar **20**

Davranışsal Öz-düzenleme ve Ebeveyn Tutumları **22**

İlgili Araştırmalar **27**

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar **27**

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar **34**

BÖLÜM III **39**

YÖNTEM **39**

Araştırmanın Modeli **39**

Çalışma Grubu **39**

Veri Toplama Araçları **42**

Demografik Bilgi Formu **42**

Baş- Ayak- Diz- Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) **42**

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) **43**

Verilerin Toplanması **44**

BÖLÜM IV **49**

BULGULAR VE TARTIŞMA **49**

Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular **50**

Davranışsal Öz-Düzenlemenin Çocukla İlgili Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular **51**

Davranışsal Öz-Düzenlemenin Aileyle İlgili Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular **55**

Davranışsal Öz-düzenleme ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular **61**

BÖLÜM V **63**

SONUÇLAR VE ÖNERİLER **63**

Sonuçlar **63**

Öneriler **64**

KAYNAKÇA **67**

EKLER **89**

EK1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni **90**

EK 2. BADO-DY İzinleri **91**

EK 3. Ebeveyn Tutum Ölçeği İzni **93**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları* 40

Tablo 2. *Ailelerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları* 41

Tablo 3. *BADO-DY Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar* 50

Tablo 4. *Ebeveyn Tutumları Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar*.....50

Tablo 5. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 51

Tablo 6. *Çocukların Doğum Sırasına Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 52

Tablo 7. *Çocukların Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Yıla Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....53

Tablo 8. *Çocukların Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Kurum Türüne Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....54

Tablo 9. *Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 55

Tablo 10. *Gelir Düzeyine Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*.....57

Tablo 11. *Anne Çalışma Durumuna Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları* 58

Tablo 12. *Kitap Sayısına Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*.....59

Tablo 13. *Yerleşim Yerine Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....60

Tablo 14. *Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri ve Ebeveyn Tutumları Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiye Göre Spearman's Rho Testi Sonuçları* 61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Davranışsal öz-düzenleme alanyazın özeti..... 26

Şekil 2. Araştırma süreci 46

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Erken çocukluk yılları; çocuğun bilişsel, duygusal ve toplumsal açıdan hızlı gelişim gösterdiği ve öğrenme potansiyelinin yüksek olduğu bir süreci içermektedir (Elkind, 1999; Oktay, 1990). Doğumdan sonraki ilk yıllarda, beyinde bulunan nöron ve nöronlar arası bağlantı noktası olan snapslar, büyük bir hızla arttığından erken yılların beyin gelişiminde kritik önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Berk, 2013, s. 228; Trawick-Swith, 2013, s.116; Shonkoff & Phillips, 2000, s.182). Bu hızlı gelişim sürecinde çocukların duygu, davranış, dikkat gibi öz-düzenleme becerilerinin de gelişiminin desteklenmesi, kendi kararlarını verebilen, risk alabilen, davranışlarını koşullara göre ayarlayabilen bireyler olabilmeleri açısından önem taşımaktadır (Bronson, 2000).

Öz-düzenleme; beyinde bir eylem için plan yapma ve eylem sürecini yönetme gibi karmaşık işlevlerin yönetildiği frontal korteksten gücünü alır (Berk, 2013, s. 230; Bronson, 2000). Son yıllarda bu işlevler eğitim araştırmalarında "planlama, yönetme ve izleme kapasitesi" (Diaz, Neal & Amaya-Williams, 1990; Morrison, 2014, s.363) olarak tanımlanan öz-düzenleme kavramı ile karşımıza çıkmaktadır. Öz-düzenleme; dürtü kontrolü, sıra bekleme, söz almak için elini kaldırma, haz erteleme, eylemlerin olası sonuçlarını düşünme gibi becerileri içerir (Bodrova & Leong, 2008; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). McCelland ve Cameron (2012)'a göre "öz-düzenleme genel olarak bireyin dikkat, düşünce, duygu ve davranış yönetimi ya da kontrolü yeteneği anlamına gelir" (s.136). Araştırmalara bakıldığında öz-düzenlemenin birçok beceriyi içeren karmaşık ve çok boyutlu bir yapısı olduğu görülür (Kopp, 1982). Hatta öz-düzenlemenin hangi boyutları içerdiği konusunda bir fikir birliği olmadığı da söylenebilir (McCabe &

Brooks-Gunn, 2007; Smith-Donald vd., 2007). McClelland, Geldhof, Cameron ve Wanles (2015)'e göre ise öz-düzenlemeyle ilgili yapılar; yürütücü işlevler, çaba gerektiren kontrol, duygu düzenleme, öz kontrol ve hazzı ertelemedir.

Öz-düzenleme becerisi çocukların okuldaki ve yetişkinlik dönemindeki başarıları için kritik önem taşımaktadır (Denham,Warren-Khot, Bassett, Wyatt & Perna, 2012; McClelland vd., 2014). Erken çocukluk yılları, öz-düzenlemenin hızlı gelişim gösterdiği bir dönemdir (Bronson, 2000; McClelland & Cameron, 2012). Alanyazında öz-düzenlemenin erken çocukluk döneminde edinilen okula hazır bulunuşluk (Blair, 2002; Denham vd., 2012) ve sosyal-duygusal uyum (Gündüz, Yağmurlu& Harma, 2015) becerilerinde önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir.

Öz-düzenleme ile ilgili araştırmalar gözönüne alındığında çocuklara öz-düzenleme gelişimini desteklemek için birçok fırsat sunan okul öncesi dönem önem kazanmaktadır. Bu bağlamda çocukları destekleyebilmek için öz-düzenleme becerilerini erken yaşlarda etkileyen faktörleri bilmek önemlidir (Merz vd., 2014). Bu konuya okul ortamında odaklanan araştırmalar öz-düzenleme becerilerinin, öğretmen-çocuk etkileşimi (Güler Yıldız, Kara, Fındık Tanrıbuyurdu & Gönen; 2014; Rimm-Kaufman vd., 2009), öğretmen desteği (Hur, 2011) ve öğretmenin sınıf uygulamaları (Fuhs, Farran & Nesbitt, 2013) gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Öz-düzenleme becerilerini desteklemek amaçlı geliştirilen eğitim programının da çocukların öz-düzenleme becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür (Keleş, 2014).

Öz-düzenleme ile ilgili olarak aile ortamına ilişkin çalışmalarda sosyo-ekonomik düzey öz-düzenleme araştırmacılarının (Cadima vd., 2016) ele aldığı değişkenler arasındadır. Örneğin; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison (2010) çalışmalarında ailenin sosyo-ekonomik faktörlerinden gelir düzeyi, etnik köken, anne öğrenim düzeyi ve anne depresyon durumunun çocuğun davranışsal öz-düzenleme gelişimi ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Benzer olarak Wanless, McClelland, Tominey ve Acock (2011) ailenin ekonomik dezavantajının çocuğun davranışsal öz-düzenleme gelişiminde risk faktörü oluşturduğunu belirtmiştir. Başka bir sosyo-ekonomik faktör olarak ele alınan ebeveyn öğrenim düzeyinin çocukların yürütücü işlev ve öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Ardila, Rosselli, Matute & Guajardo, 2005; Ertürk Kara & Gönen 2015). Bununla birlikte alan yazına göre sosyo-ekonomik düzey ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkide ev ortamı aracı rol oynamaktadır (Benson, 2014; Sarsour vd., 2011). Dilworth-Bart vd. (2007) yaptığı araştırmada ev ortamının

dürtüsellik ve dikkat kontrolünün önemli yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalara ek olarak önemli sayıda araştırma ebeveynlerin farklı boyutları -ebeveynlik stilleri, ebeveynlerin bağımsızlık desteği (Grolnick & Ryan,1989), ebeveynlerin inanç ve uygulamaları (Diaz, 2013; Kluczniok, Lehrl, Kuger & Rossbach, 2013), ebeveyn duyarlılığı (Hur, 2011; Useche, 2011) anne-çocuk arasındaki bağlanma biçimi (Kochanska, Philibert & Barry, 2010), ebeveyn stresi (Dilworth-Bart vd.,2007)- ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin ilişkili olduğunu göstermektedir.

Aile çevresi ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme uygulamalarının çocuğun öz-düzenleme gelişimindeki önemi farklı kuramsal yaklaşımlarla ele alınmıştır. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel yaklaşımında, öz-düzenleme gelişiminde deneyimlerin ve sosyal etkileşimin önemini vurgular ve çocukların öz-düzenleme becerilerinin yetişkin tarafından desteklenebileceğini belirtilmektedir (Bodrova & Leong, 2010, s.202; Diaz vd., 1990). Ayrıca Bronfenbrenner, insan gelişimini daha iyi anlayabilmek için geliştirdiği Ekolojik Sistemler Kuramında çocuğun gelişiminin içinde bulunduğu çevrelerden ve bu çevrelerin etkileşiminden etkilendiğini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner,1994). Okul öncesi dönemde çocuklar zamanlarının çoğunluğunu aile bireyleriyle geçirmektedir (Baydar, Küntay, Gökşen, Yağmurlu & Cemalcılar, 2010). Dolayısıyla ebeveynler arası ilişkiler, ebeveyn çocuk ilişkisi, çocukların yaşadığı aile ortamı, çocuğun yakın çevresinde bulunan canlı ve cansız varlıklar ve ev ortamındaki uyarıcı zenginliği çocuğun gelişimini etkileyen etmenler olabilmektedir (Özgün, 2010). Ekolojik ve sosyo-kültürel kuram gözönüne alındığında çocuklarda öz-düzenleme gelişimini daha iyi anlayabilmek için içinde bulundukları çevre bağlamında düşünmenin ve çevre ile ilgili değişkenleri ele almanın yararlı olacağı düşünülebilir. Ülkemizde çocuklarda öz-düzenleme alanında yapılan araştırmaların son yıllarda ortaya çıktığı görülmektedir (Acar vd., 2018; Aydın & Ulutaş, 2017; Dağgül, 2016; Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014; Güler Yıldız, vd., 2014; Öztabak, 2017; Tutkun, Tezel & Işıktekiner, 2016). Bu çalışmalar incelendiğinde özellikle okula hazır olmada önemi vurgulanan davranışsal öz-düzenleme alanında çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerileri çocukların okul ortamına ve kurallarına uyum sağlamasında rol oynar (Sezgin, 2016). Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini destekleyebilmek için çocuklara ve ailelere odaklanan müdahale çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır (Sektnan, vd., 2010). Bu doğrultuda çocukları destekleyebilmek için davranışsal öz-düzenleme becerilerinde rolü olan etmenlerin

belirlenmesi gerekir. Bu çalışmada okul öncesi dönemde davranışsal özdüzenleme becerilerinin önemi (Cameron Ponitz, vd., 2009) ve ülkemiz alanyazınındaki sınırlılığı göz önünde bulundurularak davranışsal öz-düzenleme ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerilerini çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Alt Amaçlar

1. Okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerileri çocuğa ilişkin değişkenlere (cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi deneyim (yıl), kurum türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2- Okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerileri aile ortamına ilişkin değişkenlere (anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin geliri, annenin çalışma durumu, eve alınan kitap sayısı, yerleşim yeri) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin tutumları ve davranışsal öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öz-düzenleme becerileri hem bireysel hem de toplumsal açıdan öneme sahiptir. Bireysel açıdan bireyin iyi oluşunda ve yaşam boyu başarılı olmasında kilit rol oynamaktadır (McClelland vd., 2014). Toplumsal açıdan bakıldığında ise öz-düzenleme sosyal ilişkileri düzenlemeyi ve toplumsal düzeni sürdürmeyi sağlamaktadır (Eisenberg ve Wang, 2003). Diğer taraftan öz-düzenleme becerilerinin yetersizliğinin madde kullanımı, yeme bozuklukları vb. ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Akt. Baumeister& Heatherton, 1996).

Öz-düzenleme, gelişimde merkezi bir role sahiptir, okul öncesi dönemde hızlı gelişim göstermektedir (Bronson, 20000). Shonkoff ve Phillips (2000) "Erken çocukluk döneminde gelişimin mihenk taşının davranışların bütün boyutları ile kesişen öz-düzenleme becerileri" olduğunu ifade etmektedir (s.3). Alanyazında davranışsal öz-düzenlemenin akademik becerilerle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar (McClelland vd., 2007) mevcuttur. Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin

desteklenebilmesi için öncelikle genel olarak bu becerilerin değerlendirilmesi (Sezgin, 2016) ve çeşitli bireysel ve çevresel faktörler açısından incelenmesi gerekir.

Türkiye Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması (2010) sonucunda elde edilen verilere göre ailenin birçok özelliğinin, ev ortamında çocuğa sunulan uyarıcı ortamın ve yaşanılan çevrenin çocukların gelişimini etkilediği görülmüştür. Türkçe alanyazında okul öncesinde öz-düzenlemeyi ebeveynlere ilişkin değişkenler açısından inceleyen araştırmalar (Dağgül, 2016; Ertürk Kara, 2015; Gönen, vd., 2018; Gündüz vd., 2015; Öztabak, 2017; Tutkun, Tezel & Işıktekiner, 2016) giderek artmasına rağmen yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öz-düzenleme alanında yapılan çalışmalardaki sınırlılığın uygulamalarda eksikliğe yol açtığı ve bu alanda ortaya çıkan ihtiyacın yapılan araştırmalar ve verilen eğitimlerle desteklenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Adagideli & Ader, 2014, s.149).

Erken dönemde öz-düzenleme becerilerini desteklemek için geliştirilecek olan eğitim programı ve politikalarında hem çocuk hem de aileye ilişkin faktörlerin önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir. Aileye ilişkin bu değişkenlere göre davranışsal öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi aileye ve çocuğa yönelik yapılacak olan müdahale çalışmalarına yol gösterici olabilir. Bu çalışmada davranışsal öz-düzenleme becerileri ve aileye ilişkin değişkenlere odaklanan diğer çalışmalardan farklı olarak yaşanılan yerleşim yeri değişkeni incelenmiştir. Köy ve kent ortamının davranışsal öz-düzenlemede bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi bu alanda yapılacak olan yeni araştırmalara ve uygulamalara ışık tutacaktır. Ayrıca özellikle çocukların davranışsal öz-düzenlemesini ebeveyn tutumları açısından incelemenin ülkemiz alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine ilişkin toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan ebeveynin Ebeveyn Tutum Ölçeği'ne objektif cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan ebeveynin ebeveynlik tutumlarına ilişkin toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma; Tokat ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar arasından uygun örnekleme ile seçilen 201 çocuk ve ebeveyni ile sınırlıdır.

2. Araştırma; davranışsal öz-düzenlemeyi ölçmek amacıyla kullanılan Baş- Ayak- Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma; ebeveynlik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Öz-Düzenleme (Self-Regulation): Çocuğun amaca yönelik olarak; dikkatini odaklama ve sürdürme, dürtülerini kontrol etme, amaca yönelik olmayan uyaranı bastırma, duygularını düzenleme, haz erteleme, davranışlarını kontrol etme ve düzenleme kapasitesini ifade etmektedir (Bodrova & Leong, 2008).

Yürütücü İşlevler (Executive Function): Amaç doğrultusunda uygun zihinsel aktiviteyi üretme ve devam ettirme, ilerlemeyi sağlayan bilginin akışını izleme ve sorun çözme stratejilerini değiştirerek ve daha uyumlu hale getirerek davranışı hedefe yönlendirme gibi zihinsel işlevleri içerir (Shonkoff & Phillips, 2000).

Davranışsal öz-düzenleme (Behavioral Self-Regulation): Yürütücü işlevlerin çocukların motor eylemlerinde açık ve gözlemlenebilir halidir (Cameron Ponitz vd. 2009).

Tutum: Bireyin çevresindeki herhangi bir konuya ilişkin duygu düşünce ve davranışlarını organize eden ön eğilimidir (İnceoğlu, 1985).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve kapsamında öz-düzenleme (öz-düzenlemenin tanımı, kuramsal temelleri, alt boyutları, gelişimi, önemi), yürütücü işlevler, davranışsal öz-düzenleme, okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenlemeyi etkileyen unsurlar açıklanmıştır.

Öz-düzenleme

Öz-düzenleme *(Self-regulation)* psikoloji, nöroloji ve eğitim gibi farklı disiplinlerde odaklanılan ve çeşitli şekillerde Türkçe' ye çevrilen bir kavramdır. Psikoloji alanında çalışan bazı araştırmacılar *benlik düzenleme* (Cebioğlu & Aksan, 2016), *öz denetim* (Ilgaz & Bozbıyık, 2016) ve *kendini düzenleme* (Aydın, 2015) ifadelerini kullanmıştır. Eğitim alanında çalışan araştırmacılar ise genellikle *öz-düzenleme* (Güler Yıldız vd., 2014; Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014; Keleş, 2014; Sezgin & Demiriz, 2015) ifadesini tercih etmiştir. Bu araştırmada da eğitim alanında kullanıldığı şekilde öz-düzenleme ifadesi tercih edilmiştir.

Öz-düzenlemenin Tanımı

Araştırmacılar, öz-düzenleme kavramını açıklamaya yönelik birçok farklı tanımlama yapmışlardır. Calkins ve Williford (2009) "öz-düzenlemenin genel olarak bireyin çevresel taleplerle etkili bir şekilde başa çıkma sürecinde duygu ve davranışlarını kontrol yeteneği olarak tanımlanabileceğini" (s. 173) belirtmiştir. McClelland vd. (2015) ise öz-düzenlemeyi "bilgiyi alma, seçenekleri ve sonuçlarını değerlendirme ve amaca ulaşmak için seçenekleri uyarlanabilir hale getirme" (s. 8) olarak açıkladığı tanımında amaca ulaşma yolunda karar alma süreçlerini vurgulamıştır. Blair ve Diamond (2008)'a göre öz-

düzenleme bireyin sosyal ve bilişsel birçok açıdan gelişimine aracı olan duygusal, motivasyonel ve bilişsel süreçleri içerir. Trommsdorff (2009)'a göre ise "öz-düzenleme hem dikkat ve ketlemeyi kapsayan otomatik süreçler gibi temel becerileri hem de çabalı önleyici kontrol ile bilinç gelişimi gibi yüksek seviyeli işlemleri içerir" (s. 2).

Öz-düzenlemenin Kuramsal Temeli

Bazı kuram ve yaklaşımların öz-düzenleme sürecinin nasıl geliştiği ve hangi unsurların bu süreçte rol aldığı konusunda çeşitli açıklamaları mevcuttur. Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (2000) ve Bronson (2000) gibi araştırmacılar kuramsal temellerdeki farklılıkların öz-düzenleme açıklamalarında çeşitlilik ve zenginliğe yol açtığına dikkat çekmektedir. Buna göre öz-düzenleme ile ilgili kuramlar arasında Psikoanalitik Kuram, Davranışçı Kuram, Sosyal Bilişsel Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı ve Sosyo-Kültürel Kuram yer almaktadır (Bronson, 2000).

Psikoanalitik kuramın en önemli temsilcisi Freud' a göre kişiliğin 3 (id, ego, süperego) yapısı vardır. *İd*, kişiliğin temel dürtüleri ve haz alma ihtiyaçlarını içeren bölümüdür. İd temel dürtüleri tatmin etmek için sürekli baskı yaratır. *Ego,* idden kaynaklanan istek ve dürtüleri kontrol eder ve yönlendirir. Süper ego ise bireyin yaşadığı kültürün değerlerini içselleştirmesini sağlayan bilinci oluşturur (Trawick-Swith, 2013). Psikoanalitik kurama göre öz-düzenleme, bireyin arzularıyla başa çıkma ve itici güçleri kontrol altında tutma çabasında gizlidir. Çocuklarda öz-düzenleme ego gelişimi ile bağlantılıdır. Bilinç, kişiliğin yönetimi ve davranışlar, bebeklikte ortaya çıkan ve erken çocukluk döneminde gelişen ego ile mümkün olmaktadır. Ego idden doğan dürtüleri kontrol edebildiğinde ve içsel gerçekliklerle başa çıkabildiğinde güçlenir. Süper egonun ortaya çıkışı ile sosyal ve toplumsal çevre tarafından belirlenmiş normlar içselleştirilir (Bronson, 2000).

Davranışçı kurama göre çocuğun çevresindeki yetişkinler ve öğretmenler hedefler doğrultusunda çocuğun öğrenmesini şekillendirebilir. Öğrenme davranışlarda gözlemlenebilen değişimdir (Trawick-Swith, 2013). Davranışçı kuramda öz-düzenleme, öğrenilmiş öz kontrol olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey öz kontrol ile ödül elde etme yolunda stratejiler geliştirir ve davranışlarını kontrol eder. Bu perspektife göre öz-düzenleme, ödülün değeriyle ilgili değerlendirme yapma, kendine etkili yönergeler verme ya da başka biri tarafından verilen yönergeleri takip etme, kendi davranışlarını izleme ve kendine ödül verme süreçlerinde kullanılır. Bu bağlamda hedef belirleme, dikkat odaklama,

yönerge izleme ve uzun vadede kazanılacak ödülü elde etmek için kısa vadede kendine ödüller verme davranışları öğretilebilir (Bronson, 2000).

Sosyal bilişsel kuramda Bandura, öğrenme sürecinde model almanın önemini vurgulamıştır. Çocuklar modeli taklit eder, model aldıkları davranış pekiştirilirse bu davranışı öğrenmeye ve tekrarlamaya daha eğilimli olurlar (Trawick-Swith, 2013). Sosyal bilişsel kurama göre öz-düzenleme mekanizmasının merkezinde birey vardır. Birey bu mekanizmayı amaçlı davranış, duygu, düşünce ve davranış kontrolü sağlamak için kullanır. Öz-düzenleme sürecinde davranışsal çevresel ve kişisel unsurlar karşılıklı olarak birbirini etkiler bununla birlikte geçmiş deneyimler gelecek davranış, duygu ve düşünceleri şekillendirir. Bu kuram perspektifinde öz-düzenleme gelişiminde sosyal etkileşimin önemli bir rolü vardır (Sakız & Yetkin, 2013).

Bilişsel gelişim kuramının en önemli temsilcisi olan Piaget, öğrenmeyi *özümleme* ve *uyumsama* kavramları ile açıklar. Birey, yeni olgu ve bilgileri önceden edindiği olgu ve bilgilerle özdeşleştirir. Yeni olgu ve bilgilere yer açabilmek için önceden edindiği bilgiler üzerinde değişikliğe gidebilir (Trawick-Swith, 2013). Bu kuram çerçevesinde öz-düzenleme, denge kavramı ile açıklanır. Öz-düzenleme dış çevreye uyumu sağlayıcı bir mekanizma olarak görülmüştür. Bu çerçevede bebeklik döneminde motor etkinliklerin kontrolü öğrenilebilir. 2 yaş civarında sembolik düşüncenin gelişmeye başlaması ile birlikte davranış kontrolü becerisinde artış görülür. Fakat mantık, düşünce kontrolü, kendi ve başkalarının düşünceleri arasındaki farkı anlama henüz gelişmemiştir. Okul öncesi dönemde ise etkinlikleri kontrol etme becerileri artış gösterir. Bu yaşlarda esnek düşünme henüz gelişmemiştir. Esnek ve daha işlevsel düşünme yeteneği erken çocukluk döneminin sonunda ortaya çıkar. Çocuğun somut işlemler döneminde daha çok mantıksal ve daha az benmerkezci düşünmeye başlamasıyla birlikte öz-düzenleme davranışlarında uzmanlaştığı görülür (Bronson, 2000).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramında olduğu gibi sosyokültürel kuramda da çocuk yaşantıları yoluyla bilgiyi kendi yapılandırır. Bununla birlikte sosyokültürel kurama göre sosyal etkileşim, dil ve kültür bu süreçte çocuğa aracıdır (Trawick-Swith, 2013). Çocuğun gelişimi "toplumsal düzlemden bireysel düzleme doğru ilerler" (Nicoloupou, 2004, s 147). Bu kuramın en önemli temsilcisi olan Vygotsky çalışmalarında toplumsal işaretler sistemi olan dil ve düşünce arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Dili düşünce ve öz-düzenleme için kullanılan bir araç olarak görmüştür. Dilin bu aracı rolü zaman içinde gelişim gösterir. Vygotsky dilin işlevlerinin gelişimindeki aşamaları tanımlamıştır. Bu bağlamda dil ilk

olarak iletişim kurmak için kullanılır. Daha sonra dil zamanla iletişim kurma işlevinin yanı sıra zihinsel işlevler için aracı olma rolü üstlenir. Dilin bu işlevi küçük çocuklarda kendine yönelik konuşma olarak kendini gösterir. Kendine yönelik konuşma, sosyal ve kültürel bağlamın içselleştirilmesi ile oluşur. Bu özel konuşma türü; düşünme, amaçlı eylem, plan yapma ve kendini düzenleme davranışları için kullanılır. Okul öncesi dönemde zihinsel işlemleri gerçekleştirmek için kullanılan kendine yönelik konuşma, zamanla içselleşir ve sözel düşünmeye dönüşür (Vygotsky, 1998). Vygotsky, bireyin öz-düzenleme gelişiminde toplumsal ve kültürel bağlamın önemini vurgulamıştır (Bronson, 2000). Kültürel araçlar, semboller ve sosyal etkileşim ileri düzey zihinsel işlevlere geçişte kilit rol oynamaktadır (Bronson, 2000; Diaz vd., 1990). Çocuğun akranları ve yetişkinlerle girdiği etkileşim temelinde gerçekleşen paylaşılan etkinlik öz-düzenlemenin gelişiminde aracı sosyal bağlam sağlar (Bodrava & Leong, 2013). Sosyo-kültürel kurama göre çocuklar öncelikle sosyal bağlamda kültürel aracıları kullanarak diğerlerini düzenlemeyi deneyimler. Bunun ardından bu aracıları, kendini düzenlemek için kullanmaya başlar (Bronson, 2000; Bodrova & Leong, 2013; Sakız & Yetkin, 2013). Bu doğrultuda diğerlerini düzenlemenin öz-düzenlemeye geçişte bir aşama olduğu söylenebilir.

Öz-düzenlemenin Alt Boyutları

Öz-düzenleme sürecinin çok boyutlu doğasından dolayı bilim insanları öz-düzenlemeyi farklı boyutlara ayırarak incelemişlerdir (Şekil 1). Bu boyutlar birbiri ile iç içe geçmiş ve birbirine etki eden bir çalışma mekanizmasına sahiptir. Bir boyuttaki başarı diğer boyutları olumlu etkileyebilirken sorun ise olumsuz etkileyebilir (Shonkoff & Phillips,2000, s. 121). Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak ve Sangster (2007) okul öncesi dönem çocukları öz-düzenlemesini *üst bilişsel bilgi* (metacognitive knowledge), *üst bilişsel düzenleme* (metacognitive regulation) ve *duygusal motivasyonel düzenleme* (emotional and motivational regulation) adı altında üç boyutta ele almıştır. Calkins ve Williford (2009) öz-düzenlemenin biyolojik düzenleme, dikkat düzenleme, duygu düzenleme, davranış düzenleme ve bilişsel düzenleme boyutlarını vurgulamıştır. McCabe ve Brooks-Gunn (2007) öz-düzenlemeyi bilişsel kontrol, motor kontrol, haz erteleme ve yürütücü dikkat olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Smith-Donald vd. (2007)'a göre öz-düzenlemenin *dikkat* (attention), *davranış* (behavioral) ve *duygu* (emotional) olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Jahromi ve Stifter (2008) ise öz-düzenlemenin duygu, davranış ve bilişsel boyutları içerdiğini belirtmiştir. Görüldüğü üzere alan yazında öz-düzenlemenin

boyutlarına ilişkin farklı kavramsallaştırmalar mevcuttur. Ancak genel olarak özellikle biliş, davranış ve duygu süreçlerinin vurgulanması dikkat çekmektedir.

Biliş; dışarıdan ya da içeriden gelen uyarıcıyı algılama, karşılaştırma, sınıflama, depolama ve hatırlama gibi zihinsel işlemleri içerir (Karakelle, 2016). Bilişsel düzenleme; belirlenen hedef doğrultusunda zihinsel işlemleri izleme ve gerekli gördüğünde yeniden yönlendirme sürecidir (Berk, 2013). İlgili alanyazında bilişsel düzenleme süreçleri söz konusu olduğunda yürütücü dikkat, çalışma belleği, yürütücü işlev kavramları ile karşılaşılmaktadır (Ertürk Kara vd., 2018).

Thompson (1994) duygu düzenlemenin "amaca ulaşmak için yoğun ve geçici olan duygusal tepkileri izleme, değerlendirme ve değiştirmeden sorumlu dışsal ve içsel süreçleri içerdiğini" (s. 27) ifade etmiştir. Duygusal öz-düzenlemenin, bilişsel süreçlerin etki ettiği ve bilişsel süreçleri etkileyebilen bir çalışma döngüsü vardır. Bu iki yönlü ilişkiye göre bilişsel süreçler de duygu düzenlemede rol oynar ve duygular düşünme ve öğrenme süreçlerini etkiler (Carlson &Wang, 2007). Duygusal öz-düzenleme dikkat odaklama ve değiştirme, düşünceyi ketleme ve planlama gibi bilişsel süreçleri içerir (Berk, 2013, s.476). Kontrol edilemeyen olumsuz duygular yürütücü işlevlerin sağlıklı çalışmasına engel olurken olumlu ve düzenlenmiş duygular sürece katkı sağlar (Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012). Şahin ve Arı (2016) çocukların duygusal öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında esnek düşünme becerilerinin duygusal öz-düzenleme ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Esnek düşünme olumsuz bir durumda ani bir duygusal tepki vermeden durum üzerine düşünme ve başka açılardan değerlendirebilme baskın olan duygularını kontrol altına alma ve farklı çözüm yolları geliştirmeye yardımcı olur. Carlson ve Wang (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise önleyici kontrol ile duygu düzenleme arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öz-düzenlemenin diğer bir boyutu ise davranış düzenlemedir. Öz-düzenlemenin bu boyutu "davranışların kontrol ve yönetimini" ifade eder (Calkins, Smith, Gill ve Johnson, 1998). Davranış düzenleme kapsamında çaba gerektiren kontrol (Smith-Donald vd. 2007), önleyici kontrol, hazzı erteleme ve dürtü kontrolü (Jahromi ve Stifter, 2008) becerileri ele alınır. Calkins ve Williford (2009) başarılı davranış düzenlemenin gerçekleşmesinde biyolojik, dikkat ve duygu düzenleme süreçlerinin de önemini vurgular. Eisenberg vd. (2000) ise davranışsal düzenlemede duygusal süreçleri vurgular.

Erken dönemde çocuklar giderek artan şekilde çevresel taleplere uygun davranışlar gösterir, isteklerini erteleyebilir davranışlarını izleyebilir ve kontrol edebilirler (Kopp, 1982).

Davranış düzenleme becerilerinin okula hazır oluş ve uyumda önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018). Diğer taraftan düşük davranış düzenleme becerilerinin ise dışsallaştırıcı problem davranışlarını yordadığı ifade edilmektedir (Batum & Yağmurlu, 2007).

Okul Öncesi Dönemde Öz-düzenleme Gelişimi

Doğum öncesinde gelişmeye başlayan öz-düzenleme erken çocukluk yılları boyunca daha karmaşık ve çevredekilerden bağımsız kendi kendine çalışan bir mekanizmaya dönüşür (Calkins & Fox, 2002). Öz-düzenlemenin gelişimi çocukların ebeveynlerine ya da çevrelerine muhtaç bireylerden bağımsız, duygularını ve davranışlarını kontrol edebilen, amaç doğrultusunda planlar yapıp kendini düzenleyebilen bireyler olarak ilerlemelerini içerir (Shonkoff & Phillips, 2000). Heikamp, Trommsdorff ve Fasche (2013) erken dönemde öz-düzenleme gelişiminin, çocukların çevrelerindeki insanları amaçlı aracılar olarak kabul etmeleri ve sosyal uyarıcılara tepki vermeleri eğilimi üzerine inşa edildiğini belirtmişlerdir. Kopp (1982) öz-düzenleme gelişimini 5 evreye ayırmıştır; 1. *Nörofizyolojik evre (0-3 ay),* 2. *Duyu motor evre (4-9 ay),* 3. *Kontrol (9-18 ay),* 4. *Öz Kontrol (24-36 ay),* 5. *Öz-düzenleme (36 ay-sonrası).*

1. Nörofizyolojik evre (0-3 ay) öz-düzenleme refleksif tepkiler ve uyarılma durumunun kontrol edilmesi durumlarını içerir. Nörofizyolojik evrede öz-düzenleme gelişiminde bebeğin bakımını üstlenen kişinin önemli bir rolü vardır. *2. Duyumotor evre* (4-9 ay) de bebek bir nesneye uzanmak ve tutmak gibi istemli eylemler gerçekleştirmeye başlar. Böylece kendi eylemleriyle ilgili farkındalıkları oluşmaya başlar. Ancak bu dönemde de bilinçli bir kontrol olmadığı ve öz-düzenlemenin bakıcı aracılıyla sağlandığı görülür. Duyumotor evrenin sonuna doğru bebekler bakıcıların davranışlarına tepki verebilir ancak yine de bilinçli davranış söz konusu olmadığı belirtilmektedir. *3. Kontrol* (9-18 ay) döneminde iletişim kurmaya başlar, fiziksel aktiviteleri başlatır, sürdürür ve bitirir. Sosyal taleplerinin farkına varmasıyla birlikte hangi davranışın onaylanıp hangisinin onaylanmayacağının farkına varır, uyum gösterir ve yasaklanmış davranışı engellemeye başlar. Ancak yine de içselleştirilmiş bir kontrol yoktur. *4. Öz kontrol* (24-36 ay) döneminde içsel bir izleme sistemine asıl geçiş görülür. Öz kontrol döneminde kontrol döneminden farklı olarak temsili düşünce ve hatırlatıcı bellek ortaya çıkar. Temsili düşünce, nesne yerine sembol kullanımı için; hatırlatıcı bellek ise nesne bulunmadığı durumlarda nesnenin görüntüsünü çağrıştırma için kullanılan bilişsel mekanizmalardır. Bu

mekanizmalar çocuğun bağımsız olarak bütünleştirilmiş bir kavrayış geliştirmesini sağlar. 5. *Öz-düzenleme* (36 ay- sonrası) dönemine geçildiğinde; çocuk davranışı yönlendirmek için pek çok olasılığı değerlendirme becerisini, kayda değer bir uzunlukta ve herhangi bir ortamda yapılan yerinde denetimi sürdürmeyi ve beklentilerin standartlarına uygun bir dizi davranışlar sergilemeyi öğrenir (Kopp, 1982).

Okul öncesi dönemde bebeklik döneminden farklı olarak kontrol bakıcı aracılığından çıkar ve çocuğun kendi güdümünde olan içsel bir öz-düzenlemeye dönüşür. Bu dönemde önleyici kontrol ve çalışma belleği gibi üst düzey zihinsel işlevlerde gelişme görülür. Çocuklar yasak davranışları engelleyebilir, kurallara uyar ve karmaşık yönergeleri yerine getirebilir. Dili başkalarını ve kendini düzenlemek için kullanmaya başlayabilirler (Bronson, 2000). Sosyo-kültürel kuramı benimseyenler çocuğun kendine yönelik konuşmasının öz-düzenlemenin filizlenmeye başlamasıyla ilgili olduğunu savunur. Bu bağlamda çocukların öz-düzenlemesi için ilk olarak kurallar ve standartların sözel olarak etiketlenmesi, ikinci olarak çocuk tarafından bu sözel etiketlerin başkalarının davranışları üzerindeki etkisinin fark edilmesi gerekir. Üçüncü olarak da yetişkin genişletme ve tekrarlama ile çocuğun kendine yönelik konuşmasına destek olmalıdır (Bodrova & Leong, 2013, s.124).

Bu dönemde dil; bilişsel, duygusal ve davranışsal kontrolün sağlanmasında önemli bir araçtır. Çocuklar dil aracılığıyla bellekte geçmişe gidip deneyimlerden faydalanır ve geleceğe yönelik planlar yapabilir, konuşmaların duygusal içeriğini çözümleyerek duygu düzenleyebilir, kendi kendine düşünerek bir eylemde bulunmadan önce seçenekleri gözden geçirebilir, bir amacı gerçekleştirme ya da bir problem için çözüm üretme sürecini yapılandırabilir ve hafızada parçaları birleştirebilir (Bronson, 2000).

Vygotsky'e göre okul öncesi dönem öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde sembolik oyunun önemli bir yeri vardır (Ilgaz & Bozbıyık, 2016, s.271). Çocuklar oyun içinde –mış gibi senaryoları oynarken kültürel ve sosyal kuralları kullanırlar.

> "Çocukların davranışlarına üstlendikleri roller nedeniyle konulan kısıtlamaları dikkate aldığımızda bu kurallar görünür hale gelmektedir. Çocuklar "anne" ya da "baba" –imiş gibi davrandıklarında, istedikleri herhangi bir davranışı göstermezler kavradıkları kadarıyla anne babalık kurallarına uymak zorundadırlar. Burada önemli bir bilişsel çaba vardır." (Nicoloupou, 2004, s.148).

Oyun içinde çocuk oyun senaryosunun amacına uygun olarak davranışlarını kısıtlar, planlamalar yapar, amaca uygun olmayan isteklerini erteler, kuralları takip eder ve oyun arkadaşlarının penceresinden bakmayı deneyimler (Bodrova & Leong, 2013, s. 214).

Elias ve Berk (2002) sosyodramatik oyunun öz-düzenleme üzerindeki rolünü araştırdığı çalışmasında oyuna katılım sıklığı ve süresi ile öz-düzenleme arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar aynı çalışmalarında sosyodramatik oyun deneyimlerinin dürtüsel çocukların öz-düzenleme gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Okul Öncesi Dönemde Öz-düzenlemenin Önemi

"Çocukluk, doğarken getirilen 100 milyar sinir hücresinin serüvenidir." (Hatun, 2002). Bu serüvende erken çocukluk yıllarının çocuğun gelişim potansiyelinin yüksek olduğu bir dönem olması sebebiyle özel bir yeri vardır (Oktay, 1990). Erken dönemde gelişimin merkezinde öz-düzenleme becerilerinin yer aldığı vurgulanmaktadır (Morrison, 2014). Jahromi ve Stifter (2008) ise çeşitli bağlamlarda sağlıklı gelişim için öz-düzenlemenin olmazsa olmaz olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda öz-düzenleme becerilerinin erken çocukluk gelişiminde ve eğitiminde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Öz-düzenleme gelişimi erken çocukluk döneminde kazanılması beklenen hazırbulunuşluk (Blair, 2002), erken akademik beceriler (McClelland vd., 2007) ve olumlu sosyal davranışları etkilemektedir (Aydın, 2015). Hazırbulunuşluk; sonraki okul başarısı için gerekli olan okula girişte gözlemlenebilen becerilerdir (Snow, 2006). Örneğin çocukların dikkat odaklama, başladığı bir görevi bitirme, sıra bekleme ve öğretmenin verdiği yönergeleri takip edebilme gibi becerileri okul başarısı ve uyumu için gerekli kazanımlardır (Denham vd., 2012). Ayrıca çocuklar okula başladığında daha iyi kendini düzenleme, amaç yönelimli etkinlikleri takip edebilme, kurallara uyma, davranışlarını kontrol etme, öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilme ve sürdürebilme talepleriyle karşı karşıya kalır (Bierman vd., 2008). Son yıllarda hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar öz-düzenleme becerilerinin anahtar rolünü işaret etmektedir (Blair, 2002; Vitiello, Greenfield, Munis & George,2011). Öz-düzenlemenin altında yatan mekanizma olarak bilinen yürütücü işlevler çocukların okul müfredatına uyumunda ve öğrenme mekanizmalarının gelişiminde etkili olmaktadır (Bierman vd., 2008).

Öz-düzenleme ve erken akademik beceriler arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalara bakıldığında örneğin; McClelland, Acock ve Morrison (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları okul öncesi dönem ve altıncı sınıf arasında öz-düzenleme becerilerinin akademik beceriler (matematik ve okuma) üzerindeki güçlü yordayıcılığını göstermektedir. Benzer

olarak McClelland vd. (2007) davranışsal öz-düzenlemenin erken okuryazarlık, kelime bilgisi ve matematik becerilerini yordadığını belirtmiştir.

Öz-düzenlemenin, okul öncesi dönem çocuklarının hazırbulunuşluk ve erken akademik becerilerinin yanı sıra olumlu sosyal davranışları üzerinde de önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Çocukların sosyal olarak olumlu bir davranış sergilemesi sürecinde, öncelikle karşı karşıya kaldığı durumu anlaması, bu durumu belleğinde tutması ve sonra o an ilgilendiği nesneyi, eylemi ya da oyunu bırakıp uygun olan olumlu sosyal davranışı göstermesi gerekir. Tüm bu süreçte öz-düzenleme becerileri etkin bir şekilde çalışmaktadır (Aydın, 2015). Aydın ve Karakelle (2016) tarafından 3-4 yaş arası çocuklarla yapılan araştırmada öz-düzenleme becerileri olumlu sosyal davranış türü olan yardım etme davranışı ile ilişkili bulunmuştur. Paulus ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada çocukların bebeklik dönemindeki yürütücü işlev becerileri – önleyici kontrol ve doyumu erteleme- ile okul öncesi dönemde paylaşma davranışlarının ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Berk (2013) gelişen hazzı erteleme yeteneği ile çocukların araçsal saldırganlıklarının azaldığını belirtmektedir.

Yürütücü İşlevler

Birçok disiplin alanında incelenen *executive function* teriminin karşılığı Türkçe alan yazında araştırmacıların bir bölümü (Karakaş & Karakaş, 2000; Irak, 2005) tarafından *yönetici işlevler* diğer bir bölümü (Ahçı, 2016; Şahin & Arı, 2016) tarafından da *yürütücü işlevler* olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada ise yürütücü işlevler ifadesi tercih edilmiştir. "Yürütücü işlevler, öz-düzenleme becerilerinin altında yatan yüksek düzey zihinsel becerileri içerir" (Obradovic, Portilla & Boyce, 2012, s. 324). Karakaş, Irak ve Bekçi, (2003) yürütücü işlevleri, "bir amaca ulaşmak için uygun problem çözme kurulumunun korunması" olarak tanımlamaktadır (s.38). Yürütücü işlevler amaca ulaşma yolunda kullanılan bilişsel süreçleri kapsayan şemsiye bir terim olarak açıklanır (Akt. Willoughby, Blair, Wirth & Greenberg, 2010, s.306). Bununla birlikte Zelazo, Reznick ve Frye, (1997) ise yürütücü işlevlerin bir problemi çözme yolunda kullanılan bilişsel işlev süreçlerinde (problem temsili oluşturma, planlama, yürütme, değerlendirme) rol oynadığını ifade etmiştir.

Yürütücü işlevlerin çalışma sistemi oldukça karmaşık bir konudur. Psikoloji, nöropsikoloji ve nöroradyoloji alanlarında yapılan çalışmalar ve bu çalışmalar çerçevesinde konuya bütüncül ve disiplinlerarası bir perspektiften yaklaşım yürütücü işlevlerin anlaşılması yolunda önemli katkılar sağlamıştır (Karakaş & Karakaş, 2000). Alan yazında yürütücü

işlevlerin sınıflanmasına ilişkin birçok görüş vardır. Örneğin; Pennington ve Ozonoff (1996) 6 yürütücü işleve vurgu yapar. *Kurulumu koruma ve değiştirebilme, planlama, bağlamsal bellek, ketleme, zamanve mekanda olayları bütünleştirebilme, çalışma belleği* (Pennington ve Ozonoff'tan aktaran Karakaş & Karakaş, 2000). Anderson (2002) ise yürütücü işlev modellemesinde 4 alan belirlemiştir. *Dikkat kontrolü (attentional control), bilgi işleme* (information processing)*, bilişsel esneklik* (cognitive flexibility) ve *hedef belirleme* (goal setting). Bununla birlikte daha güncel çalışmalarda genellikle yürütücü işlevlerle ilgili 3 temel yüksek bilişsel işlevin altı çizilmektedir: *Çalışma belleği (working memory), önleyici kontrol (inhibitory control), bilişsel esneklik (cognitive flexibility)* (Blair & Razza, 2007; Garon, Bryson & Smith, 2008; Hoffman, Schmeichel & Baddeley, 2012; Zelazo vd., 2003).

Yürütücü işlevlerin gelişimi için okul öncesi dönem kritik bir öneme sahiptir (Carlson, 2005; Garon vd., 2008). Yürütücü işlevlerin nöral temeli olarak görülen beynin prefrontal lobunun gelişimi üzerine odaklanan çalışmalar (Diamond, 2002; Moriguchi & Hiraki, 2011; Tsujimoto, 2008) bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmacılara göre yürütücü işlev becerileri erken dönemde hızlı gelişim göstermektedir (Best & Miller, 2010; Garon vd., 2008). Erken dönemdeki yürütücü işlev becerileri gelişiminin yetişkinlik dönemi üst düzey bilişsel süreçleri için önemli olduğu belirtilmektedir (Garon vd., 2008).

Konu ile ilgili alan yazın erken dönemde yürütücü işlevlerin sosyal yetkinlik (Korucu, 2014), okula hazır oluş (Bierman vd., 2008) ve erken akademik beceriler (Blair & Razza, 2007) gibi gelişimsel çıktılarla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Ahçı (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, yürütücü işlevler çatısı altında yer alan esnek düşünebilme becerisi ve dil becerileri arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna ek olarak problemli davranışlarında (hiperaktif davranışlar, dikkat problemleri, davranışı önleyememe, duyguları düzenleyememe) yürütücü işlev becerileri ile bağlantılı olduğunu gösteren bulgular mevcuttur (Espy, Sheffield, Wiebe, Clark & Moehr, 2011).

Çevresel faktörlerin yürütücü işlevler gelişimi ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalarda; sosyo ekonomik düzey (Lawson, Hook, Hackman & Farah, 2014), ev ortamının kalitesi (Dilworth-Bart vd., 2007), anne duyarlılığı ve bağımsızlık desteği (Bernier vd.,2010) ve ebeveynin kullandığı yönlendirici dil (Bindman, Hindman, Bowles & Morrison, 2013) gibi değişkenler dikkat çekicidir. Ahçı (2016) 3-5 yaş arası çocuklar ve anneleri ile yürüttüğü araştırmasında annelerin iskele kurma etkinlikleri (bilişsel yönlendirme, duygu düzenleme ve görevi yerine getirme sorumluluğu) ile yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Davranışsal Öz-düzenleme

Cameron Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison (2009) "davranışsal öz-düzenlemeyi yürütücü işlevlerin motor eylemlerde açık ve gözlemlenebilir hali olarak tanımlamıştır". Davranışsal öz-düzenlemede önleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği süreçlerinin davranışa yansıdığı belirtilmiştir (Cameron Ponitz vd., 2008; Cameron Ponitz vd., 2009). Davranışsal öz-düzenlemeye sahip çocuğun dikkatini göreve odaklaması, yönergeleri hatırlaması ve takip etmesi, verilen görevleri yapması, sınıf kurallarına uyması ve görevle ilgili olmayan davranışları engellemesi gerekir (McClelland, Cameron Cameron Ponitz, Messersmith, & Tominey, 2010). Okul öncesi sınıflarında karşılaşılan durumlar örnek verilerek davranışsal öz-düzenleme bileşenleri ifade edilmiştir: Sınıfta dikkatlerini kontrol etmeleri (öğretmenin okuduğu hikayeyi dinleyebilmesi) çalışma belleğini düzenlemesi (birkaç aşamalı yönergeleri takip etmesi) ve daha uygun davranışlar için tepkilerini önlemesi (öğretmenin sorusuna cevap vermeden parmağını kaldırması) (Blair & Useca'dan aktaran Gestsdottir vd., 2014).

"Çalışma belleği; çocuğun sözel ya da sözel olmayan bilgiyi zihinde tutma, güncelleme ve değiştirme yeteneği" (Obradovic vd., 2012, s.326) olarak tanımlanır. Çocuk herhangi bir görev üzerinde çalışırken çalışma belleğini kullanarak ilgili bilgileri aklında tutabilir (McClelland vd., 2015). Örneğin, çocuk kaybettiği oyuncağını bulmaya çalışırken çalışma belleğine başvurur. Çalışma belleği aradığı oyuncakla en son nerede oynadığı bilgisini verir. Arama işlemi sırasında hangi odaları aradığı bilgisini zihinde tutar. "Önleyici kontrol; dürtüsel düşünce ve davranışların bastırılmasını ve dikkat dağıtıcılara ve ilgi çekici uyaranlara direnme yeteneğidir" (Obradovic vd., 2012, s. 325). Bu yetenek, bireyin kendi davranışlarını kontrol altına almasını sağlayarak uyum gelişimine katkı sağlar. Böylece "bireyler kendi gelişimlerinde daha aktif üreticiler" haline gelir (McClelland vd., 2015, s. 10). Dikkat; bir nesne, düşünce ya da konu ile daha fazla ilgilenebilmek için diğer tüm uyarıcılar tarafından etkilenmeme sürecidir (Soysal vd., 2008). Çocuklar davranışsal öz-düzenleme sürecinde dikkat esnekliğini (*attentional flexbilitiy*) kullanarak amaç doğrultusunda seçici olarak bir göreve odaklanabilirler ve gerektiğinde dikkatin yönünü değiştirebilirler (McClellan vd., 2015).

Davranışsal öz-düzenlemenin değerlendirilmesinde kullanılan çeşitli ölçme araçları vardır (Sezgin, 2016). Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenlemenin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarından biri McClelland ve Cameron (2011) tarafından geliştirilen Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleridir (BADO-DY). BADO-DY çocukların

dikkat, önleyici kontrol ve çalışma belleği becerilerini değerlendirir. BADO-DY çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini doğrudan değerlendirdiği ve labaratuar ortamı yerine okul ortamında değerlendirdiği için diğer davranışsal öz-düzenleme ölçeklerine göre avantajlı olduğu belirtilmiştir (McClelland vd., 2015).

Okul Öncesi Dönemde Davranışsal Öz-düzenlemeyi Etkileyen Unsurlar

Öz-düzenleme çatısı altında bulunan kavramları inceleyen tıp, psikoloji ve eğitim gibi disiplinlerin bu konudaki ortak vurgusu okul öncesi dönemin kritik rolü üzerinedir (Bronson, 2000). Çocuğun okula uyumu ve akademik başarısında önemi vurgulanan davranışsal öz-düzenleme becerileri bu dönemdeki gelişimi üzerine inşa edilir (McClelland vd., 2015). Bu bağlamda davranışsal öz-düzenlemeyi etkileyen unsurları anlamak çocuğun hayatında önemli yer tutan davranışsal öz-düzenleme becerilerini desteklemek açısından önemlidir.

Bu kısımda öz-düzenlemeyi etkileyen unsurlar iki başlık altında sunulmaktadır: Bireysel ve çevresel unsurlar.

Bireysel Unsurlar

Alan yazında davranışsal öz-düzenleme gelişimini etkileyen bireysel unsurlar arasında yaş ve cinsiyet farklılıkları dikkat çekmektedir. Davranışsal öz-düzenleme becerilerini yaş değişkenine göre inceleyen çalışmaların (Cameron Ponitz vd., 2008; Sezgin & Demiriz, 2015;Wanless vd., 2011) yaşın etkisi konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Buna göre çocuğun yaşı ilerledikçe davranışsal öz-düzenleme becerilerinde gelişme görülür. Oysa cinsiyettin davranışsal öz-düzenleme becerilerine etkisini inceleyen araştırmaların tutarsızlık gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmaların bir kısmında (Matthews, Morrison & Cameron Ponitz, 2009; Storksen, Ellingsen, Wanless & McClelland, 2015; Von-Suchodoletz & Gunzenhauser, 2013) kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek davranışsal öz-düzenleme puanları aldığı belirtilirken, diğer araştırmalarda (Diaz, 2013; Sezgin & Demiriz, 2015; Son Lee & Sung, 2013; Wanless vd., 2013) davranışsal öz-düzenleme becerilerinde cinsiyete göre bir farklılık bulunamamıştır. Davranışsal öz-düzenleme becerilerindeki farklılıklarda ele alınan bireysel faktörlerden bir diğeri mizaçtır. Cadima vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada olumsuz duygulanımın davranışsal öz-düzenleme becerileriyle olumsuz yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Çevresel Unsurlar

Okul Çevresiyle İlgili Unsurlar

Vygotsky' e göre gelişim sosyal bağlamda gerçekleşir. Çocuğun etkileşime girdiği akran ve yetişkin çevresinin gelişimde anahtar bir rolü vardır. Bu görüşe göre sosyal çevre, çocuğun çevresini anlamlandırma ve uyum sağlama sürecinde gerekli bilişsel ve sosyal duygusal aracıları geliştirmesi için kaynak sağlar. Bunun yanı sıra Vygotsky etkili bir rehberliğin çocuğun gelişimine katkı sağlayabileceğini ileri sürer (Nicolopoulou, 2004).

Çocuğun ailesinden sonra en fazla etkileşimde bulunduğu okul çevresi, okul arkadaşları ve öğretmenidir. Alan yazın incelendiğinde davranışsal öz-düzenlemeye okul bağlamında yaklaşan çalışmaların öğretmen (Hur, 2011), sınıf çevresi (Bronson, 2000) ve eğitim programı (Sezgin, 2016) faktörleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Hamre, Hatfield, Pianta ve Jamil (2014) öğretmenin duyarlılığının, çocuğun bakış açısına saygısının, sınıf içi olumlu atmosferin, kavram gelişimi desteğinin, geri bildirim vermesinin, model olmasının, sınıf organizasyonunun ve yönetiminin öğretmen çocuk etkileşimde etkili unsurlar olduğunu belirtir. Bunun yanı sıra bu unsurlar ile öğretmen çocuk etkileşiminin çocuğun öz-düzenlemesine, sosyal duygusal ve akademik gelişimine katkı sağladığını ifade eder. Alan yazında öğretmenlerin çeşitli davranışlarının çocukların davranışsal öz-düzenlemesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Cadima, Verschueren, Leal ve Guedes (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen çocuk yakınlığının sosyal dezavantajlı çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini yordadığı görülmektedir. Hur (2011) ise araştırmasında öğretmenlerin bağımsızlık desteğinin çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini yordadığını bulmuştur.

Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında öz-düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşimi (Güler Yıldız vd., 2015), öğretmen çocuk ilişkisinin kalitesi (Silva vd., 2011) ve öğretmenin onaylayıcı ve pozitif duygusal yaklaşımı ile (Fuhs, Farran & Nesbitt, 2013) pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Adagideli, Saraç ve Ader (2015) çalışmalarında çocukların öz-düzenleme gelişiminde öğretmen uygulamalarının ve desteğinin önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin model olma, çocukların belli davranış kurallarını deneyimlemesi ve yeni durumlarda uygulaması için fırsatlar yaratma ve çocukların kendilerini düzenlemelerini kolaylaştırıcı görsel ve somut hatırlatıcılar kullanma gibi bazı stratejiler kullanarak öz-düzenleme becerilerine destek olabilecekleri belirtilmektedir (Bodrova & Leong, 2008). Buna ek olarak öğretmenlere yönelik olarak günlük akışta çocukların dikkat odaklama ve sürdürme, duygusal ve davranışsal öz-

düzenleme becerilerini destekleyici etkinliklere yer verme ve sınıfı öz-düzenlemeyi kolaylaştıracak şekilde düzenleme önerileri sunulmuştur (Ertürk Kara, 2013).

Bronson, (2000)'a göre sınıf ortamının öz-düzenlemenin desteklenmesinde önemli bir rolü vardır. Buna göre sınıf ortamında çocuğa sunulan çocukların kendilerinin yapılandırabilecekleri etkinlikler (hamur ve blok oyunları), amaca yönelik olarak belirli basamakların izlenmesi gereken etkinlikler (yap-bozlar vb.) ve farklı çözüm bulma yollarını deneyimleme imkanı sağlayan etkinlikler (sanat ve yapı inşa etkinlikleri) öz-düzenleme gelişimini destekleyicidir. Buna ek olarak sınıf ortamında öz-düzenleme gelişimine yardımcı unsurlar arasında Bodrova ve Leong (2013)' un önerdiği davranışsal öz-düzenlemeyi kolaylaştırıcı somut aracıların kullanımı ve sembolik oyunu destekleyici bir çevrenin oluşturulması da yer alabilir. Cadima vd. (2016) kaliteli bir sınıf ortamının davranışsal öz-düzenleme gelişimi risk altında olan çocuklar için önemine vurgu yapmaktadır. Hur (2011) çalışmasında sınıf kalitesinin çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerindeki artışı açıkladığını ancak yordayıcı olmadığını belirtmiştir. Okulla ilgili önemli unsurlardan bir diğeri ise eğitim programıdır. Erken çocukluk eğitim programlarının çocuğun çeşitli alanlardaki gelişimine sağladığı katkı özellikle vurgulanır (Bredekamp, 2015). Gelişimin tüm boyutları ile iç içe geçmiş olan ve merkezi bir önem taşıyan öz-düzenleme becerilerinin kritik rolünün anlaşılması bu alanın da desteklenmesine yönelik eğitim programı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmalar öz-düzenlemeyi destekleyici programların olumlu katkılarını ortaya koymuştur (Elias & Berk, 2002; Keleş, 2014; Rothbart & Posner, 2005). Sezgin (2016) tarafından yapılan araştırmada ise oyun temelli geliştirilen eğitim programının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini desteklediği belirtilmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında, öz-düzenlemenin gelişimini destekleyecek ve çocuğun kendi öğrenme sürecini düzenleyebileceği ve geliştirdiği stratejilerini kullanabileceği etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir (Aydın ve Ulutaş, 2017).

Aile Çevresiyle İlgili Unsurlar

Aile çocuğun toplumsallaşma ve olgunlaşma sürecinde işlev gören en önemli sosyal bağlamdır. İnsan diğer türlerden farklı olarak özerkliğini daha uzun bir sürede kazanır. Bu durum çocuğun gelişimi ve yaşama hazır oluşu için aile sistemini gerekli ve evrensel kılmıştır (Berk, 2013, s.665). Bronfenbrenner (1979)'in ekolojik sistemler kuramına göre; aile ekolojisi, çeşitli özellikleri ve çocuğa sunduğu ortam ile çocuğun gelişiminde önemli rol oynar (Akt. Baydar vd., 2010).

Alan yazın incelemesinde araştırmalarda (Cadima, Gamelas, McClelland & Peixoto, 2015; Hur, 2011; Wang, 2015) aileyle ilgili ev ortamı, annenin depresyon durumu, sosyo-ekonomik özellikleri ve ebeveynlik davranışları gibi çeşitli değişkenlerin davranışsal öz-düzenleme becerileri açısından araştırıldığı görülmektedir. Bu faktörlerden biri olan ev ortamının aynı kültür ve sosyoekonomik sınıfa mensup çocukların bilişsel becerileri arasındaki farklılıklara etki ettiği belirtilmektedir (Berk, 2013). Çocuklar ev ortamında birçok fiziksel, sosyal ve bilişsel uyarana maruz kalır ya da yoksun bırakılır. Bu durumun çocuğun gelişimine etkisi kaçınılmazdır. Ev ortamının davranışsal öz-düzenleme becerilerine etkisini inceleyen araştırmaların (Hur, 2011; Vernon-Feagan, Willoughby & Peters, 2016) bir bölümü Evans ve Wash (2010) tarafından evdeki karmaşa, gerginlik, düzensizlik ve ev trafiğindeki kalabalık olarak tanımlanan ev kaos ortamı üzerine odaklanmıştır. Vernon-Feagan vd., (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre evdeki kaos çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini ebeveyn davranışlarına ve erken yürütücü işlev becerilerine etki etmesi yoluyla yordamaktadır. Başka bir araştırmada (Hur, 2011) ev kaos ortamı ve davranışsal öz-düzenleme becerileri arasında negatif bir ilişki bulunmasına rağmen bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Ada (2016) ise araştırmasında evde yaşayan insan sayısı arttığında önleyici kontrolün düşüş gösterdiğini belirtmiştir. Schmitt, Finders ve McClelland (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ise ailenin taşınma durumu ve önleyici kontrol becerisi arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunması dikkat çekicidir. Evdeki karmaşa ortamı dikkat becerilerini de olumsuz etkilemektedir (Brown, Weatherholt & Burns, 2010; Mccoy & Raver, 2014). Bununla birlikte ev ortamının akademik gelişimi (Anders vd., 2012; Forget-Dubois vd., 2009; Hartas, 2012; Lee, 2010) ve okula hazır oluşu (Clarke & Kurtz-Costes, 1997; Dilwort-Barth, 2012) ayrıca bilişsel (Bradley vd., 1989), sosyal ve dil gelişimini (Elardo, Bradley & Caldwel, 1977) etkilediğini de söylemek mümkün olabilmektedir.

Ailenin sosyoekonomik düzeyi ile gelişimin farklı boyutları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma vardır (Conger, Conger & Martin, 2010; Ginsborg, 2006; Tucker-Drob, Rhemtulla, Harden, Turkheimer & Fask; 2011). Örneğin sosyoekonomik düzey ile zihinsel ve fiziksel sağlık (Repetti, Taylor & Seenman, 2002), çocukların dil edinimi ve kullanımı (Ginsborg, 2006), davranış problemleri (Seven, 2007), bilişsel gelişim (Üstün, Akman & Etikan, 2004) ve okula hazırbulunuşluk (Erkan, 2011) arasında anlamlı bağlantılar bulunmuştur. Benzer olarak Hackman ve Farah (2009) sosyo ekonomik düzeyin nörobilişsel performansın önemli yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Çeşitli fiziksel uyanların varlığının yanı sıra aile ortamı, yakın çevre ve ait olunan toplum ile nitelikli etkileşim gibi bileşenleri içeren zengin bir çevre; erken dönemde yeni sinir hücrelerinin oluşumunda, sinir hücrelerinin korunmasında, öğrenme ve bellek performansında etkilidir (Akıllıoğlu, Kocahan, Babar & Melik, 2009). Alanyazındaki bazı çalışmalar ailelerin gelir ve öğrenim düzeyi gibi bir takım sosyoekonomik özelliklerinin çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini etkilediğini göstermektedir (Cadima vd. 2015; Rhoades, Greenberg, Lanza & Blair, 2011; Sektnan vd, 2010). Bununla birlikte Raver, Blair ve Willoughby (2012) tarafından düşük gelirli 1292 çocuk ile gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmada çocuklar 4 yaşına kadar gelişimsel olarak izlenmiştir. Sonuçlar yaşamın ilk yılında ekonomik zorluklara ve imkansızlıklara (finansal zorlanma, ev ortamı kalitesinin olumsuzluğu) maruz kalmanın 4 yaşında yürütücü işlevler becerilerini yordadığını göstermektedir. Weston (2009) araştırmasında ekonomik dezavantajlı ailelerden gelen çocukların önleyici kontrol becerisinin ekonomik avantajlı akranlarına oranla düşük olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan başka bir yoksunluk türü olan aileden ayrı kurumda yetişme durumu Selçuk ve Yeniad (2016)'ın belirttiğine göre yürütücü işlev becerileri gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Davranışsal Öz-düzenleme ve Ebeveyn Tutumları

Çocuğun gelişimi bulunduğu bağlamdaki kültür, toplumsal değerler ve anne baba davranışları gibi çevresel faktörlerden etkilenir. Aile çocuğun gelişiminde etkili olan birincil bağlamı oluşturur. Çocuğun sosyalleşme ve yaşadığı kültürü öğrenme sürecinde en önemli aracı ebeveynlerdir (Kağıtçıbaşı, 2017). Ebeveynlik farklı disiplinlerde sıkça araştırılan konulardan biridir. Sahip olunan maddi kaynaklar, yaşanılan toplumda değer gören anne babalık rolü ve aile içi ve aile dışı ilişkiler ebeveynlik davranışına etki eder (Baydar vd., 2012). Geleneksel toplulukçu toplumlarda ebeveynler ilişkiselliğe önem verir ve itaate yönelik yetkeci tutum sergiler. Bireyci toplumlarda ise çocuğun özerkliğini destekleyici tutumlar benimsenir (Kağıtçıbaşı, 2012). "Darling ve Steinberganababalık tarzını (ya da stilini) çocukların içinde yetiştiği duygusal iklim olarak tanımlarken, anne babalık uygulamalarını çocuğun sosyalizasyonunda başvurulan belirli davranışlar olarak tanımlar" (Akt. Sümer, Aktürk & Helvacı, 2010, sy. 43). Sümer vd., (2010) "anababalık tarzları, uygulamaları ve davranışları" kavramlarının tanımları itibariyle farklı anlamlar taşıdığını ancak Türkçe alan yazında genellikle "ebeveyn tutum ve davranışları" olarak ele alındığını belirtmiştir.

Ebeveyn tutumları ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Bu konudaki ilk çalışmalardan biri de Baumrind' e aittir. Baumrind (1966) ebeveynliği demokratik, otoriter ve izin verici olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Bu çalışma sonrasında ise Maccoby ve Martin (1983) talepkarlık ve duyarlılık boyutları üzerinde dört stil belirlemiştir. Bunlar açıklayıcı / otoriter, izinverici / ihmalkar, otoriter ve izin verici / şımartan ebeveynliktir (Akt. Tunç ve Tezer, 2006). Karabulut Demir ve Şendil (2008) çalışmasında ebeveyn tutumlarını dört boyutta ele almıştır. Bunlar demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu tutumdur.

Demokratik ebeveynler, olumlu duygusal atmosferde çocuğun kendini ifade etmesi ve bağımsızlık kazanması için çocuğa destek olur. Gerektiği düzeyde kontrol kullanır ve çocuktan kurallara uymasını bekler. Buna karşın otoriter ebeveynler yetersiz duygusal destek ve katı bir tutum ile çocuğun kurallara koşulsuz itaatini ister. İzin verici ebeveynler ise hiçbir şekilde kontrol kullanmaz çocuğa sınırsız özgürlük tanır ve doğru ya da yanlış çocuğun tüm davranışlarını kabul eder (Sümer vd., 2010). Başka bir ebeveynlik tutumu da aşırı koruyuculuktur. Bu ebeveynler çocuğun her zaman bakıma ve desteğe ihtiyacı olduğunu düşünerek çocuğun özerkliğini kazanmasını, sorumluluk almasını engeller ve gereğinden fazla kontrolcü davranırlar (Karabulut Demir& Şendil, 2008).

TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995) gerçekleştirdiği geniş kapsamlı bir çalışmada Türkiye'de yetkin ve sıcak ebeveynlik türlerinin yaygın olduğu ve ebeveyn davranışlarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin yüksek olan ailelere göre daha fazla yetkeci tutum sergilediği ve çocuğun itaatkar olmasına önem verdiği görülmüştür. Ayrıca kırsal alanda yaşayan aileler, sıkı disiplini kentlerde yaşayan ailelere göre daha fazla gerekli görmüştür. Bunun nedeni ise ailelerin çocuklarından beklentilerinin yaşadığı bölgeye göre değişmesi dolayısıyla ebeveyn davranışlarına yansıması olabilir. Ayrıca Türkiye'nin 16 ilinde geniş bir örneklemde çocuğa fiziksel ceza verme durumunun incelendiği bir çalışmada öğrenim düzeyi düşük annelerin daha fazla fiziksel ceza kullandığı ve fiziksel istismara maruz kalan çocukların üçte ikisinin okul öncesi çağda olduğu ortaya çıkmıştır (Bilir, Arı, Dönmez, Atik & San, 1991). Bu bağlamda ebeveynliğin hassas bir konu olduğunu ve olumlu ve olumsuz çocuk yetiştirme davranışlarının çocuğun gelişimini etkileyen önemli çevresel faktörlerin içinde yer aldığını söyleyebiliriz.

Kopp (1982) erken bakımın öz-düzenleme becerileri gelişimi için kolaylaştırıcı bir rolü olduğunu vurgular. "Çocukların ilk öğretmeni" olarak kabul edilen ailelerin çocukları ile

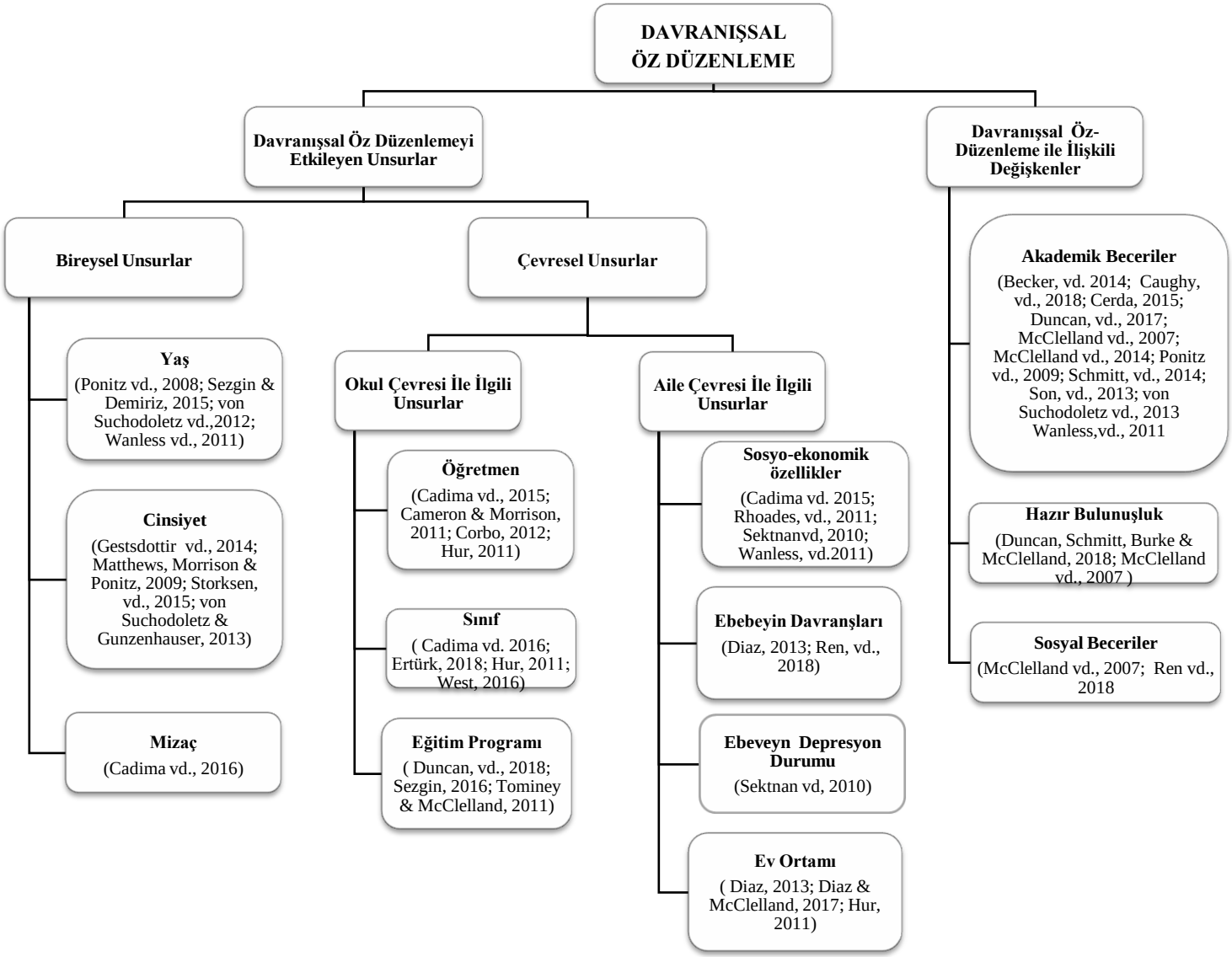
kurdukları ilişkinin niteliği öz-düzenleme becerilerine yansır (Rimm-Kaufman & Wanless, 2012). Ebeveynlerin anlayışlı ancak sınır koyan, yasak etkinliklerden çocuğun dikkatini başka yöne çeken ve olumsuz durumlarla baş etmek için stratejiler öğreten davranışları çocukların duygu düzenlemelerini ve toplumsal beceriler geliştirmelerini destekler (Berk, 2013).

Öz-düzenlemeyi ebeveyn davranışları bağlamında inceleyen alan yazın olumlu ve olumsuz ebeveyn davranışlarına odaklanır. Çocuğun davranışlarına rehber olma, teşvik etme, öğrenmeyi destekleme ve yönlendirme gibi olumlu ebeveynlik davranışları çocukların öz-düzenleme becerilerine olumlu yönde etki eder. Kızgınlık, sertlik, fazla olumsuz eleştiri ve fiziksel müdahale yoluyla aşırı kontrol gibi olumsuz davranışları içeren güç kullanımı çocukların öz-düzenleme becerileri ile olumsuz ilişkilendirilir (Karreman, van Tujil, van Tujil & Dekovic, 2006). Benzer olarak Tucker (2010) araştırmasında ebeveynin pozitif disiplin pratiklerinin yüksek öz-düzenlemeye, sert disiplin uygulamalarının ise düşük öz-düzenlemeye neden olduğunu bulmuştur.

Erken dönemde çocuk ve anne arasındaki etkileşimin kalitesi yürütücü işlev becerileri ile bağlantılıdır. Annenin duyarlılığı, bağımsızlık desteği ve kullandığı açıklayıcı dil gibi olumlu ebeveynlik davranışları çalışma belleği, önleyici kontrol ve esnek düşünme becerilerini desteklediği görülmektedir (Bernier vd., 2010). Diğer yandan, Robinson, Burns ve Davis (2009) düşük gelirli anneler ve çocuklarıyla yürüttüğü çalışmasında çocukların dikkat düzenleme becerilerinde anne desteğinin rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre daha fazla sözlü müdahale, stratejik soru, sözlü ipucu, sözlü hatırlatma kullanan annelerin çocukları daha düşük dikkat düzenleme göstermiştir. Bununla birlikte Ramirez (2015) tarafından yapılan çalışmada annelerin müdahaleci davranışlarının çocukların önleyici kontrol becerileri ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ebeveyn davranışlarının öz-düzenleme becerilerine etkisinde kültürel farklılıkların ele alınması alanyazında belirtilen diğer bir unsurdur. Trommsdorff (2009) kültürün öz-düzenlemedeki psikolojik ve sosyo-kültürel işlevleri açıklayabileceğini belirtmiştir. Buna dayanarak Cebioğlu ve Aksan (2016) okul öncesi çağda 118 çocuk ve annesi arasındaki ilişkiyi labatuvar ortamında gözlemlemiştir. Gözlem süresi boyunca annenin hassasiyeti, güç kullanımı ve sıcaklığı ile benlik düzenleme (öz-düzenleme) becerileri; gözlem süresi dışında ise çocuğun mizaç özellikleri değerlendirilmiştir. Bulgular anne hassasiyetinin çocuğun içten itaat ve kural içselleştirme becerilerini desteklediğini güç gösteriminin ise olumsuz etkilediğini göstermektedir. Anne sıcaklığı ise ürkeklik ve öfke gibi mizaç

özellikleri ile etkileşime girerek benlik düzenlemeyi yordamaktadır. Bununla birlikte anne hassasiyeti zor mizaç özelliklerine sahip çocuklarda benlik düzenlemede koruyucu rol oynamamaktadır. Araştırmacıların belirttiğine göre bu bulgu batı alan yazındaki araştırma sonuçlarından farklılık göstermesi sebebiyle ilginçtir. Sonuç olarak araştırmacılar ebeveyn hassasiyetinin öz-düzenlemede etkili olmadığı durumlarda kültürümüzde ebeveyn sıcaklığının kritik rol oynayabileceğini belirtmiştir. Diaz (2013) tarafından yapılan Latin ve Kafkasyalı ebeveynlerin ebeveynlik inançlarını davranışsal öz-düzenleme becerileri açısından ele aldıkları araştırmada Latin ebeveynlerin ebeveynlik inançları ve çocuklarının davranışsal özdüzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna karşın Kafkasyalı ebeveynlerin saygılı olma; aile içinde ebeveyn otoritesi, yükümlülük ve dayanışma; ahlaklı ve iyi insan yetiştirmeye ilişkin ebeveynlik inanışlarının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Diaz (2013) ebeveynlik inanışlarının ebeveynlerin davranışlarında yönlendirici bir faktör olarak çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine etki edebileceğini belirtmiştir.



Şekil 1.Davranışsal öz-düzenleme alanyazın özeti

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında yapılan çalışmalara değinilecektir. Özellikle erken çocukluk döneminde davranışsal öz-düzenleme konusunda yapılan çalışmalara yer verilecektir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ardila vd. (2005) çalışmalarında yürütücü işlev becerilerine ebeveynlerin öğrenim düzeyinin ve çocuğun devam ettiği okul tipinin (özel ya da resmi) etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya özel ve resmi okullara devam eden 5-14 yaş arası 622 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri katılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynler içerisinde çocuğu resmi kuruma devam edenlerin öğrenim durumunun çocuğu özel okula devam edenlere oranla daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların yürütücü işlev becerileri Evaluación Neuropsicológica Infantil aracında yer alan sekiz yürütücü işlev testi ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin öğrenim düzeyinin çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki anlamlı etkisi gözlemlenmiş bununla birlikte özel ve resmi okul puanlarındaki farklılığın ebeveyn öğrenim durumuna bağlı olduğu görülmüştür. Bu bulgular, yürütücü işlev becerileri gelişiminde çevresel faktörlerin anlamını ortaya koymaktadır.

Bernier, Carlson ve Whipple (2010) araştırmalarında anne-çocuk etkileşimi ve yürütücü işlevler arasındaki bağlantıyı incelemişlerdir. Yürütücü işlevler, çalışan bellek, dürtü kontrolü ve boyutları ile ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 44 kız çocuğu, 36 erkek çocuğu ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmacı anne-çocuk etkileşimini değerlendirmek için ev ziyareti gerçekleştirmiştir. Anne desteğini değerlendirmek için ev ziyareti sırasında anne ve çocuğa tamamlamaları için iki problem çözme görevi verilmişve süreç video kaydına alınmıştır. Annenin bu süreçteki desteği sözel ve sözel olmayan davranışlar olarak kodlanmıştır. Anne duyarlılığına ilişkin veriler; Anne Davranışları Testi ile, Yürütücü işlev becerileri performansa dayalı farklı görevler, bilişsel yetenek ise Bayley Bebek Gelişim Testi ile değerlendirilmiştir. 12 aylık bebekleriyle daha duyarlı ilgilenen annelerin bebekleri 26 aylık olduğunda daha iyi yürütücü işlev becerileri göstermiştir. Ayrıca bu çocukların dürtü ve çatışma kontrolünde daha iyi performans göstermeye meyilli oldukları görülmüştür. Bununla birlikte annenin bağımsızlık desteği çocukların yürütücü işlevler performansı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Bindman vd. (2013) erken yürütücü işlev becerileri ileebeveynlerin çocuğun davranışına rehber olarak kullandıkları dil arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya 3-4 yaşlarında

127 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynin kullandığı yönlendirici dilin ev ortamında, çocukların yürütücü işlevlerinin de okul ortamında değerlendirilmesi yapılmıştır. Ebeveyn ve çocuk, ev ortamındaki oyun sırasında video kaydına alınmış ve gözlem sırasında ebeveynin kullandığı dildeki "yön verme" (yüksek kontrol) ve "öneride bulunma" (düşük kontrol) sıklığı, araştırmada geliştirilen kodlama şemasına kaydedilmiştir. Çocukların yürütücü işlev becerileri BADO ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ebeveynin kullandığı yön verici dil, üç yaşındaki çocukların yürütücü işlev becerileri ile negatif ilişkilidir fakat okul öncesi çocuklarının zamanla yürütücü işlevler gelişimi ile anlamlı bir ilişkisi yoktur. Ebeveynin kullandığı öneride bulunucu dil ise, üç yaşındaki çocukların yürütücü işlev becerileri ile pozitif ilişkilidir. Ters olarak öneride bulunucu dil, yürütücü işlevlerin yavaş gelişmesi ile ilgilidir. Araştırmacılar, bu bulguya dayanarak yürütücü işlevleri düşük çocuklar için ebeveynlerinin daha fazla yön verici dil kullanabileceğini belirtmişlerdir.

Cadima, Gamelas, McCelland, Peixoto (2015) tarafından yapılan araştırmada ailenin sosyodemografik riski (düşük anne öğrenimi, gelir ve meslek statüsü) ile çocuğun davranışsal öz-düzenlemesi ve akademik başarısı (erken okuryazarlık ve matematik) arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma Portekizli 186 okul öncesi dönem çocuğuyla yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak davranışsal öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) kullanılmıştır. Erken okuryazarlık becerileri Portekiz Dil Değerlendirme Testinin alt testi ile matematik becerileri Erken Matematik Testi ile ve sözel IQ Wechsler Zeka Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu ailenin sosyodemografik riskinin çocuğun davranışsal öz-düzenleme ve akademik becerileriyle negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte davranışsal öz-düzenleme becerileri akademik başarıyla pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca davranışsal öz-düzenleme becerilerinin akademik başarı ve ailenin sosyodemografik riski arasındaki ilişkide aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Dilworth-Bart vd. (2007) ebeveyn stresi ve ev çevresi kalitesi gibi ekolojik faktörlerin dikkat ve dürtü kontrolü üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 176 Afrika kökenli Amerikalı, 1097 Avrupa kökenli Amerikalı çocuk oluşturmuştur. Araştırmada cinsiyet, sözel dil ve anadil yeteneği kontrol değişken olarak, gelir düzeyi bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Ebeveyn stresi, ev çevresi kalitesi ve çocuğun dikkati ilişkisi araştırılan aracı değişkenlerdir. Ebeveyn stresini ölçmek için Ebeveyn Stres Envanteri, ev ortamını ölçmek için Ev Gözlem Aracı ve dikkat yeteneğini

ölçmek için de The Continuous Performance Testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, yüksek gelirli aile çocuklarının düşük gelirli aile çocuklarına göre daha iyi engelleyici kontrol sergiledikleri ve ev ortamının dürtüsellik ve dikkatsizliğin önemli yordayıcısı olduğu, fakat ebeveyn stresinin dürtüsellik ve dikkat kontrolü ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmada dürtüsellik ve dikkat kontrolünün etnik gruplara göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ev ortamı, Afrika kökenli Amerikalı çocukların dürtüsellik puanlarını, Avrupa kökenli Amerikalı çocukların ise dikkat kontrolü puanlarını daha iyi açıkladığı belirlenmiştir.

Grolnick ve Ryan (1989) annelerin, babaların ve genel olarak ebeveynlerin ebeveynlik sitilinin çocukların öz-düzenlemesi ile okula uyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 3.-6. sınıf düzeyinde çocuğu olan 64 anne ve 50 baba oluşturmuştur. Veri toplama aşamasında Akademik Öz-düzenleme Ölçeği, Çok boyutlu Çocukların kontrol Algısı Aracı (Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control), Algılanan Yetenek Ölçeği (Perceived Competence Scale), Öğretmen-Sınıf Uyum Derecelendirme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn bağımsızlık desteğinin öz-düzenleme, okul uyumu ve başarısı ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Annelere ait veriler, annenin, çocukların başarı, uyum ve yeterlilikleri ile ilişkisini ortaya koymuştur fakat babaya ait verilere göre baba etkisi anlamlı değildir.
Lucassen ve arkadaşları (2015) ebeveynlik uygulamaları ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, erken çocukluk döneminde 607 çocuk ve anne babası ile çalışmışlardır. Çocukların yürütücü işlev becerileri ebeveyn görüşlerine dayalı olarak Yürütücü İşlevler Davranış Derecelendirme Envanteri-Okul Öncesi versiyonu ile değerlendirilmiştir. Ebeveynlik uygulamalarının değerlendirilmesinde katı ve hassas ebeveynlik davranışlarına odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda annenin düşük hassasiyeti babanın ise katı ebeveynliği düşük üstbiliş ve önleyici öz kontrol ile ilişkili bulunmuştur.

Matthews, Cameron Ponitz ve Morrison (2009) cinsiyet değişkeninin davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerindeki rolünü ayrıca cinsiyetinve davranışsal öz-düzenlemenin akademik başarıyı yordayıp yordamadığını araştırmak amacıyla 268 çocuk ile çalışmışlardır. Davranışsal öz-düzenleme BADO ile ve akademik başarı Woodcock Johnson Başarı Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda kız çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerilerinin erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğu, ancak cinsiyet farklılığının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Buna ek olarak araştırma sonuçlarında davranışsal öz-düzenleme becerilerinin akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir.

McClelland ve arkadaşları (2007) araştırmalarında çocukların öz-düzenleme puanlarındaki değişimin ve gelişimin; erken okuryazarlık, kelime ve matematik becerileriyle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 3-5 yaş arası 310 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için Baş-Ayak parmakları-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY), akademik becerileri değerlendirmek için Woodcock Johnson Psycho-Educational Battery—III'ün alt testleri kullanılmıştır. Erken okuryazarlık becerileri, Harf-Kelime Tanıma alt testi; kelime becerileri, Resimli Kelime alt testi; matematik becerileri, Uygulamalı Problemler alt testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, davranışsal öz-düzenleme becerilerinin erken okuryazarlık, kelime ve matematik becerilerinin pozitif yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak öz-düzenleme becerilerinin okula hazır olmada önemli rol oynadığı belirtilmiştir.

Merz vd. (2014) yaptıkları araştırmada çocukların ebeveynlerinin öğrenimi, ev ortamı, çaba gerektiren kontrol ve erken akademik bilgi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Boylamsal desende yapılan çalışmanın örneklemini 2-4 yaş arası 226 sosyo-ekonomik dezavantajlı çocuk oluşturur. Ev Ortamı kalitesi, Ev Gözlem Aracı ile; çaba gerektiren kontrol, Atıştırmalığı geciktirme, Hediye Bekleme-Paketleme, Hediye Bekleme-Geri Verme, vb. görevleri ile; erken okuryazarlık becerileri, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi'nin Yazı Bilgisi ve Fonolojik Farkındalık ile; matematik becerileri, Çocuk Matematik Değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, ebeveyn öğrenim düzeyininve ev ortamı kalitesinin 2-4 yaşlarında çocuğun erken okuryazarlık bilgilerini anlamlı oranda etkilediğini göstermiştir. Bununla birlikte ebeveyn öğreniminin erken okuryazarlık ve matematik becerileri için yordayıcı olduğu saptanmıştır. Ev ortamı ile ilgili bulgular, ev ortamı kalitesinin erken okuryazarlık becerileri için yordayıcı olduğunu ancak matematik becerileri açısındananlamlı bir yordayıcılığın saptanamadığını göstermektedir. Ek olarak çaba gerektiren kontrolün, ebeveyn öğrenimi ve erken okuryazarlık becerileri, ebeveyn öğrenimi ve matematik becerileri, ev ortamının kalitesi ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkide aracı olduğu bulunmuştur.

Moilanen, Shaw, Dishion, Gardner ve Wilson (2010) araştırmalarında 2-4 yaş çocuklarında önleyici kontrol gelişimini ve ebeveyn davranışlarınıboylamsal olarak incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 731 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuşturr. Çocukların

önleyici kontrol becerileri 2, 3 ve 4. yaşlarda önleyici kontrol becerileri Çocuk Davranış Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ebevynlerin destekleyici ve katı ebeveynlik davranışları ise gözlemlerle kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, ebeveynlerin katı davranışları ile çocukların önleyici kontrol becerileri arasındaolumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Ebeveynlerin destekleyici davranışları ise önleyici kontrolün hızlı gelişimi ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Rhoades vd., (2011) bebeklik döneminde ailenin ailesel ve demografik risk faktörlerine maruz kalan çocukların yürütücü işlev becerilerini incelemişlerdir. Boylamsal bir araştırma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 1155 aile ve çocukları oluşturmuştur. Ailenin risk faktörleri olarak öğrenim düzeyi, gelir durumu, evlilik durumu, annenin doğum öncesi sigara içme durumu, genç annelik durumu, annesel problemler, annenin stresi, sosyal destek ve kalabalık aile durumu alınmıştır. Araştırma sonucunda ailenin risk faktörlerinin çocukların yürütücü işlev becerileri ile ilişkili olduğu ve ailenin risk faktörlerinin çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin bebeklik dönemindeki ebeveyn çocuk etkileşiminin kalitesi aracılığıyla geçiyor olabileceği belirtilmiştir.

Roskam, Stievenart, Meunier ve Noel (2014) yaptıkları boylamsal çalışmada çocukların iki yaşından sekiz yaşına kadar önleyici kontrol beceri gelişiminde ebeveyn etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcılarını 348 anne-çocuk ve 342 baba-çocuk çifti oluşturmuştur. Çocukların önleyici kontrol becerileri, performansa dayalı görevler ile ölçülmüştür. Ebeveyn davranışları ise 40 maddelik 5'li likert tipi bir ölçek olan Evaluation des Pratiques Educatives Parentales ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda anne ve babaların çocuk yetiştirme davranışları (yüksek izleme, düşük disiplin ve tutarsızlık, negatif kontrol ve pozitif ebeveynlik) ile çocuklarının önleyici kontrol becerileri pozitif ilişkili bulunmuştur.

Von-Suchodoletz vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada davranışsal öz-düzenleme ölçeği olan BADO-DY'nin psikometrik özellikleri ve yapı geçerliliğini ayrıca çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin erken akademik başarı üzerindeki rolü incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak BADO-DY' nin yanı sıra Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale) kullanılmıştır. Akademik beceriler kapsamında da çocukların kelime, okuma ve matematik becerileri Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi ile değerlendirilmiştir. Çalışma 412 Alman ve İzlandalı çocuk ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular Alman ve İzlandalı çocuklara uygulanan BADO-DY'nin geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya

koymuştur. Bununla birlikte davranışsal öz-düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Von-Suchodoletz vd.,(2009) yaptıkları çalışmada çocukların davranışsal öz-düzenleme becerisi ile okula uyum becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini ilkokul birinci sınıfa devam eden 5.5-6.5 yaşlarındaki 28 çocuk oluşturmuştur. Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri, Laboratuvar Mizaç Değerlendirme Bataryası'nın okul öncesi versiyonu ile değerlendirilmiştir. Okula uyumun akademik değerlendirmesi Salzburger Okuma ve Yazma Testi ile, okula uyumun sınıf davranışı değerlendirmesi Güçlükler ve Zorluklar Anketi (Strengths and Difficulties Questionnaire) ile, zihinsel dikkat toplama becerileri değerlendirilmesi Bilgisayar Destekli Ayırt Etme Görevi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları, erken davranışsal öz-düzenleme becerilerinin akademik performans ve sınıf davranışları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu bulgulara dayanarak çocukların okula başarılı bir şekilde uyum sağlaması için öz-düzenleme becerilerinin gelişimine ve erken müdahaleye dikkat çekmişlerdir.

Von-Suchodoletz, Trommsdorff ve Heikamp (2011) anne sıcaklığı ve duyarlılığının çocukların öz-düzenleme becerileri ile bağlantısını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunun 102 anne ve çocuğu oluşturmuştur. Çocukların öz-düzenleme becerileri; davranışsal özdüzenleme, kuralların içselleştirilmesi ve çaba gerektiren kontrol bileşenlerinin ölçülmesi ile değerlendirilmiştir. Annenin sıcaklığı, Çocuk Yetiştirme Uygulamaları Testi ile; annenin duyarlılığı Çocukların Negatif Duyguları ile Başa Çıkma Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, annenin sıcaklığı ile çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bunun yanı sıra çocuğun kuralları içselleştirmesi ile annenin strese karşı duyarlılığının pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Wanless vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada Amerikalı, Tayvanlı, Koreli ve Çinli 3-6 yaş arası çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri ve davranışsal öz-düzenlemenin matematik, kelime bilgisi ve erken okuryazarlık gibi erken akademik becerilerle ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda davranışsal öz-düzenleme becerileri BADO-DY ile değerlendirilmiştir. Çocukların akademik becerileri kapsamında da kelime, erken okuryazarlık ve matematik becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Amerikalı ve Koreli çocuklarda çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri öğretmen değerlendirmesi olan sınıf davranışsal öz-düzenlemesi ile ilişkili bulunmuştur.

Ddavranışsal öz-düzenleme becerilerinin yaş ve ebeveynlerinin öğrenim düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca davranışsal öz-düzenleme becerilerinin erken akademik becerileri yordadığı bulunmuştur.

Wanless vd. (2011) çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerinde ailelerinin demografik risk faktörlerinin etkisini belirlemek üzere çalışma yapmışlardır. Ailenin demografik risk faktörleri olarak düşük geliri ve İngilizce öğrenmeye başlama durumu alınmıştır. Davranışsal öz-düzenleme becerileri BADO-DY ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini İngilizce konuşan ve İngilizce öğreniyor olan 4-5 yaş aralığındaki 93 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları aile gelirinin düşük olmasının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte düşük gelirli ailelerden İngilizce konuşan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin İngilizce öğrenen çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Wanless vd. (2016) 3-6 yaş arası Tayvanlı çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin matematik ve kelime bilgisi ile ilgisini araştırmışlardır. Çalışma 192 çocuğun davranışsal öz-düzenleme ve akademik becerilerinin 18 ay boyunca üç kez değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Davranışsal öz-düzenleme becerileri BADO-DY ile, matematik becerileri Erken Matematik Becerileri Testi ile ve kelime becerileri Peabody Resimli Kelime Testi ile değerlendirilmiştir. Çalışma bulguları çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin kelime bilgisi ile ilişkiliolduğunu ancak matematik becerileri ile ilişkili bulunmadığını ortaya koymuştur.

Bu bölümde yurtdışında yapılan çalışmalar kapsamında aile ortamı değişkenlerine odaklanan öz-düzenleme, yürütücü işlevler, davranışsal öz-düzenleme araştırmaları ile BADO-DY ölçeğini kullanan araştırmalar sunulmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar çocuk (Matthews vd., 2009) ve aile ortamıyla (Ardila vd., 2005; Cadima vd., 2015; Merz vd., 2014; Wanles vd., 2011) ilgili değişkenlerin ve ebeveyn davranışlarının (Bernier vd., 2010; Lucassen vd., 2015; Rhoades vd., 2011; Roskam vd.,2014; Von-Suchodoletz vd., 2011) etkilerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte incelenen araştırmaların bazılarında davranışsal öz-düzenlemenin erken akademik beceriler gelişiminde (McClelland vd., 2007; Von-Suchodoletz vd., 2012; Wanles vd., 2011; Wanles vd., 2016) ve okula uyum becerilerinde (Von-Suchodoletz vd.,2009) önemli rolü olduğu belirtilmektedir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Öz-düzenleme ile ilgili ülkemizdeki çalışmalara bakıldığında; Acar vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen çocuk etkileşiminin çocukların öz-düzenleme beceri ile ilişkisi ve bu ilişkide cinsiyetin aracı rolü incelenmiştir. Araştırma 291 Amerikalı, 362 Türk çocuk ve onların öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çocukların öz-düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği ile; öğretmen çocuk etkileşimi Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Amerika'daki öğretmen çocuk çatışması ve çocukların öz-düzenleme becerileri anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Türkiye'deki öğretmen çocuk yakınlığı ve çocukların öz-düzenleme becerileri anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Cinsiyetin öğretmen çocuk etkileşimi ve öz-düzenleme arasındaki ilişkide Amerikalı çocuklarda aracı rolü olduğu, ancak Türk çocukların öz-düzenleme becerileri ile öğretmen çocuk etkileşimi arasında anlamlı bir aracı rolü bulunamadığı belirtilmiştir.

Doğruyol vd., (2017) okul tipinin (devlet okulu ve özel okul), demografik değişkenlerin ve ebeveynlik tutumlarının davranışsal düzenleme becerilerini yordama durumunu incelemiştir. Çalışmanın örneklemini özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden 143 çocuk vebu çocukların anneleri oluşturmuştur. Davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla BADO; demografik bilgiler için demografik form; ebeveyn tutumlarını değerlendirmek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (AHÇYT) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anne öğrenim düzeyi ve Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği sıkı disiplin alt boyutu davranışsal öz-düzenleme becerilerini yordamıştır. Ayrıca demografik değişkenler ile ebeveynlik tutumlarının etkileri kontrol edildikten sonra, okul tipinin davranışsal öz-düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır.

Erkan ve Sop (2018) tarafından yapılan çalışmada çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ebeveyn tutumları arasında ve çocuklarda görülen davranış problemleri ile okula hazır bulunuşluk arasında öz-düzenlemenin aracı etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 66-72 aylık 140 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesi için Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), çocukların davranış problemlerinin belirlenmesi için Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ), öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi için Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), okula hazır bulunuşluklarının belirlenmesi için de Okula Hazır Bulunuşluk Testi-Altıncı Versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz-düzenleme

becerilerinin ebeveyn tutumları ve okula hazır bulunuşluk arasında aracı bir rolü olmadığı fakat çocukların davranış problemleri ile okula hazır bulunuşlukları arasında kısmı aracı bir rolü olduğu bulunmuştur.

Erol ve İvrendi (2018) 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amacıyla çalışma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitime devam eden 509 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda 20 maddeli ve dört faktörlü (Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol-Duygu, Engelleyici Kontol-Davranış) ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .90, eş zaman geçerliğinin .84 ve test tekrar test güvenirliğinin .77 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini anne görüşlerine dayalı olarak belirlemede geçerli ve güvenlir olduğu belirlenmiştir.

Ertürk Kara (2013) öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 120 çocuk ile bir çalışma yürütmüştür. Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğini değerlendirmek için Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı- Okul Öncesi Dönem (Classroom Assesment Scoring System/CLASS Pre-K) Türkçe'ye uyarlanmış ve kullanılmıştır. Çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Analizler sonucunda, çocukların dikkat dürtü puanlarının cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, anne yaşına, baba yaşına göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Doğum sırasına göre ilk çocukların dikkat dürtü puanları, kendinden büyük kardeşi olan çocuklara göre düşük bulunmuştur. Anne ve baba öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların dikkat dürtü puanları daha yüksek çıkmıştır. Olumlu duygu puanları cinsiyete, anne öğrenim durumuna, anne yaşına, baba yaşına göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak yaşa, kardeş sayısına, doğum sırasına, baba öğrenim durumuna anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutları ile çocukların öz-düzenleme becerileri dikkat dürtü puanları arasında pozitif yönde yüksek korelasyon olmakla birlikte olumlu duygu puanları arasında pozitif yönde ve düşük korelasyon olduğu saptanmıştır.

Fındık-Tanrıbuyurdu (2012), yaptığı çalışmada Smith-Donald vd. (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği'ni (Preschool Self-Regulation Assesment) Türkçe' ye uyarlayarak geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 48-72 aylık 233 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacı yaptığı analizler sonucunda Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanmış halinin geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra bazı değişkenler ve çocukların öz-

düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, çocukların öz-düzenleme becerilerinin yaşlarına göre değiştiği, fakat cinsiyet, anne-baba yaşı, devam ettikleri okul türü ve doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Gönen vd. (2018) tarafından yürütülen çalışmada çocukların yürütücü işlev becerileri ve gelişim alanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 471 Türk çocuk ve 286 Amerikalı çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek için "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği"; gelişim alanlarını (iletişim, küçük motor gelişimi, büyük motor gelişimi, problem çözme, sosyal gelişim) değerlendirmek için "Yaşlar ve Aşamalar Anketi" (Ages and Stages Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yürütücü işlev becerilerinin Amerikalı çocukların iletişim, problem çözme ve küçük motor gelişimi yordadığı ancak Türk çocuklarının gelişim alanları puanlarını (iletişim, küçük motor gelişimi, büyük motor gelişimi, problem çözme, sosyal gelişim) yordamadığı belirlenmiştir.

İvrendi (2011) araştırmasında davranışsal öz-düzenleme becerilerinin ve ebeveynlerin öğrenim durumu ile gelir düzeyinin sayı kavramına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 101 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Çocukların sayı kavramına ilişkin veriler, Sayı Becerileri Değerlendirme aracı toplanmış, öz-düzenleme becerileri ise BADO ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları öz-düzenleme becerileri, ebeveyn öğrenim düzeyi, cinsiyet ve yaş çocukların sayı kavramının yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Gündüz vd. (2015) araştırmalarında ebeveynlik, çocukların sosyal duygusal yeterlilik ile çocukların çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev becerileri olarak adlandırılan öz-düzenleme becerilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 217 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Veri toplama aşamasında; annenin depresyon semptomunu ölçmek için Beck Depresyon Envanteri ile, anne duyarlılığı Çocuk Yetiştirme Anketi Sıcaklık alt testi ile, annenin güç dayatması Çocuk Yetiştirme Anketi Ceza ve İtaat Davranışı alt testi ile, yürütücü işlevler Kalem Tıklatma Görevi ile değerlendirilmiştir. Çaba gerektiren kontrol Çocuk Davranış Ölçeğinin Dikkat Odaklama, Dikkat Değiştirme, Engelleyici Kontrol alt testleri ile, sosyal yeterlilik Penn Etkileşimli Akran Oyun Testi'nin Oyun Etkileşimi alt testi ve Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme alttesti ile, duygusal yeterlilik Duygu Bilgi Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin sosyal duygusal yeterlilik ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Annenin çocuk yetiştirme davranışları ile ilgili veriler, annenin duyarlılığının ve güç

kullanımının çaba gerektiren kontrolle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu fakat yürütücü işlevlerle anlamlı ilişkide olmadığını göstermiştir. Annenin çocuğa karşı güç kullanımı, çocuğun sosyal duygusal yeterliliğinin yordayıcısı ve çaba gerektiren kontrol ise bu ilişkinin aracı olarak görülmüştür.

Keleş (2014) çocukların öz-düzenleme gelişimine yönelik Kültürel-Tarihsel kuram bağlamında eğitim programı geliştirmiştir. Çalışmasında bu programın çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisini bulmayı amaçlamıştır. Programın etkisini ölçmek için 2 deney 2 kontrol grubu oluşturulmuş ve öntest sontest yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak 15 farklı görevi içeren Öz-düzenleme Bataryası kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen eğitim programı çocukların öz-düzenleme becerilerini, "çalışma belleği ve planlama, başlatma/bastırma, doyumu erteleme" boyutlarında olumlu bir etkiye sahipken, "motor kontrol" boyutunda anlamlı bir etki saptanmamıştır.

Öztabak (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem öz-düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 155 çocuk oluşturmuştur. Veriler "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği" ve "Aile Tutum Envanteri" ölçme araçları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara göredikkat/dürtü kontrolü puanlarının daha yüksek olduğu, olumlu duygu durumu puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Öz-düzenleme toplam puanlarının anne veya babaların yaşı, öğrenim durumu ve mesleklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği dikkat/ dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutları puanı ile Aile Tutum Envanteri alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Sezgin ve Demiriz (2015) 36-72 aylık çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri değerlendirmek amacı ile McClelland vd. tarafından geliştirilen Head-Toes-Knees-Shoulders adlı ölçme aracını Baş Ayaklar Diz Omuzlar/BADO-DY adı altında Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Bu çalışmanın örneklemine 36-72 aylık 591 çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda, BADO-DY ölçme aracının Türkçe' ye uyarlanmış halinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Bununla birlikte BADO ile elde edilen davranışsal öz-düzenleme puanlarında çocukların yaşına göre anlamlı fark olduğu, cinsiyetine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Sezgin ve Demiriz (2017) tarafından yapılan çalışmada çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine yönelik olarak geliştirilen oyun temelli eğitim programının

davranışsal öz-düzenlemeye etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 54 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesinde BADO-DY ve Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucu oyun temelli eğitim programının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenleme becerisi düşük çocukların davranış problemlerini incelenmiştir. Araştırma, açımlayıcı karma desendedir. Araştırmanın nicel boyutuna 64 çocuk dahil edilmiştir, nitel boyutuna ait veriler öz-düzenleme becerisi düşük sekiz çocuktan toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği" kullanılmış olup, nitel boyutunda görüşme tekniği ve "var olmayan bir hayvan çiz" testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleme becerileri düşük çocukların daha çok, kurallara uymama ve grup dinamiğini bozma kategorisine ait davranışlarda problem yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerileri alanında yurtiçinde yapılan çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde; öz-düzenleme konusunda yapılan araştırmalarda öz-düzenlemeye yönelik ölçek uyarlama (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014) ve geliştirme çalışmaları (Erol & İvrendi, 2018), öz düzenlemenin çeşitli bireysel ve çevresel değişkenler açısından incelendiği çalışmalar (Erkan & Sop, 2018; Ertürk Kara, 2013; Ertürk Kara, 2015; Öztabak, 2017) öz-düzenlemenin kültürler arası (Türkiye ve Amerika) incelendiği çalışmalar (Acar vd., 2018) ve öz-düzenlemeyi desteklemeye yönelik çalışmalar (Keleş, 2014) dikkat çekmektedir. Davranışsal öz-düzenleme açısından ele alan ve BADO-DY ölçme aracını ile yapılan çalışmalarda ise ölçek uyarlama ve çeşitli bireysel değişkenler açısından inceleme (Sezgin & Demiriz, 2015), davranışsal öz-düzenlemeyi çevresel değişkenler açısından inceleme (Doğruyol vd., 2017) ve destekleyici program geliştirme (Sezgin & Demiriz, 2017) çalışmaları olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama yöntemi, araştırılacak olan durumu evrenden seçilen bir örneklem üzerinde nicel olarak betimlemek için tercih edilir (Creswell, 2014). Büyüköztürk vd. (2008) tarama araştırmalarını "katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği" çalışmalar olarak tanımlamaktadır (s. 177). İlgili değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmalar da tarama modelini tercih eder. Bu yöntem eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir araştırma modelidir (Creswell, 2005). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuk ve aileye ilişkin değişkenler açısından ele alındığı ve davranışsal öz-düzenleme ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden araştırma grubunu belirlemesidir (Creswell, 2005). Uygun örnekleme araştırma sürecinde oluşabilecek zaman ve para kaybı gibi engelleri önlemeye yönelik olarak tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2008). Çalışma grubunu, Tokat İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden köy ve kentte ikamet eden 201 çocuk ve ebeveyni oluşturmuştur.

Çocuğa ve Aileye İlişkin Demografik Bilgiler

Çalışma grubunda yer alan çocuklara ve ailelerine ait demografik bilgilere ilişkin betimsel analizler Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır. Demografik bilgilerden bazı değişkenler bulgularda yer alan analizlerde yer almamasına rağmen ele alınan çalışma grubunun özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından tabloda verilmektedir.

Tablo 1
Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	95	47,26
	Erkek	106	52,74
Doğum Sırası	Birinci çocuk	100	49,75
	İkinci ve üzeri çocuk	101	50,25
Okul Öncesi Eğitim Alma	1 yıl	141	70,15
	2 yıl ve üzeri	60	29,85
Kurum Türü	Bağımsız anaokulu	68	33,83
	Anasınıfı	133	66,17

Tablo 1'e göre çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, cinsiyete göre dağılımlarda çocukların %47,26'sının kız çocuğu ve %52,74'ünün erkek çocuğu olduğu görülmektedir. Doğum sırası dağılımlarına göre çocukların %49,75'inin birinci sırada doğduğu, %50,25'inin ikinci ve üzeri sırada doğduğu görülmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim yılına göre dağılımlarına bakıldığında çocukların %70,15'inin 1 yıl, %29,85'inin 2 yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim aldığı belirlenmiştir. Çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarının türüne göre dağılımlarına bakıldığında çocukların %33,83'ünün bağımsız anaokuluna ve %66,17'sinin anasınıfına devam ettiği görülmektedir.

Tablo 2
Ailelerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler	Kategoriler	f	%		Kategoriler	f	%
Anne öğrenim düzeyi	İlköğretim- altı mezunu	102	50,75	Baba öğrenim düzeyi	İlköğretim- altı mezunu	72	35,82
	Ortaöğretim mezunu	47	23,38		Ortaöğretim mezunu	55	27,36
	Yükseköğretim mezunu	52	25,87		Yükseköğretim mezunu	74	36,82
Anne mesleği	Çalışmayan	137	68,2	Baba mesleği	Nitelik gerektirmeyen işler	94	46,8
	Nitelik gerektirmeyen işler	25	12,4		Tesis makine operatörü	4	2,0
	Büro hizmetleri	4	2,0		Hizmet satış eleman	28	13,9
	Teknisyen	4	2,0		Büro hizmetleri	16	8,0
	Profesyoneller	30	14,9		Teknisyen	11	5,5
	Yönetici	1	0,5		Profesyoneller	41	20,4
					Yönetici	7	3,5
Çocuk sayısı	Bir çocuk	30	14,9	Kitap sayısı	Hiç	53	26,37
	İki çocuk	99	49,3		1-6	62	30,85
	Üç ve üzeri çocuk	72	35,8		7-üzeri	86	21,39
					13-üzeri	43	21,39
Anne çalışma durumu	Çalışmayan	137	68,16	Yerleşim birimi	Köy	71	35,32
	Çalışan	64	31,84		Kent	130	64,68

*Meslek sınıflaması ISCO(08)'e göre yapılmıştır.
*442 numaralı köy kanununa göre nüfusu 2.000'den az olan yerleşim birimlerine köy, nüfusu 20.000'den büyük yerleşim birimlerine şehir denir.

Tablo 2'ye göre çocukların anne babaların öğrenim düzeyi dağılımları incelendiğinde çocukların annelerinin %50,75'inin ilkokul ve altı mezunu, %23,38'inin ortaöğretim mezunu, %25,87'sinin yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının %35,82'sinin ilkokul ve altı mezunu, %27,36'sının ortaöğretim mezunu, %36,82'sinin yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Anne-babaların mesleklerine göre dağılımları incelendiğinde annelerin %68,2'sinin çalışmadığı, %12,4'ünün nitelik

gerektirmeyen mesleklerde çalıştığı, %14,9'unun ise profesyonel mesleklerde çalıştığı görülür. Babaların %46,8'inin nitelik gerektirmeyen mesleklerde çalıştığı, %20,4'ünün ise profesyonel mesleklerde çalıştığı görülmektedir. Annelerin çalışma durumuna göre dağılımları incelendiğinde annelerin %68,16'sının çalışmadığı, %31,84'ünün çalıştığı görülmektedir. Ailelerin bir yıl içerisinde eve aldıkları kitap sayılarına göre dağılımları incelendiğinde ailelerin %26,37'sinin hiç kitap almadığı, %30,85'inin 1-6 kitap aldığı, %21,39'unun 7-üzeri kitap aldığı görülmektedir. Ailelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre dağılımları incelediğinde ailelerin %14,9'unun tek çocuğunun olduğu, %49,3'ünün iki çocuğu olduğu ve %35,8'inin üç ve üzerinde çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Ailelerin yaşadığı yerleşim yerine göre dağılımları incelendiğinde %35,32'sinin köyde yaşadığı %64,68'inin kentte yaşadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Bu formda, araştırmaya katılan çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, doğum sırası, devam ettiği kurum türü, anaokuluna ya da anasınıfına başlamadan önceki deneyimlere yönelik sorular; ailelere ilişkin olarak ise anne-babanın mesleği, öğrenim durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, sosyo-ekonomik durumu ve yaşadığı yerleşim yerine yönelik sorular yer almaktadır.

Baş- Ayak- Diz- Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY)

Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacı ile McClelland vd. (2014) tarafından geliştirilen Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Baş- Ayak- Diz- Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) kullanılmıştır. BADO-DY çocukların dikkat, çalışma belleği, önleyici kontrol becerilerini ve sosyal etkileşime dayalı davranış üretme yeteneğini değerlendirir. BADO-DY performansa dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı üç bölümden oluşur ve her bölümde 10' ar görev olmak üzere totalde 30 görev vardır. BADO-DY uygulama sürecinde çocuğa araştırmacı tarafından dört farklı komut verilir ve çocuğun yanıtları gözlemlenerek ölçme aracına uygun şekilde kaydedilir. Çocuk, araştırmacının verdiği komut doğrultusunda doğru hareketi yaparsa iki puan, önce yanlış hareket yapıp sonra kendini düzeltirse bir puan, yanlış hareket yaparsa sıfır puan alır. Birinci bölümde iki farklı komut vardır. Çocuktan verilen komutun tam tersini yapması istenir (başına dokun dendiğinde ayaklarına dokunması, ayaklarına dokun denildiğinde başına dokunması beklenir). İkinci bölümde dört farklı komut vardır ve yine verilen

komutun tersini yapması beklenir (başına dokun dendiğinde ayaklarına dokunması, ayaklarına dokun denildiğinde başına dokunması, dizlerine dokun denildiğinde omuzlarına dokunması, omuzlarına dokun denildiğinde dizlerine dokunması beklenir). Üçüncü bölümde görevlerin kuralları değiştirilir. Başına dokun denildiğinde dizlerine dokunması, dizlerine dokun denildiğinde başına dokunması, omuzlarına dokun denildiğinde ayaklarına dokunması, ayaklarına dokun denildiğinde omuzlarına dokunması beklenir.

Ölçeğin uyarlanması sürecinde on iki alan uzmanından alınan görüşlere dayalı olarak her maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO' ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) bulunmuştur. BADO'nun 13. Maddesi için KGO=0,81, diğer maddeleri için KGO=1 ve tüm maddeler için KGİ=0,99 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-Kare ($\chi 2$) Uyumu = 10849.44, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi = 0.91, Normlaştırılmış Uyum İndeksi = 0.90, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi = 0.90, Artmalı Uyum İndeksi = 0.91 olarak hesaplanmış ve yapının iyi uyum gösterdiği belirtilmiştir.

Ölçeğin toplam puan için Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.98 olduğu bulunmuştur (Sezgin ve Demiriz, 2015). Değerlendirme aracının orijinal fomunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasında (McClelland vd., 2014) ise Cronbach Alpha değerlerinin; 1. düzey için 0.92, 2. düzey için 0.94, 3. düzey için 0.94 , toplamda ise 0.94 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değerlerinin 1. düzey için 0.94, 2. düzey için 0.92, 3. düzey için 0.89 toplamda ise 0.95 olduğu bulunmuştur.

BADO-DY ölçme aracı için 1 saat süren online bir eğitim tamamlanarak uygulayıcı sertifikası alınmıştır. Ek olarak ölçeğin yurt dışı uygulamalarından kaydedilen videolar izlenmiştir. BADO-DY araştırma örnekleminden bağımsız 15 çocuğa uygulanmış puanlayıcılar arası güvenirlilik Cohen Kappa katsayısı ile incelenmiş ve bu değer 0.99 olarak bulunmuştur.

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)

Çalışma grubundaki anne veya babanın ebeveynlik tutumlarını değerlendirmek amacı ile Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiş Ebeveynlik Tutum Ölçeği (ETÖ) kullanılmıştır. ETÖ 2-6 yaş arası çocukları olan ebeveynler için geliştirilmiştir. Ölçek, 4 boyut (Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu ve İzin Verici), 46 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Madde cevapları sıklık oranına göre farklılaşan 5 seçenek (her zaman böyledir, çoğu zaman böyledir, bazen böyledir, nadiren böyledir, hiçbir zaman böyle değildir) içerir. Ölçek cevaplanırken her madde için bu seçeneklerden biri işaretlenir.

Cevaplar şu şekilde puanlanır: “Her zaman böyledir” 5 puan, “Çoğu Zaman Böyledir” 4 puan, “Bazen Böyledir” 3 puan, “Nadiren Böyledir” 2 puan, “Hiçbir Zaman Böyle Değildir” 1 puan. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanır. Bir boyuttan yüksek puan alan ebeveynin o boyutun çocuk yetiştirme davranışlarını sergilediği kabul edilir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Birinci faktör demokratik tutum, ikinci faktör otoriter tutum, üçüncü faktör koruyucu tutum, dördüncü faktör izin verici tutum olarak adlandırılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör puanı ile korelasyonunun. 20’nin üzerinde olmasına dayanarak maddelerin ayırt edici olduğu belirtilmiştir. Pearson Korelasyon katsayıları ölçeğin dört faktörünün arasındaki olumlu anlamlı ilişkiyi göstermektedir.

Karabulut Demir ve Şendil (2008) ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını, demokratik tutum boyutu için .83; otoriter tutum boyutu için .76; aşırı Koruyucu tutum boyutu için .75; izin verici tutum boyutu için .74 olarak bulmuştur.

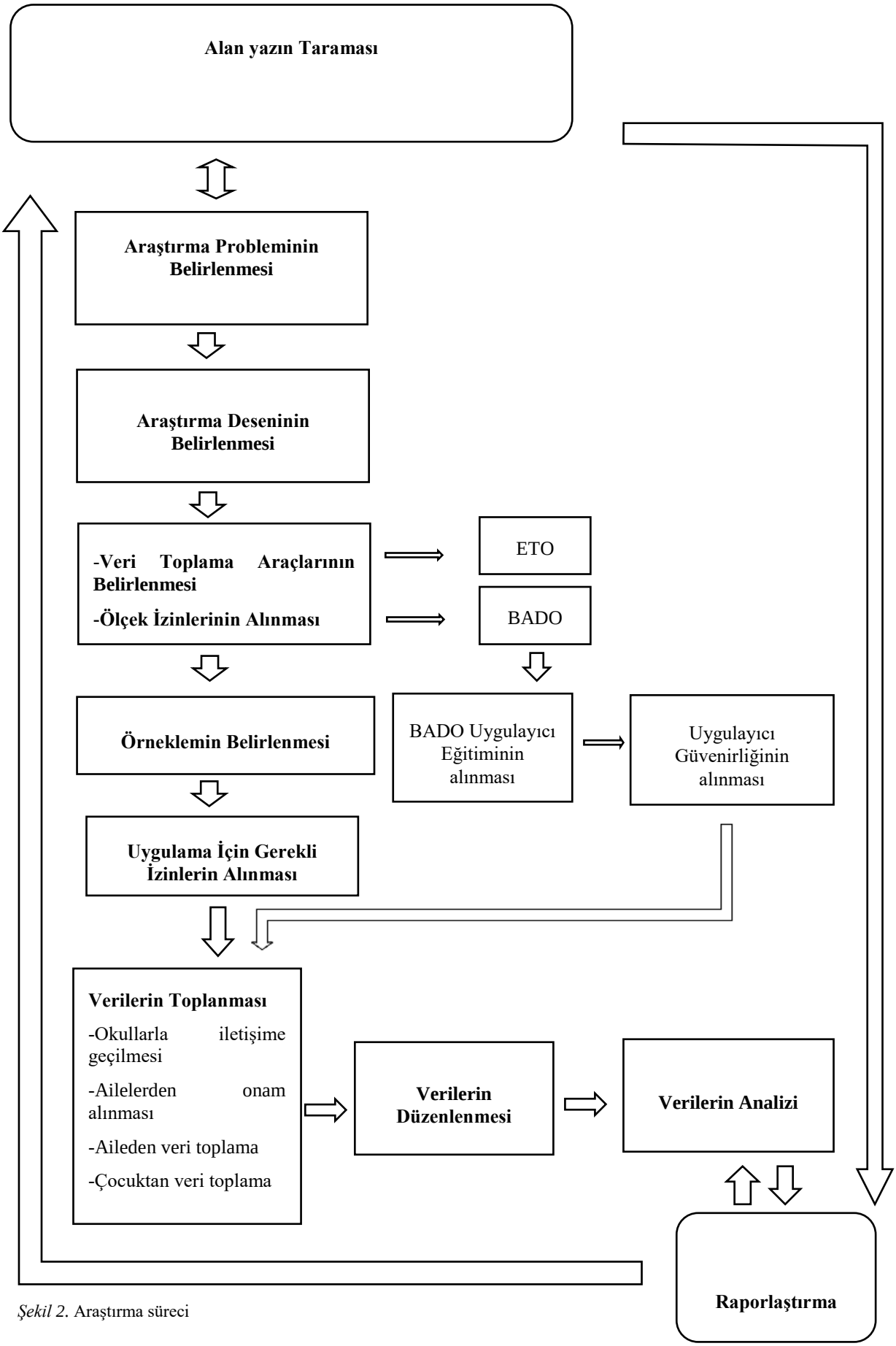
Bu çalışmada ise ETÖ’nün Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı; demokratik boyut için .86, otoriter boyut için .75, aşırı koruyucu tutum boyutu için .78, izin verici tutum boyutu için .64 olarak saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak olan Ebeveyn Tutumları Ölçeği (ETÖ) ve Baş-Ayak-Diz-Omuz (BADO-DY) görevleri ölçme aracı kullanım izni alınmıştır. BADO-DY için izinler hem ölçeğin orjinal geliştiricisi Megan M. McClelland hem de Türkçe’ye uyarlayan Serap Demiriz ve Esin Sezgin’ den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alındıktan sonra ilk aşamada okullar ile bağlantı kurulmuş ve 500 aileye okullar aracılığı ile araştırmanın amacı ve sürecinin kısaca anlatıldığı ebeveyn-çocuk araştırmaya katılım onam formu ve araştırmaya katılmayı kabul ettikleri durumda doldurmaları için “Demografik Bilgi Formu” “Ebeveyn Tutum Ölçeği” gönderilmiştir. Ölçme araçlarını hatalı ve eksik dolduran ebeveyne ait veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. İkinci aşamada çocuklardan veri toplama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada çocuklardan bazıları uygulamaya katılmak veya devam etmek istemedikleri için bazıları ise uygulamanın yapılacağı gün okula gelmedikleri için araştırmaya dahil edilememiştir. Bu doğrultuda 201 çocuk e formu dolduran ebeveynlerden 148 anne ve 53 babadan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

BADO-DY çocuklar ile uygulama sürecinde mümkün olduğunca sessiz bir ortam (sadece uygulayıcının ve çocuğun bulunduğu bir ortam) kullanılmıştır. Uygulama çocuğun gönüllü ve bireysel katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme her çocuk için yaklaşık on dakika sürmüştür. Araştırma sürecine ilişkin özet bilgiler Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Araştırma süreci

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Veriler SPSS sürüm 22 yazılımları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinden önce veri seti analiz öncesinde kayıp veri açısından taranmış ve kayıp veri oranının %5'den az olduğu gözlenmiştir. Kayıp veriler Beklenti-Maksimizasyon Yöntemiyle tahmin edilmiş ve analizler eksiksiz veri seti üzerinde yapılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocuklara ve ailelerine ait demografik özelliklerin frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmış ve betimsel istatistikler olarak sunulmuştur.

Çocuklara uygulanan BADO-DY'ye ait puanların bağımsız değişkenlerin kategorilerine ait dağılımlarının parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Test edilen varsayımlardan biri bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının bağımsız değişkenin her bir grubu için normal olmasıdır (Büyüköztürk, 2016). Bu varsayım için Kolmogorov-Simirnov Testi kullanılmıştır. Bu varsayımın test edilmesi için öncelikli olarak Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Bunun sonucunda bağımsız değişkenlere ait grupların en az birinde anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Buradan da dağılımın bağımsız değişkene ait her bir grupta normal dağılım göstermediği bulgusuna ulaşılmaktadır. Normallik varsayımının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları da test edilmiştir. Çalışma kapsamındaki değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen z istatistiğinin 0,05 anlamlılık düzeyinde 1,96'dan büyük çıkmasından dolayı dağılımların normallikten uzaklaştığına dair başka bir kanıt daha sunulmuştur (Field, 2009). Ayrıca; yüzdeliğe dayanan Q-Q Grafikleri (Quantile-QuantilePlots), olasılığa dayanan P-P Grafikleri (Probability-ProbabilityPlots) ile Histogram Grafikleri incelenmiştir ve verilerin normal dağılma uygun hale getirilmesi için, transformasyon – dönüştürme yöntemlerinden (kare alma, karekök alma ve logaritmik dönüşüm yöntemleri) yararlanılmıştır. Sonuç olarak verilerin normal dağılımdan farklı bir dağılım sergilediği görülmüştür. Bu yüzden non parametrik testlerin kullanımı uygun görülmüştür.

Normalllik varsayımı karşılanamadığından gruplar arasındaki farklılığın test edilmesinde parametrik testler olan t testi ve ANOVA yerine bu çalışmada ilgili değişkenler için non-parametrik testler (parametrik olmayan testler) kullanılmıştır. Çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi eğitim deneyimi, kurum türü, anne çalışma durumu, yerleşim birimi değişkenlerine göre karşılaştırılmasında, ilişkisiz t testinin non-parametrik alternatifi olarak da bilinen Mann Whitney U testi ve anne-baba öğrenim düzeyi, kitap sayısı değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans

analizinin non-parametrik alternatifi olarak da bilinen Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kruskal Wallis H testinin anlamlı çıkmasından sonra grupların ikişer ikişer Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmasında Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılanılan istatistiksel anlamlılık düzeyi (p değeri), hesaplanan karşılaştırma sayısına bölünür ve dikkate alınacak olasılık değerine ulaşılır (Pallant, 2007). İstatistiksel testlerde etki büyüklükleri , araştırmaların uygulamadaki anlamlılığını ortaya koyması ve daha nitelikli sonuçların elde edilmesini sağladığından, raporlanması gereklidir (American Psychological Association, 2010). Field (2009), Mann Whitney U Testi sonuçları raporlaştırılırken gruplara ait U istatistiği, Z değeri, p değeri ve etki büyüklüğünün raporlanması gerekliliği belirtilmektedir. Mann Whitney U Testi'nde etki büyüklüğünü elde etmede Cohen (1988) tarafından önerilen r değerini hesaplamak için Z değeri kullanılabilir. Burada Cohen'in r değeri için kriterler; 0,5 ve üstünün büyük etki, 0,3-0,5 arasının orta etki ve 0,1 ve altındaki değerlerin küçük etkinin olması şeklinde alınmıştır (Cohen, 1992).

Ebeveyne uygulanan ETÖ'den elde edilen alt ölçeklere ait puanların normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak için BADO-DY için yapılan işlemler gerçekleştirilmiştir. Buradan ilgili ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puan dağılımının normal dağılım göstermediği bulgusuna ulaşılmaktadır. Normallik varsayımı karşılanmadığından korelasyon hesaplamada Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanılmasına karar verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bu bulguların ilgili alan yazınla birlikte tartışılması yer almaktadır. İlk olarak BADO-DY'ye ve ETÖ'ye ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Sonrasında davranışsal öz-düzenleme puanlarının çocukla ilgili değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından davranışsal öz-düzenleme puanlarının aile ortamına ilişkin değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak ve davranışsal öz-düzenleme ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular

Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için kullanılan BADO-DY ölçme aracına ve anne-babaların ebeveynlik tutumlarını değerlendirmek için kullanılan ETÖ'ye ilişkin betimsel istatistikler aşağıda sunulmuştur.

Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek için kullanılan Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlara Dokunma Yönergeleri toplam puanlarına ilişkin betimsel analizler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
BADO-DY Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

	N	Min	Max	$\overline{X}$	S
BADO TOPLAM	201	0	60	29,7214	18,07711

Tablo 3'te görüldüğü üzere BADO-DY toplam puan ortalamasının 29,72 olduğu, toplam puanların en düşük (0) ve en yüksek (60) arasında değiştiği ve standart sapmanın 18, 07 olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan anne babaların ebeveynlik tutumlarını değerlendirmek için kullanılan ETÖ ve alt boyutları puanlarına ilişkin betimsel analizler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Ebeveyn Tutumları Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

	N	Min	Max	$\overline{X}$	S
Demokratik	201	41,00	85,00	72,9900	8,48586
Otoriter	201	11,00	39,00	21,4876	5,54897
Aşırı koruyucu	201	15,00	45,00	35,2388	6,11005
İzin verici	201	9,00	36,00	19,8756	4,74652

Tablo 4'da Demokratik Tutum alt boyutu puan ortalamasının 73, en düşük puanın 41, en yüksek puanın 85 olduğu; Otoriter Tutum alt boyutu puan ortalamasının 21,49, en düşük puanın 11, en yüksek puanın 39 olduğu; Aşırı Koruyucu Tutum alt boyutu puan ortalamasının 35,24, en düşük puanın 15, en yüksek puanın 45 olduğu; İzin Verici Tutum alt boyutu puan ortalamasının 19,88, en düşük puanın 9, en yüksek puanın 36 olduğu görülmektedir.

Davranışsal Öz-Düzenlemenin Çocukla İlgili Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çocukla ilgili cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi eğitim yılı ve devam edilen okul öncesi kurum türü değişkenlerine göre davranışsal öz-düzenleme puanlarına ilişkin analizler aşağıda sunulmuştur**.**

Davranışsal öz-düzenleme puanlarında cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5
Çocukların Cinsiyetlerine Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kız	95	98,16	9325	4765	-0,656	0,512
Erkek	106	103,55	10976			

Tablo 5 incelendiğinde erkek çocukların sıra ortalamalarının (103.55) kız çocukların sıra ortalamalarından (98.16) yüksek olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=4765$, $z=-0,656$, $p>0,05$).

Bu çalışmada elde edilen bulguya benzer şekilde Sezgin ve Demiriz (2015) tarafından yapılan çalışmada çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Benzer olarak Doğruyol vd., (2017) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyetin davranışsal öz-düzenleme becerilerinde yordayıcı bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Ancak alan yazında yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda (Gunzenhauser & Suchodoletz, 2015; Matthews, Morrison ve Cameron Ponitz, 2009; Storksen vd., 2015) kız çocuklarının erkek çocuklara göre davranışsal öz-düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu bulgusu dikkat çekmektedir. Diğer taraftan Wanless vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada farklı kültürlerden çocukların cinsiyetlerine göre davranışsal öz-düzenleme becerilerindeki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre Amerikalı kız çocuklar erkek çocuklara göre daha iyi davranışsal öz-düzenleme performansı gösterirken Asyalı çocuklarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık kaydedilmemiştir. Ülkemizde gerçekleştirilen öz-düzenleme alanında yapılan diğer araştırmalarda da (Ertürk Kara & Gönen, 2015; Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012) cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bağlamda alanyazındaki davranışsal

öz-düzenleme becerilerinde cinsiyete göre farklılıkların ele alındığı araştırma sonuçlarındaki farklılığın kültür (Wanless vd., 2011) gibi çevresel faktörlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda cinsiyetin farklı değişkenlerle birlikte değerlendirilmesinin göz önüne alınmasına işaret etmektedir.

Davranışsal öz-düzenleme puanlarında doğum sırası değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
Çocukların Doğum Sırasına Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Doğum Sırası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
1.çocuk	100	104,22	10422,00			
2. ve üzeri çocuk	101	97,81	9879,00	4728	-0,782	0,434

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan birinci sırada doğan çocukların sıra ortalamalarının 104,22 ve ikinci-üzeri sırada doğan çocukların sıra ortalamalarının 97,81 olduğu, birinci sırada doğan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarına ait sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Fakat yapılan Mann Whitney U testi sonucunda doğum sırasına göre çocukların davranışsal öz-düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=4728$, $z=-0,782$, $p>0,05$). Buna göre çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Alan yazında doğum sırası değişkenine göre öz-düzenleme becerilerini Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği ile değerlendiren çalışmalar (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Fındık-Tanrıbuyurdu, 2012) mevcuttur. Ertürk Kara ve Gönen (2015) tarafından yapılan çalışmada 2. sırada doğan çocukların öz-düzenleme dikkat dürtü puanlarının 1. sırada doğan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme olumlu duygu puanlarına göre farklılıklara bakıldığında ise 3. sırada doğan çocukların 1. ve 2. sırada doğan çocuklara göre daha düşük puan almış olduğu görülmektedir. Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) tarafından yapılan araştırmada ise doğum sırası değişkenine göre öz-düzenleme puanlarında bir farklılık bulunamadığı belirtilmiştir.

Davranışsal öz-düzenleme puanlarında okul öncesi deneyimi (yıl) değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7
Çocukların Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Yıla Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okul Öncesi Deneyim (yıl)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
1 yıl ve altı	141	91,18	12856,50	2845,5	-3,672	0,000*
2 yıl ve üzeri	60	124,08	7444,50			

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde iki yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim alan çocukların (sıra ortalaması=124,08) davranışsal öz-düzenleme puanları bir yıl okul öncesi eğitim alan çocukların (sıra ortalaması=91,18) davranışsal öz-düzenleme puanlarından daha yüksektir. Bir yıl ve daha az okul öncesi eğitim alan çocuklar ile iki yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim alan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U=2845,5, z=-3,672, p<0,05, r=0,259). Bu analizde hesaplanan etki büyüklüğü düşük olmakla birlikte daha fazla okul öncesi deneyime sahip olan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Weixler (2012) okul öncesi eğitimde daha fazla deneyime sahip olmanın davranış düzenlemenin bileşenlerinden biri olan çalışma belleği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes (2010) okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime bir yıl-iki yıl devam etmelerinin davranışsal öz-düzenleme ile anlamlı bir ilişki göstermediğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitim programları çocukların gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Bredekamp, 2016). Özellikle öz-düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen eğitim programlarının (Keleş, 2014; Sezgin, 2016) çocukların öz-düzenleme becerilerini desteklediği belirtilmektedir. Öz-düzenlemeye yönelik olarak yapılan bir müdahale çalışmasında (Tominey & McClelland, 2011) ise çember zamanı oyunlarının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir.

Bu araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri okullarda MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılmaktadır. Program çocukların bütüncül gelişimini, etkin katılımını ve bağımsız birey olmasını destekleyen bir felsefeye sahiptir. Güne başlama, günü değerlendirme gibi rutinler içeren bir günlük akış yer almaktadır. Çocukların davranışsal

öz-düzenlemelerini etkileyen birçok etmen olmakla birlikte araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri okullarda çeşitli kural ve zaman dilimlerine göre davranışlarını düzenlemek olanaklarına sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmada yer alan çocukların düzenli bir eğitim programına katılma sürelerinin davranışsal öz-düzenleme becerilerini desteklediği düşünülebilir.

Davranışsal öz-düzenleme puanlarında devam edilen okul öncesi kurum türü değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8
Çocukların Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Kurum Türüne Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Bağımsız anaokulu	68	109,52	7447,5	3942,5	-1,487	0,137
Anasınıfı	133	96,64	12853,5			

Tablo 8 incelendiğinde bağımsız anaokuluna devam eden çocukların davranışsal öz-düzenleme sıra ortalaması 109,52 ve anasınıfına devam eden çocukların sıra ortalaması ise 96,64'tür. Mann Whitney U sonuçlarına göre istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=3942,5$, $z=-1,49$, $p>0,05$). Bu bulguya göre çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin devam ettikleri kurum türüne göre fark göstermediği söylenebilir.

Doğruyol vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada okul tipinin (devlet okulu ve özel okul) davranışsal öz-düzenlemeyi yordadığı bulunmuş ve özel okula giden çocukların davranışsal öz-düzenleme açısından avantajlı olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar (Doğruyol vd., 2017) bu bulguya okul tiplerinin donanım, ortam ve öğretmen kalitesi açısından farklılık göstermesinin neden olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada kurum tipi bağımsız anaokulu ve anasınıfı olarak ele alınmıştır. Bağımsız anaokulları ve anasınıflarının donanım ve ortam açısından fark olduğu belirtilmekle birlikte (Karaküçük, 2008) iki kurum türünde de aynı okul öncesi eğitim programı (MEB, 2013) uygulanmaktadır. Dolayısıyla program yaklaşımının değişmemesine bağlı olarak bu çalışmada yer alan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin fark göstermediği düşünülebilir.

Davranışsal Öz-Düzenlemenin Aileyle İlgili Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada aileye ilişkin değişkenler olarak ele alınan anne-baba öğrenim düzeyi, gelir durumu, anne çalışma durumu, kitap sayısı ve yerleşim yeri değişkenlerine göre davranışsal öz-düzenleme puanlarına ilişkin analizler aşağıda sunulmuştur.

Davranışsal öz-düzenleme puanlarında ebeveyn öğrenim düzeyi değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9
Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	İkili Karşılaşt.
Anne	İlköğretim ve altı mezunu	102	83,64	2	19,58	0,000*	1<2,3
	Lise mezunu	47	112,43				
	Yükseköğretim mezunu	52	124,72				
Baba	İlköğretim-altı mezunu	72	78,21	2	21,37	0,000*	1<2,3
	Ortaöğretim mezunu	55	101,69				
	Yükseköğretim mezunu	74	122,66				

*p<0,05 1:ilköğretim 2:ortaöğretim 3:yükseköğretim

Tablo 9 incelendiğinde hem anne öğrenim düzeyine hem de baba öğrenim düzeyine göre çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Sırasıyla; $\chi^2_{(2)}$==19,58, p<0,05 ve $\chi^2_{(3)}$=21,37, p<0,05). Gruplar arası farklılığı tespit etmek amacıyla MannWhitney U testi kullanılarak ikili karşılaştırma yapılmıştır. Annesi ilköğretim ve altı mezunu olan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının (sıra ortalaması= 83,64), annesi ortaöğretim (sıra ortalaması=112,43) ve yükseköğretim (sıra ortalaması=124,72) mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Sırasıyla; U= 1740,5, z=-2,69, p<0,0167, r=-0,22 ve U=1538, z=-4,26, p<0,0167, r=-0,34). Etki büyüklüklerine bakıldığında annesi ilköğretim ve altı mezunu olan çocuklar ile annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklarının davranışsal öz-düzenleme puanlarını karşılaştırmada düşük düzeyde etki büyüklüğü olduğu söylenebilir. Ancak annesi ilköğretim ve altı mezunu olan çocuklar ile annesi yükseköğretim mezunu olan

çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarını karşılaştırmada orta düzeyde etki büyüklüğü elde edilmiştir. Annesi ortaöğretim (sıra ortalaması=112,43) mezunu olan çocuklar ile annesi yükseköğretim mezunu çocuklar için davranışsal öz-düzenleme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=1102,5, z=-0,838, p>0,0167).

Babası ilköğretim ve altı (sıra ortalaması= 78,21) mezunu olan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının babası ortaöğretim mezunu (sıra ortalaması=101,69) ve yükseköğretim (sıra ortalaması=122,66) mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Sırasıyla; U= 1482,5, z=-2,43, p<0,0167, r=-0,22 ve U= 1520,5, z=-4,48, p<0,0167, r=-0,37). Etki büyüklüklerine bakıldığında babası ilköğretim ve altı mezunu olan çocuklar ile babası ortaöğretim mezunu olan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanları karşılaştırıldığında etki büyüklüğünün düşük olduğu söylenebilir. Ancak babası ilköğretim ve altı mezunu olan çocuklar ile babası yükseköğretim mezunu olan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarını karşılaştırmada orta düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmüştür. Babası ortaöğretim (sıra ortalaması=101,69) mezunu olan çocuklar ile babası yükseköğretim mezunu çocuklar için davranışsal öz-düzenleme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=1575,z=-2,189, p>0,0167).

Alan yazında anne baba öğrenim düzeyinin davranışsal öz-düzenlemede anlamlı bir değişken olduğuna dair araştırmalar mevcuttur. Wanles vd. (2011) tarafından yürütülen bir araştırma sonucunda ebeveyn öğrenim düzeyinin davranışsal öz-düzenleme becerileriyle istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu kaydedilmiştir. Bu araştırmalara ek olarak Ertürk Kara ve Gönen (2015) çocukların öz-düzenleme becerilerini Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği ile değerlendirdiği çalışmasında anne öğrenim düzeyi yüksek çocukların dikkat dürtü puanlarının anne öğrenim düzeyi düşük çocuklara göre yüksek olduğunu belirlemiştir. Baba öğrenim düzeyine göre ise hem dikkat dürtü puanlarında hem de olumlu duygu puanlarında öğrenim düzeyi yüksek babaların çocuklarının lehine bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan Wanles vd. (2016) 3-6 yaş çocuklarının farklı aralıklarla üç kez değerlendirildiği çalışmalarında annenin öğrenim düzeyinin çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olmadığını saptamışlar ve bu durumu annelerin homojen dağılım göstermemesinin anlamlı bir ilişki ortaya koymada sınırlılık oluşturmuş olabileceği şeklinde açıklamışlardır.

Ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin çocuklara sunulan fırsatları etkilediği belirtilmektedir (Baydar vd., 2012). Annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuğa ev içerisinde sunulan

olanaklar da (olumlu ebeveynlik davranışları, materyal desteği, dil gelişimi desteği, akademik beceri desteği vb.) artış gösterebilmektedir (Baydar vd., 2010). Bu çalışmanın bulguları bu araştırmalar doğrultusunda düşünüldüğünde anne-babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocuğa sağlanan öğrenme olanaklarının da artmış olabileceği söylenebilir.

Davranışsal öz-düzenleme puanlarında gelir durumu değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10
Gelir Düzeyine Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gelir (TL)	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	İkili Karşılaştırma
1000 ve -altı	47	84,49				
1001-2000	64	85,27				
2001-3000	32	99,52				1<4,6
3001-4000	26	132,98	5	25,827	0,001*	2<4,6
4001-5000	10	125,25				
5001-üzeri	22	135,39				

*p<0,051: 1000 ve altı, 2: 1001-2000, 3:2001-3000, 4: 3001- 4000, 5: 4001-5000, 6:5001 ve üzeri

Tablo 10 incelendiğinde gelir durumuna göre çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2_{(5)}$=25,83, p<0,05). Ailesinin aylık geliri 1000-altı TL (sıra ortalaması=84,49) olan çocuklar ile ailesinin aylık geliri 3001-4000 TL (sıra ortalaması=132,98) ve ailesinin aylık geliri 5001 TL ve üzeri (sıra ortalaması=135,39) geliri olan çocuklara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir (Sırasıyla U=311, z=-3,47, p<0,0033, r=-0,42; ve U= 245, z=-3,51, p<0,0033, r=-0,42). Etki büyüklüklerine bakıldığında ailesinin aylık geliri 1000-altı TL olan çocuklar ile ailesinin aylık geliri 3001-4000 TL ve 5001 ve üzeri olan çocuklar arasında orta düzeyli bir etki büyüklüğü elde edilmiştir.

Ailesinin aylık geliri 1001-2000 TL (sıra ortalaması=85,27) olan çocuklar ile ailesinin aylık geliri 3001-4000 TL (sıra ortalaması=132,98) ve ailesinin aylık geliri 5001 TL ve üzeri (sıra ortalaması=135,39) geliri olan çocuklara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir (Sırasıyla U=453, z=-3,39, p<0,0017, r=-0,36 ve U=362, z=-3,40, p<0,0033, r=-0,37). Etki büyüklüklerine bakıldığında ailesinin aylık geliri 1000 ve altı TL olan

çocuklarla yapılan karşılaştırmaya benzer olarak ailesinin aylık geliri 1001-2000 TL olançocuklar ile ailesinin aylık geliri 3001-4000 TL ve 5001 ve üzeri olan çocuklar arasında orta düzeyli bir etki büyüklüğü saptanmıştır.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuğa sunulan fırsatları ve ebeveyn davranışlarını etkilemesi yoluyla çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğu vurgulanmaktadır (Baydar vd., 2012; Berk, 2013; Kağıtçıbaşı, 2017). Zengin uyarıcıları içeren bir çevre çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Diğer taraftan düşük gelir durumu ve yoksulluk çocuğa sunulan imkanları olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra ebeveynlerin stres ve depresyon durumunu arttırıcı bir faktör olması nedeniyle ebeveyn davranışlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Berk, 2013). Alan yazında bazı araştırmalar (Cadima vd., 2016; Sektnan vd., 2010) sosyo-ekonomik dezavantajın davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çekmektedir. Davranışsal öz-düzenlemenin gelir açısından incelendiği çalışmalara bakıldığında (Dilworth-Bart vd., 2007; Wanless vd., 2011) gelir düzeyinin çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda gelir durumunun çocuğun sahip olduğu olanakları artırması yoluyla davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerinde rolü olabileceği söylenebilir.

Davranışsal öz-düzenleme puanlarında anne çalışma durumu açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11
Anne Çalışma Durumuna Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Çalışmayan	137	92,62	12688,50	3235,5	-2,992	0,003*
Çalışan	64	118,95	7612,50			

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde çalışan anneye sahip çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının sıra ortalaması 118,95 ve çalışmayan anneye sahip çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının sıra ortalaması 92,62'dir. İstatistiksel açıdan da, çalışan anneye sahip çocukların ve çalışmayan anneye sahip çocukların davranışsal öz-düzenleme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=3235,5, z=-2,99, p<0,05 r=-0,21). Bu analizde hesaplanan etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek davranışsal öz-düzenlemeye sahip olduğu söylenebilir.

Annenin çalışma durumu annenin ebeveynlik davranışlarında etkili olduğu kabul edilen kişisel özelliklerinden biridir (Baydar vd., 2012). Şehirli (2007) tarafından yapılan çalışmada annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre daha uyumlu davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte annesi çalışan çocukların okul olgunluğu (Köşker, 2013) ve duygusal zeka (Şen, 2017) becerilerinin annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya katılan çocukların annelerinin çalışmasının onların çocuklarına sağladıkları olanakları farklılaştırdığı düşünülebilir.

Davranışsal öz-düzenleme puanlarında kitap sayısı değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 12'de yer almaktadır

Tablo 12
Kitap Sayısına Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kitap Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	İkili Karşılaş-tırma
Hiç	53	75,52				
1-6	62	111,60	3	13,909	0,001*	0<1,2
7-üzeri	86	109,06				

*p<0,05 0: Hiç 1:1-6 kitap 2:7 ve üzeri kitap

Tablo 12'de davranışsal öz-düzenleme becerileri açısından sıra ortalamalarına bakıldığında yıl içinde hiç kitap alınmayan çocukların sıra ortalaması 75,52; 1-6sayıda kitap alınanların sıra ortalaması 111,60; 7 ve daha fazla sayıda kitap alınan çocukların sıra ortalaması 109,06 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre kitap sayısına göre davranışsal öz-düzenleme puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2_{(3)}$=13,909, p<0,05). Gruplar arası farklılığa bakıldığında ailesi hiç kitap almayan çocuklar ile ailesi 1-6 sayıda kitap alan çocuklar ve 7 ve daha fazla sayıda kitap alınan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Sırasıyla U=1713, z=-2,17, p<0,0167, r=-0,19; U=918,z=-3,31, p<0,0167, r=-0,32).

Gunzenhauser ve Suchodoletz (2015) tarafından yapılan araştırmada ailenin eğitimsel kaynaklarının (sahip olunan kitap sayısı) davranışsal öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ertürk Kara vd., (2018) öz-düzenlemenin desteklenmesinde resimli çocuk kitaplarının rolünü vurgulamaktadır. Benzer olarak Diaz (2013) tarafından yapılan

çalışma da ise ev öğrenme çevresi kalitesi (erken okuryazarlık ve matematik kaynakları) ile davranışsal öz-düzenleme arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada, kitaba sahip olmayan çocuklar en az bir kitaba sahip olan çocuklara göre davranışsal öz-düzenleme becerileri açısında dezavantajlı bulunmuştur. Bu bağlamda ailenin kitaba kaynak ayırması ve ev ortamında kitap gibi informal öğrenme materyallerinin bulunması çocuğa sunulan ev ortamının niteliğinde bir gösterge olarak kabul edilebilir (Bradley & Putnick, 2012).

Davranışsal öz-düzenleme puanlarında yaşanılan yerleşim yeri değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13
Yerleşim Yerine Göre BADO-DY Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yerleşim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Köy	71	85,26	6053,50	3497,5	-2,838	0,005*
Kent	130	109,60	14247,50			

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde kentte yaşayan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının sıra ortalaması 109,60, köyde yaşayan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının sıra ortalaması ise 85,26'dır. Kentte yaşayan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının köyde yaşayan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası farka bakıldağında da yerleşim yerine göre davranışsal öz-düzenleme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=3497,5, z=-2,84, p<0,05, r=0,20). Bu analizde hesaplanan etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda ailenin yaşadığı yerleşim birimi değişkenine göre yönetici işlev becerileri (Çelik, 2004), sosyal becerileri (Tanrıöğen, 2014) ve okul olgunluğu (Köşker, 2013; Görmez, 2007) açısından kentte yaşayan çocukların köyde yaşayan çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Şen (2017) tarafından yapılan çalışmada ise ilçede yaşayan çocukların duygusal zekâ düzeyleri köyde yaşayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Köy ve kent yaşam kültürleri arasında pek çok açıdan farklılıklar vardır. Kent yaşamı köy yaşamına göre daha planlı ve örgütlüdür, daha fazla kültürel ve sosyal çeşitlilik barındırır (Topal, 2004). Simmel (1996) şehir ve köy

yaşantısı taleplerinin bireyin zihinsel yaşamında farklı etkilerinin olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda çalışma grubunda yer alan çocuklar için birçok açıdan çeşitlilik barındıran kent yaşamının davranışsal öz-düzenleme gelişimi açısından olumlu fırsatlar sunuyor olabileceği düşünülebilir.

Davranışsal Öz-düzenleme ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Davranışsal öz-düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Spearman's Rho analizi sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14
Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri ve Ebeveyn Tutumları Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiye Göre Spearman's Rho Testi Sonuçları

		Demokratik	Otoriter	Koruyucu	İzinverici
Davranışsal Özduzenleme	rho	0,114	-,146*	-,197*	-,009
	p	0,109	,038	,005	,902

Tablo 14'ta ebeveyn tutumlarına ait sonuçlar incelendiğinde davranışsal öz-düzenleme ile aşırı koruyucu tutum ve otoriter tutumlar arasında düşük düzeyde ve zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Davranışsal öz-düzenleme ile demokratik tutumlar arasında ve davranışsal öz-düzenleme ile izin verici tutumlar arasında ise anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Doğruyol vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada annelerin sıkı disiplin ebeveynlik tutumunun davranışsal öz-düzenleme becerilerini yordadığı bulunmuştur. Diğer taraftan Alanyazında çocukların öz-düzenleme becerilerini ebeveynlerin çeşitli davranışları ile ele alan araştırmalar mevcuttur. Örneğin ebeveynin sunduğu destekle ilgili araştırmalar ebeveynlerin daha fazla soru, sözel ipucu ve sözel hatırlatma kullanmaları ve dikkat düzenleme becerileri arasında (Robinson vd., 2009), çocuğa gereğinden az ya da fazla destek sunma ile yürütücü işlev becerileri arasında (Ahçı, 2016) negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan ebeveynin çocuğun bağımsızlığını desteklemesinin öz-düzenleme (Grolnick ve Ryan, 1989) ve yürütücü işlev becerileri (Bernier vd., 2010) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Bu araştırmada demokratik ve izin verici ebeveyn tutumları ile davranışsal öz-düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alanyazında pozitif ebeveynlik davranışlarının,

tutarlılığın ve düşük negatif kontrolün (Roskam, Stievenart, Meunier ve Noel, 2014), anne sıcaklığının (Von-Suchodoletz, Trommsdorff vd., 2011), duyarlı ebeveynliğin (Mathis ve Bierman, 2015) davranışsal öz-düzenleme ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Kağıtçıbaşı (2017) ebeveynlerin amaç, değer ve inançlarının davranışlarına yansıması yoluyla çocuğun gelişimini etkilediğini vurgular. Bu araştırmada ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları ve otoriter tutumları ile çocukların davranış düzenleme becerileri arasında düşük düzey olumsuz yönde ilişki bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle ebeveynlerin uygun olmayan müdahaleleri, çocuklara sorumluluk vermekten kaçınmaları, aşırı kontrolcülüğü, çocuklardan koşulsuz itaat beklemeleri, çocukların kendilerini ifade etmelerine ve bireyselleşmelerine izin vermemeleri (Karabulut Demir, 2007) gibi davranışlarının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinde bir rolü olabileceği düşünülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu bölümde verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ilişkin sonuçlar yer almaktadır. İlk olarak davranışsal öz-düzenleme puanlarının çocukla ilgili değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulguların sonuçları sunulmuştur. Ardından davranışsal öz-düzenleme puanlarının aile ortamı ile ilgili değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulguların sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak davranışsal öz-düzenleme ve ebeveyn tutumları ilişkisini inceleyen bulguların sonuçları sunulmuştur.

Davranışsal Öz-düzenlemenin Çocukla İlgili Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada davranışsal öz-düzenleme çocukla ilgili değişkenler olarak ele alınan cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi eğitim deneyimi ve devam edilen okul öncesi kurum türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde cinsiyete göre davranışsal öz-düzenleme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Doğum sırasına göre çocukların davranışsal öz-düzenleme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi deneyim (yıl) açısından iki-üzeri yıl okul öncesi eğitim alan çocukların bir yıl eğitim alanlara göre davranışsalöz-düzenleme puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kurum türü değişkenine göre çocukların davranışsal öz-düzenleme puanları arasındaanlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Davranışsal Öz-düzenlemenin Aileye İlişkin Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada davranışsal öz-düzenleme puanlarının aileye ilişkin değişkenler olan anne-baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, gelir durumu, alınan kitap sayısı ve yerleşim yeri değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığındahem anne öğrenim düzeyine hem de baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarınında artış olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi arttıkça davranışsal öz-düzenleme puanlarında da bir artış olduğu görülmektedir. Annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre davranışsal öz-düzenleme puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ailesi yıl içerisinde en az bir kitap alan çocukların ailesi hiç kitap almayan çocuklara göre davranışsal öz-düzenleme puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Kentte yaşayan çocukların davranışsal öz-düzenleme puanlarının köyde yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Davranışsal Öz-düzenleme ve Ebeveyn Tutumları İlişkisinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada davranışsal öz-düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Davranışsal öz-düzenleme ile aşırı koruyucu tutumlar ve otoriter tutumlar arasında düşük düzeyde zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Davranışsal öz-düzenleme ile demokratik tutumlar ve izin verici tutumlar arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunamamıştır.

Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Araştırmada okul öncesi deneyim süresine göre çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinde fark görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesine devam etmeyen çocuklarla yaş değişkeninin kontrol altına alınarak okul öncesi deneyimin rolüne ilişkin çalışmalar yapılabilir, okul öncesi eğitimi alan çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri ilerleyen yıllarda da takip edilebilir.
- Mevcut araştırmada davranışsal öz-düzenleme becerilerini belirlemede çocuklarla çalışılmıştır. Sonraki çalışmalara ebevynlerden ve öğretmenlerden alınan değerlendirme araçları ile birlikte çalışılması önerilebilir.

- Bu araştırmada anne-baba öğrenim düzeyi, gelir durumu ve anne çalışma durumunun davranışsal öz-düzenleme arasında birbirinden bağımsız olarak karşılaştırılmıştır, sonraki çalışmalarda bu değişkenler birlikte alınarak davranışsal öz-düzenlemeyi yordama durumu incelenebilir.
- Çalışmada çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin yerleşim yerine göre fark göstermesinden yola çıkılarak köy ve kent ortamının hangi özelliklerinin davranışsal öz-düzenlemeyi desteklediğine odaklanan çalışmalar yapılabilir.
- Alanyazında davranış düzenleme becerilerini aile bağlamına ilişkin ebeveyn çocuk etkileşimi, ebeveyn duyarlılığı, ebeveynin bağımsızlık desteği, anne çocuk bağlanması, ebeveynlerin psikolojik iyi oluşu gibi etmenlere göre inceleyen çalışmalar mevcuttur (Dilworth-Bart vd.,2007; Grolnick& Ryan, 1989; Hur, 2011; Kochanska vd., 2010; Kluczniok vd., 2013; Useche, 2011). Bu doğrultuda ülkemiz bağlamında da bu etmenlerin çocukların davranışsal öz-düzenleme becerileri üzerindeki rolüne odaklanan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Alanyazında ebeveyn tutumları ile daha geniş ve daha farklı örneklemlerle yapılacak çalışmaların sonuçları özellikle çocukların davranışlarını kontrol altına alan kısıtlayıcı (otoriter tutum) ve sınırlayıcı (koruyucu tutum) ana baba stilleri konusunda yeni bulgular kazandıracağı düşünülmektedir..
- Araştırma sonucuna göre davranışsal öz-düzenleme becerileri ile ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları ve otoriter tutumları düşük ama negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle ebeveynlerin çocukların bağımsızlığını destekleyici, sorumluluk almalarına fırsat veren, çocuğu bir birey olarak kabul eden, aşırı müdahaleci olmayan davranışlar sergilemesinin davranışsal öz-düzenleme becerilerini destekleyebileceği önerilebilir.
- Öz-düzenleme gelişiminde önemli bir dönem olan okul öncesi dönemde çocukların bu becerilerinin desteklenmesine katkı sağlamak amacıyla ebeveynlere öz-düzenleme konusunda eğitimler verilmesi yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

Acar, İ., Çelik, M., Garcia, A., Colgrove, A., Raikes, H., Gönen, M. & Encinger, A. (2018). 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*. https://doi.org/10.1007/s10643-018-0893-y

Ada, F. E. (2016). *The Role Of Home And Childcare Chaos In Chıldren's Development. Boğaziçi Unıversıty*. Master's Thesis, Institute For Graduate Studies For Social Sciences, İstanbul.

Adagideli, F. H. & Ader, E. (2014). Okul Öncesi Dönemde Üstbiliş ve Öz-düzenleme: Değerlendirme, Öğretim ve Beceriler. Gönül Sakız (Ed.), *ÖzDüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Öz-düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (s. 130-149). Nobel.

Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-439.

Ahçı, Z. (2016). *3-5 Yaş Çocuklarının Soğuk ve Sıcak Yürütücü İşlev Performanslarının Annelerin İskele Kurma Etkinlikleriyle İlişkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akıllıoğlu, K., Kocahan, S., Babar-Melik, E., & Melik, E. (2009). Zengin çevrenin beyin fonksiyonlarındaki yeri. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 18(1), 13-36.

American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.

Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., & von Maurice, J. (2012). Learning environments at home and at preschool and their relationship to the development of numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly,* 27, 231–244.

Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8:2, 71-82. doi: 10.1076/chin.8.2.71.8724

Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28 (1), 539–560. http://doi.org/10.1207/s15326942dn2801_5

Aydın, M. Ş. & Karakelle, S. (2016). 3-4 Yaş Çocuklarında Zihin Kuramı ve Kendini Düzenleme Becerisinin Yardım Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 204-226.

Aydın, M. Ş. (2015). Çocuklarda (3-4 Yaş) Zihin Kuramı ve Kendini Düzenleme Becerisinin Olumlu Sosyal Davranış Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, F. & Ulutaş, F. (2017). Okul Öncesi Çocuklarda Öz-düzenleme Becerilerinin Gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(2), 36-45.

Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1):1–29.

Batum, P. & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. Current Psychology, 25(4), 272–294.

Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. Psychological Inquiry, 7(1), 1-15. doi: 10.1207/s15327965pli0701_1

Baydar, N., Akçinar, 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.

Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B. & Cemalcılar, Z. (2010). *Türkiye'de Erken Çocukluk Ekolojileri Araştırması*(Proje No: 106K347). Ankara: TÜBİTAK https://ais.ku.edu.tr/AR/NBAYDAR200933__106K347_nazli_baydar_v08.pdfsayfasından erişilmiştir.

Benson, J. G. (2014). *Socioeconomic Status and Cognitive Outcomes: Mediating Role of the Home Envıronment*. Doctoral Dissertation, The University of New Mexico, New Mexico.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660.

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathol*, 20(3), 821–843.http://doi.org/10.1017/S0954579408000394.

Bilir, S., Ari, M., Dönmez, N. B., Atik, B., & San, P. (1991). Türkiye'nin 16 İlinde 4-12 Yas- Şlar Arasındaki 50.473 Çocuğa Fiziksel Ceza Verme Sıklığı Ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi. *Aile ve Toplum*, 1(1), 57-70.

Bindman, S. W., Hindman, A. H., Bowles, R. P. & Morrison, F. J. (2013). The contributions of parental management language to executive function in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (3), 529–539.

Blair, C. (2002). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.

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. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Blair, C. & Diamond, A**. (**2008**).** Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathol.* 20, 899–911

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Canwe keep all the crickets in the basket? *Young Children*, 63(2), 56–58.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. (G. Haktanır, Dü., T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, & E.Kalkan, Çev.) Ankara: Anı.

Boekearts, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. M. Boekearts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 1-9). California: Academic.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Ramey, C. T., Barnard, K. E., Gray, C., Hammond, M. A., Mitchell, S., Gottfried, A. W., Siegel, L., & Johnson, D. L. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25, 217–235.

Bradley, R. H., & Putnick, D.L. (2012). Housing quality and access to material and learning resources within the home environment in developing countries. *Child Development*, 83(1), 76–91.

Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. (H. Z. İnan & T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Mary Gauvain & Michael Cole (Ed.), *Readings On The Development Of Children* içinde (s. 37-43). NY: Freeman, http://www.psy.cmu.edu/~siegler/35bronfebrenner94.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: The Guildford Press.

Brown, D. D., Weatherholt, T. N., & Burns, B. M. (2010). Understanding parent reports of children's attention behaviors: Role of children's attention skills, temperament, and home environment. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 6, 42-58.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.

Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschueren, K., Leal, T. & Matos, P. M. (2016). Self-regulation in early childhood: the interplay between family risk, temperament and teacher–child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, 13:3, 341-360, DOI: 10.1080/17405629.2016.1161506.

Cadima, J., Gamelas A. M., McClelland, M., & Peixoto, C. (2015). Associations Between Early Family Risk, Children's Behavioral Regulation, and Academic Achievement in Portugal. *Early Education and Development*, 0, 1–21. doi.org/10.1080/ 10409289.2015.1005729.

Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2015). Classroom interactions, dyadic teacher–child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. doi:10.1007/s10802-015-0060-5.

Calkins, S. & Williford, A. P. (2009). Taming the Terrible Twos: Self-Regulation and School Readiness. In Barbarin, O. A. & Wasik, B. H (Ed), *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice* (pp. 172-199). NewYork: Guilford.

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 & Psychopathology, 14*, 477-498.

Calkins, S.D., Smith, C. L., Gill, K. & Johnson, M.C. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. Social Development, 7, 350-369.

Cameron Ponitz, Claire Cameron, McClelland, Megan M., Jewkes, Abigail M., Connor, Carol McDonald, Farris, Carrie L. and Morrison, Frederick J. (2008). Touch YourToes! Developing a Direct Measure of Behavioral Regulation in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2): 141-158.

Cameron Ponitz, Claire Cameron, McClelland, Megan M., Matthews, J. S. and Morrison, Frederick J. (2009). A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3): 605-619.

Cameron, C. E. & Morrison, F. J. (2011). Teacher Activity Orienting Predicts Preschoolers' Academic and Self Regulatory Skills. *Early Education and Development*, 22 (4), 620-648.

Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489–510.

Carlson, S. M. (2005). Developmental sensitive measures of executive function in preschool children. Developmental Neuropsychology, 28, 595–616.

Caughy, M. O ., Mills, B., Brinkley, D. & Owen, M. T. (2018). Behavioral Self-Regulation, Early Academic Achievement, and the Effectiveness of Urban Schools for Low-Income Ethnic Minority Children. *Community Psychol*, 61, 372–385.

Cebioğlu, S. & Aksan, N. (2016). Benlik Düzenlemenin Gelişiminde Mizaç ve Ana Baba Etkisi. Sayıl, M. & Yağmurlu, B. (Ed.). *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* içinde (s.239-271). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Cerda, C. A. (2015). *Behavioral Self-Regulation And Relations to Academıc Achievement Across A Four Year Tıme Period*. Doctor of Phılosophy, Texas A&M University.

Clarke, A. T. & Kurtz-Costes, B. (1997). Television Viewing, Educational Quality of the Home Environment, and School Readiness. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 279-285, doi:10.1080/00220671.1997.10544584.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. baskı).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, J. (1992). *A power primer.* Psychological Bulletin, 112(1), 155–159. http://doi.org/10.1037/0033- 2909.112.1.155

Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72, 685–704.

Corbo, M. N. (2012). *Measuring Behavioral Regulation And Its Relation To Early Language Skills And Teacher-Rated Behavior In A Culturally Dıverse School District.* Doctor Of Psychology, The State Unıversıty of New Jersey, New Jersey.

Creswell, J. W.(2005). *Educational Research Planning, Conducting And Evaluating Quantitative And Quantative Research.* United States Of America: Pearson Prentice Hall.

Çelik, S. (2004). *Kentte ve Köyde Yaşamakta Olan 7-9 Yaş Çocuklarının Bellek ve Yönetici İşlevlerinin Karşılaştırılması.* Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Dağgül, H. C. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.

Denham, S. A., Warren-khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers : Testing models of a field-based assessment for predicting early schoolreadiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(3), 386–404. http://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.10.002

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. Stuss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466– 503). New York: Oxford.

Diaz, G. (2013). *Parental Beliefs and Practices: Influences of Parenting in Latino/a and Caucasian Children's Behavioral Regulation.* Master's Thesis, Oregon State University.

Diaz, R. M., Neal, C. J. & Amaya-Williams, M. (1990). The Social Origins of Self-Regulation. Luis Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: InstructionalImplications and Applications of Sociohistorical Psychology* içinde (s.127-154). Cambridge University.

Díaz, G., & McClelland, M. M. (2017). The influence of parenting on Mexican American children's self-regulation. *Psych Journal*, 6, 43–56.

Dilworth-Bart, J. E., Khurshid, A.,& Vandell, D. (2007). Do Maternal Stress and Home Environment Mediate the Relation Between Early Income-to-Need and 54-Months Attentional Abilities? *Infant and Child Development*, 16, 525–55.

Dilworth-Bart, J. E. (2012). Does executive function mediate SES and home quality associations with academic readiness? *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 416–425. http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.002

Doğruyol, B., Türküler Aka, B. & Tilbe, E. (2017). Okul Tipinin Okul Öncesi Dönem Davranış Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-13. doi: 10.16986/HUJE.2017027050.

Duncan, R. J., McClelland, M. M. & Acock, A. C. (2017). Relations between executive function, behavioral regulation, and achievement: Moderation by family income. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 21–30.

Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291–300.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., Jones, S., Poulin, R., & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attention and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71, 1367-1382.

Eisenberg, N. & Wang, V. O. (2003).Toward a positive psychology: Social developmental and cultural contributions. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 117-128). Washington, DC: American Psychological Association.

Elardo, R., Bradley, R. & Caldwell, B. (1977). A longitudinal study of the relationship infants' home environments to language development at age three. *Child Development*, 48, 595–603.

Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216–238. doi:10.1016/S0885-2006(02)00146-1.

Elkind, D. (1999). *Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*, 1–293. http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/378.pdf sayfasından erişilmiştir.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,40, 186-197.

Erkan, N. S. & Sop, A. (2018). Analyzing the Relationship between Parenting Styles, Behavioural Problems and School Readiness Through the Mediating Role of Self-Regulation. *Education and Science,* 43(196), 27-47.

Erol, A. & Ivrendi, A (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.

Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Examination Of Children's Self Regulation Skill in Terms Of Different Variables. *Journal of Theory and Practice in Education,*11(4), 1224-1239.

Ertürk Kara, H. G. (2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği ile Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk Kara, H. G. (2018). The Role of In-class Physical Arrangements in Supporting Preschool Children's Behavior Regulation Skill. *International Journal of Research in Education and Science.* 4 (1), 14-29.

Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T. & Fındık, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme: İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*. Ankara: Anı.

Espy, K. A., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A., Clark, C. A., & Moehr, M. J. (2011). Executive control and dimensions of problem behaviors in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines,* 52, 33-46.

Evans, G. W., Wachs, T. (2010). *Chaos and its Influence on Children's Development: An Ecological Perspective*. American Psychological Association, Washington.

Fındık-Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA): Adaptation Study for Turkey. Education and Science, 39(176), 317-328.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage.

Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Pe´russe, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and

school readiness. *Child Development,* 80, 736 –749. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01294.x

Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347–359. http://doi.org/10.1037/spq0000031

Garon,N., Bryson, E. & Smith,M. (2008). Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework. *Psychological Bulletin,* 134 (1), 31–60.

Gestsdottir, S., Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., & 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.

Ginsborg, J. (2006). The effects of socio-economic status on children's language acquisition and use. In J. Clegg, & J. Ginsborg (Eds.), *Language and social disadvantage: Theory into practice* (pp 9–27). Chichester: John Wiley Sons.

Görmez, E. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin OkulOlgunluğu Ve Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri.* Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gönen, M., Güler-Yıldız, T., Ulker-Erdem, A., Garcia, A., Raikes, H., Acar, İ. H., ….Davis, D. L. (2018). Examining the Association Between Executive Functions and Developmental Domains of Low-Income Children in the United States and Turkey. *Psychological Reports,* 0(0), 1–25.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated with Children' s Self-Regulation and Competence in School Parent Styles Associated With Children' s Self Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology,* 8, 143–154. http://doi.org/10.1037/0022- 0663.81.2.143

Gunzenhauser, C. & Suchodoletz, A. V. (2015). Boys Might Catch Up, Family Influences Continue: Influences on Behavioral Self-Regulation in Children From an Affluent Region in Germany Before School Entry. *Early Education and Development*, 26,5-6, 645-662, doi: 10.1080/10409289.2015.1012188.

Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child interaction quality. *Education and Science,* 39(176), 329-338.

Gündüz, G., Yagmurlu, B., & Harma, M. (2015). Self-Regulation Mediates the Link Between Family Context and Socioemotional Competence in Turkish

Preschoolers. *Early Education and Development*, 26: 729–748, http://doi.org/10.1080/10409289.2015.985148r

Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 65–73.

Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85, 1257– 1274. doi:10.1111/cdev.12184.

Hartas, D. (2012) Inequality and the home learning environment: predictions about seven yearolds' language and literacy. *British Educational Research Journal*, 38(5), 859–879.

Hatun, Ş. 2002. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 13. Yılında Yoksulluk ve Çocuklar Üzerine Etkileri. *Türk Tabipleri Birliği Merkez Konseyi*, Ankara, 7–29.

Heikamp, T., Trommsdorff, G., & Fasche, A. (2013). Development of self-regulation in context. In G. SeebaB, M . Schmitz, & P.M. Gollwitzer (Eds.), *Acting intentionally and its Limits: Individuals, groups, institutions* (pp. 193-222). Berlin, Germany: De Gruyter.

Hur, E. H. (2011). The Influence of Home and Preschool Environment on Young Children's Behavioral Self-Regulation. Yüksek Lisans Tezi, The Ohio State University, Ohio.

Ilgaz, H. & Bozbıyık, B. (2016). Sembolik Oyunun Bilişsel Gelişimdeki Yeri. Aydın, Ç., Göksun, T., Küntay, A. & Tahiroğlu, D. (Ed.). *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları* içine (s. 271-297). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Irak, M. (2005). Üst-biliş mi? Yönetici İşlevler mi? Bilme Hissinin Nöropsikolojik Testlerle Ölçülen Dikkat Süreçlerinden Yordanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 97-116.

Ivrendi, A. (2011). Influence of Self-Regulation on the Development of Children's Number Sense. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 239–247. http://doi.org/10.1007/s10643-011-0462-0

İnceoğlu, M. (1985). *Güdülenme Yöntemleri*. Ankara Üniversitesi BasınYayın Yüksek Okulu.

Jahromi, L.& Stifter, C.(2008). Invidual Differences in Preschoolers Self-Regulation and Theory of Mind. *Merril-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150..

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Kültür ve Ana-Babalık: Kuram ve Uygulama Çıkarsamaları. Sayıl, M. & Yağmurlu, B. (Ed.). *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* içinde (s. 61-81). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi.

Karabulut-Demir E. & Şendil, G., (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, Haziran 2008, 11 (21), 15-25.

Karakaş, S. &Karakaş, M. (2000). Yönetici İşlevlerin Ayrıştırılmasında Multidsipliner Yaklaşım: Bilişsel Psikolojiden Nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3, 215-227.

Karakaş, S., Irak, M. & Bekçi, B. (2003) Sağlıklı İnsanda Bilgi İşleme Süreçleri: Biliş ve Üstbiliş. Karakaş S, İrkeç C, Yüksel N. (Ed.), *Beyin ve Nöropsikoloji* içinde (s. 31-54). Ankara: Çizgi Tıp.

Karakelle, S. (2016). Bildiğimi Bildiğimi Nasıl Bilirim: Üst Bilişsel Süreçlerin Yaşam Boyu Değişimi. Aydın, Ç., Göksun, T., Küntay, A. & Tahiroğlu, D. (Ed.). *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları* içine (s. 189-211). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel arastirma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel.

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, 561–579. doi:10.1002/icd.478

Keleş, S. (2014). *Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Öz-düzenleme Gelişimi ÜzerineEtkisinin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kluczniok, K., Lehrl, S., Kuger, S., & Rossbach, H.-G. (2013). European Early Childhood Education Quality of the home learning environment duringpreschool age– Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438. http://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356

Kochanska, G., Philibert, R. A., & Barry, R. A. (2010). Interplay of Genes and Early Mother-Child Relationship in the Development of Self-Regulation from Toddler to Preschool Age. *NIH Public Access*, 50(11), 1331–1338. http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02050.x.Interplay

Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.

Korucu, İ. (2014). *Executive Function and Effortful Control: Relations with Theory of Mind and Social Behavior*. Master's Thesis, Koç University Graduate School of Social Sciences, İstanbul.

Köşker, Y. (2013). *Köyde Ve Kentte Yaşayan 6 Yaş Çocukların Okul Olgunluklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Lawson, G. M., Hook, C. J., Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2014). Socioeconomic status and neurocognitive development: Executive function. In J. Griffin, P. McCardle & L. Freund (Eds.), *Executive Function in Preschool Age Children: Integrating Measurement,* American Psychological Association.

Lee K. (2010.) Developmental Trajectories of Head Start Children's Reading and Home Environment Scores: Across Ethnicities. *Journal of Social Service Research*, 36:4, 321-345, doi: 10.1080/01488376.2010.494083

Lucassen N. , Kok R. , Bakermans-Kranenburg M. J. , van IJzendoorn M. H. , Jaddoe V. W. V. , Hofman A. , ... Tiemeier H. (2015). Executive functions in early childhood: The role of maternal and paternal parenting practices. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 489 -505.

Mathis, E. T. B. & Bierman, K. L. (2015). Dimensions of ParentingAssociated with Child Prekindergarten Emotion Regulation andAttention Control in Low‐income Families. *Social Development*, .http://doi.org/10.1111/sode.12112

Matthews, J. S., Cameron Ponitz, C. C, & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self- regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychobgy*, 101(3), 689–704.

McCabe, L. A., & Brooks-Gunn, J. (2007). With a little help from my friends? Self-regulation in groups of young children. Infant Mental Health Journal, 28, 584–605. http://dx.doi.org/10.1002/imhj.20155

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-Regulation Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. http://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490.

McClelland, M. M., Cameron Cameron Ponitz, C., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). Self- regulation: The integration of cognition and emotion. In W. Overton (Vol. Ed.) & R.Lerner (Ed.), *Handbook of life-span human development: Vol. 1. Cognition, biology and methods*, pp. 509–553). Hoboken, NJ: Wiley.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. http://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5(JUN), 1–14. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on research in social learning in early childhood education*. Greenwich, CT: Information Age.

McClelland, M., Geldhof, J., Cameron & Wanless,C. S. (2015). Development and Self Regulation. R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1-34). Hoboken, New Jersey: Wiley.

McCoy, D. C. & Raver, C. C. (2014) Household instability and self-regulation among poor children. *Journal of Children and Poverty*, 20(2), 131-152, doi: 10.1080/10796126.2014.976185

MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb Basımevi.

Merz, E. C., Landry, S. H., Williams, J. M., Barnes, M. A., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Clancy-menchetti, J. (2014). Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 304–315. http://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.002

Moilanen, K. L., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2010). Predictors of longitudinal growth in inhibitory control in early childhood. *Social Development*, 19(2), 326–347.

Moriguchi, Y., & Hiraki, K. (2011). Longitudinal development of prefrontal function during early childhood. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1, 153 –162. doi:10.1016/j.dcn.2010.12.004

Morrison, G. S. (2014). Fundamentals of Early Childhood Education. Pearson.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37* (2), 137-169.

Obradovic, J., Portilla, X. A. & Boyce, T.(2012). Executive Functioning and Developmental Neuroscience: Current Progress and Implications for Early Childhood Education. In Pianta, R. C. (Ed.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 324- 352). New York: Guilford.

Oktay, A.. (1990). Türkiye' de Okul Öncesi Eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.

Öztabak, M. E. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme Becerileri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Özgün, Ö. (2010). Ebeveynlikle İlgili Kuramlar ve Yaklaşımlar. Fulya Temel (Ed.), *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* içinde (s. 97-100). Ankara: Anı.

Paulus, M., Licata, M., Kristen, S., Thoermer, C., Woodward, A., Sodian, B. (2015). Social Understanding and Self-Regulation Predict Pre- Schoolers' Sharing with Friends and Disliked Peers: A Longitudinal Study. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 53-64.

Pallant, J. (2007). SPSS *Survival Manual*, 3rd. Edition. McGrath Hill.

Ramirez, D. A. (2015). *Low-Income Latıno Immıgrant Mothers And Theır Toddlers: How Does Socıalızatıon Promote Inhıbıtory Control Skılls*? Doctoral Dissertation, University of Maryland Human Development and Quantitative, Maryland.

Raver, C. C., Blair, C., & Willoughby, M. (2012). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental Psychology*, 49, 292. doi:10.1037/ a0028343.

Ren, L., Zhang, X., Yang, W. & Song, Z. (2018). Relations among Parenting, Child Behavioral Regulation and Early Competencies: A Study on Chinese Preschoolers. *Child Fam Stud*, 27, 639–652.

Repetti RL, Taylor SE, Seeman TE. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330–66.

Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T., & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective. *Journal of Experimental Child Psychology,* 108, 638-662. doi:10.1016/j.jecp.2010.08.004

Rimm-Kaufman, S. E.& Wanless, S. B. (2012). An ecological perspective for understanding the early development of self-regulatory skill, social skill and achievement. In Pianta, R. C. (Ed.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 299- 324). New York: Guilford.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972. http://doi.org/10.1037/a0015861

Robinson, J. B., Burns, B. M., & Davis, D. W. (2009). Maternal scaffolding and attention regulation in children living in poverty. *Journal of Applied Developmental Psychology*,30, 82–91.

Roskam, I., Stievenart, M., Meunier, J. C., & Noël, M. P. (2014). The development of children's inhibition: Does parenting matter? Journal of Experimental Child Psychology, 122, 166- 182. doi: 10.1016/j.jecp.2014.01.003

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, 101–108.

Rueda, M. R., Posner, M. I.,& Rothbart, M. K. (2004). Attentional Control and Self-Regulation. In Baumeister, R. F.& Vohs, K. D.(Ed), *Handbook of Self-regulation: Research, Theory and Applications* (pp. 283-300). New York: Guilford.

Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family Socioeconomic Status and Child Executive Functions: The Roles of Language, Home Environment, and Single Parenthood. *Journal of the International Neuropsychologica Society*, 17 (01), 120–132. http://doi.org/10.1017/S1355617710001335

Sakız, G. & Yetkin, İ.E. (2013). Öz-düzenleme ve Öz-düzenlemeli Öğrenme: Kuramsal Bakış. Gönül Sakız (Ed.), *ÖzDüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Öz-düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (s. 1-27). Nobel.

Schmitt, S. A., Pratt, M. E., & McClelland, M. M. (2014). Examining the Validity of Behavioral Self-Regulation Tools in Predicting Preschoolers' Academic Achievement. *Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2014.850397

Schmitt, S. A., Finders, J. K., & McClelland, M. M. (2015). Residential mobility, inhibitory control, and academic achievement in preschool. *Early Education and Development*, 26, 189 –208. doi:10.1080/ 10409289.2015.975033

Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464–479. http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.005

Selçuk, B. & Yeniad, N. (2016). Dezavantajlı Koşullarda Yetişen Çocuklarda Yönetici İşlev ve Zihin Kuramı. Aydın, Ç., Göksun, T., Küntay, A. & Tahiroğlu, D. (Ed.). *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları* içine (s. 389-416). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Sezgin, E ve Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar (BADO) görevlerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. ACED *International Journal of Family, Child and Education*, 7, 52-71. doi.org/ 10.17359/ACED.2015714074.

Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinde oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Sezgin, E. & Demiriz, S. (2017). Effect of play- based educational programme on behavioralself-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2017.1369972

Seven, S. (2007). Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.

Shonkoff, J., & Phillips, D. (Eds.). (2000) *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., et al. (2011). Relations of children's effortful control and teacher–child relationship

quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education and Development*, 22, 434–460.

Simmel, G. (1996). Metropol ve Zihinsel Yaşam. *Cogito Dergisi*, 8, 81- 89

Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2010). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42–49.

Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary Construct and Concurrent Validity of Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17, 7–41. doi:10.1207/s15566935eed1701_2

Son, S. H., Lee, K., & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education and Development.* doi: 10.1080/10409289.2012.675548.

Soysal, Ş., Yalçın, K. & Can, H. (2008). Bilişsel psikoloji kapsamında yer alan dikkat teorileri. *New Symposium Journal*, 46(1), 35-41.

Storksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663–684. http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.932238

Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 42-59.

Şahin, G. & Arı, R. (2016). Okul Öncesi Çocukların Yürütücü İşlevleri Ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 1-9.

Şehirli, N. (2007). *Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tanrıöğen, Y. (2014). *Okul Öncesi Dönemi Çocukların Yaşadıkları Sosyo Kültürel Ortamların Sosyal Beceri ile Olan İlişkisinin Değerlendirilmesi.* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995). *Ailede çocuk eğitimi*. Ankara: TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations.* Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(240), 25–52.

Tominey, S. L & McClelland, M.M.(2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development,* 22 (3), 489-519.

Topal, A. K. (2004). Kavramsal Olarak Kent Nedir ve Türkiye'de Kent Neresidir? *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 276-294.

Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz-düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 856 – 870.

Trawick-Swith, J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü BirBakış Açısı.* Ankara: Nobel.

Trommsdorff, G. (2009). Culture and Development of Self-Regulation. *Social and Personality Psychology Compass,* 3 (5), 687-701.

Tsujimoto, S. (2008). The prefrontal cortex: Functional neural development during early childhood. *Neuroscientist,* 14(4), 345358.

Tucker, E.S. (2010). *Self Regulation in Young Children in Foster Care: An Examination of the Influence of Maltreatment Type, Foster Parent Discipline Practices, and Type of Foster Boarding Home.* Thesis of Doctor, New York University.

Tucker-Drob, E. M., Rhemtulla, M., Harden, K. P., Turkheimer, E., & Fask, D. (2011). Emergence of a gene- socioeconomic status interaction on infant mental ability between 10 months and 2 years. *Psychological Science*, 22, 125–133. doi:10.1177/0956797610392926

Tunç, A., & Tezer, E. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygisi arasındaki ilişki. Türk *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-44.

Tutkun, C., Şahin, F. & Işıktekiner, S. (2016). Dört-Beş Yaş Çocuklarının Öz-düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi, 0,* 459-474. doi:10.14527/9786053183563.028

Useche, A. C. (2011) *Effects Of Famıly, Schools, And Communıty Contexts On Chıldren's Self-Regulatıon, Competence In Mathematıcs And Readıng, And Socıal And Emotıonal Adjustment.* Doctoral Dissertation, The Unıversıty of Florida, Florida.

Üstün, E., Akman, B. & Etikan, İ. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 205– 210.

Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., & Garrett-Peters, P. (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental Psychology*, 52, 430-441. doi:10.1037/dev0000087

Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P. & George, J. (2011). Cognitive Flexibility, Approaches to Learning, and Academic School Readiness in Head Start Preschool Children, *Early Education and Development*, 22,3, 388-410, doi:10.1080/10409289.2011.538366

Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 561–566. http://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.006

Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., & Heikamp, T. (2011). Linking maternal warmth and responsiveness to children's self-regulation. *Social Development*, 20, 486–503. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467- 9507.2010.00588.x

Von Suchodoletz, A., Gestsdóttir, S., Wanless, S. B., McClelland, M., Birgisdóttir, F., Gunzenhauser, C., et al. (2012). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 62–73.

Von Suchodoletz & Catherine Gunzenhauser (2013). Behavior Regulation and Early Math and Vocabulary Knowledge in German Preschool Children. *Early Education and Development*, 24 (3), 310-331.

Vygotsky, L. S.(1998). *Düşünce ve Dil*. Çev. Semih Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Wang, Y. (2015). *Mothers' Depressive Symptoms in Infancy and Children's Maladjustment in Early Grade School: The Role of Children's Sustained Attention and Executive Function.* Doctoral Dissertation, The University of Texas Presented to the Faculty of the Graduate School, Austin.

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Cameron Cameron Ponitz, C., Son, S.-H., Lan, X.,…Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four cultures. *Psychological Assessment*, 23, 364-378. doi:10.1037/a0021768

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., &Acock, A. C. (2011). The Influence of Demographic Risk Factors on Children's Behavioral Regulationin Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education & Development*, 22(3), 461–488. http://doi.org/10.1080/10409289.2011.536132

Wanless, S.B., McClelland, M.M., Lan, X., Son, S-H., Cameron, C.E., Morrison, F.J., Chen, FM., Chen, J-L., Li, S., Lee, K., & Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The U.S., Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 621-633.

Wanless, S. B., Kim, K. H., Zhang, C., Degol, J. L., Chen, J. L., & Chen,F. M. (2016). Trajectories of behavioral regulation for Taiwanese chil-dren from 3.5 to 6 years and relations to math and vocabulary outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 34,104–114. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.001

Weixler, L. H. (2012). *The Contributions of Preschool Attendance and Kindergarten Experience to Executive Functioning in Chinese and American Children*. Doctoral Dissertation, The University of Michigan.

West, H. S.(2016). *Contextualizing Classroom Behavior In Low-Income Children With High Behavioral Self-Regulation Relative To Peers*. Doctoral dissertation, University of South Carolina, Carolina

Weston, R. (2009). *The Relationship Between Economic Deprivation and Emerging Inhibitory Control in Young Children.* Doctoral Dissertation, Yale University School of Medicine, New Haven

Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and selfregulated learning in young children: The role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433–455.

Willoughby, M.,Blair, C.,Wirth, R.& Greenberg,M. (2010). The Measurement of Executive Function at Age 3 Years: Psychometric Properties and Criterion Validity of a New Battery of Tasks. *Psychological Assessment*, 22(2), 306-317.

Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem- solving framework. *Review of General Psychology*.

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D. & Marcovitch, S. (2003). The Development of Executive Function in Early Childhood. *Child Development Perspectives.* 154-160.

Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6, 112–121. doi:10.1111/j.1750-8606. 2011.00176.x

442 Sayılı Köy Kanunu. (1923). *TC Resmi Gazete*, 18 Mart 1924.

EKLER

EK1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.6486030 13/06/2016
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Aslı TEMİZ Tokat il/ilçe ve köylerde Okul Öncesi öğrencilerine yönelik hazırlamış olduğu "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Değişkenler Acısından İncelenmesi" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın Tokat il/ilçe ve köylerde Okul Öncesi öğrencilerine uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Mustafa ERARSLAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
13/06/2016

Dr. Soner KARATAŞOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Tutanak
2-Anket Formu
3-Dilekçe
4-Gazi Ünv. Rektörlüğü yazısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
13/06/2016
Ayşe KÖPRÜLÜ
Şef

GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ:www.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Adnan YÜCE
Tel:(0356) 214 10 17-358
Faks: (0356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2254-f0ae-3068-aae6-8019 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. BADO-DY İzinleri

Gmail aslı Temiz <aslitemiz60@gmail.com>

RE: HTKS: Materials & Training [TEMİZ]

McClelland, Megan <megan.mcclelland@oregonstate.edu> 7 Şubat 2016 18:21
Alıcı: "aslitemiz60@gmail.com" <aslitemiz60@gmail.com>
Cc: Esin Ersöz Sezgin <esinb@metu.edu.tr>, "Lewis, Karley" <Karley.Lewis@oregonstate.edu>

Dear **Asli**,
Thank you for completing the HTKS request & registration form. Attached are the updated versions of the task in Turkısh (Form A), as well as the HTKS Training Packet. The current task has 3 parts to enable longitudinal measurement up to ages 7 or 8 and takes about 5 minutes to administer. We suggest including the practice items in your overall score to increase variability. Here is the most recent article describing the 3-part version.

To complete the Online HTKS Training, please print and review the attached training packet. At the end of the online training, you will receive a link and password to our HTKS training video bank. The video bank contains four practice videos and answer keys (in English & Spanish) that can be used for additional practice and/or training purposes.

Please do not share the HTKS Training Website without first requesting permission. Your research agreement covers HTKS training for the project documented (An Investigation on Self Regulation in 4-6 year old children: Parental Variables, Child Rearing Practices and Home Environment). You may share the training website with members of your research team who are conducting research for this project. We recommend first completing the training website and then providing an additional in-person training with practice opportunities for your research team.

For the most up-to-date information on our research, please visit The Kindergarten Readiness Research Program Website. I am also including a link to a few other papers we've published using the task in the US and in other countries (HTKS: Research Article Bank). The latest papers have 3 parts to the task and earlier papers describe the same task but with 1 or 2 parts.

I hope this is helpful. Please let us know how the measure works for you.

-Megan McClelland

Megan McClelland, Ph.D.
Katherine E. Smith Healthy Children and Families Professor
Human Development and Family Sciences
Core Director, Healthy Development in Early Childhood
245 Hallie E. Ford Center for Healthy Children & Families
Oregon State University
Corvallis, OR 97331
Phone: 541-737-9225
Fax: 541-737-2072
E-mail: megan.mcclelland@oregonstate.edu
Faculty Link: http://www.hhs.oregonstate.edu/megan-mcclelland
The Kindergarten Readiness Research Program

Gmail aslı Temiz <aslitemiz60@gmail.com>

BADO ölçme aracı kullanım izni

esin sezgin <esinsezgin21@gmail.com>
Alıcı: aslı Temiz <aslitemiz60@gmail.com>

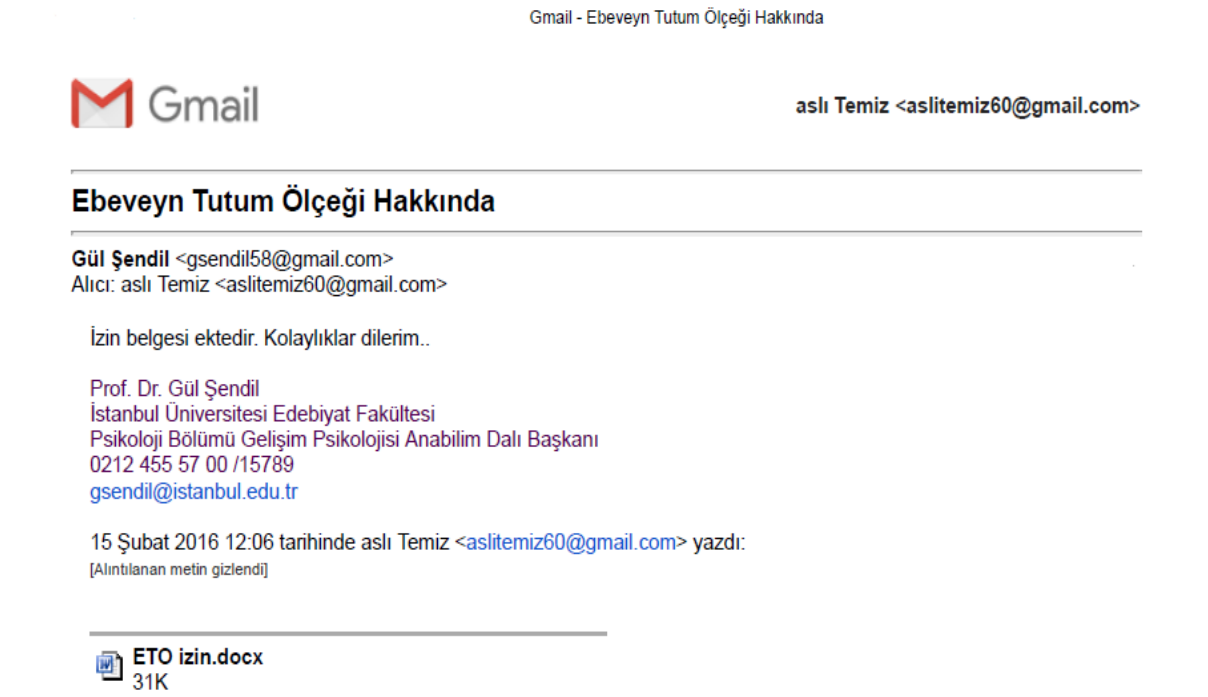
Sayın Aslı TEMİZ

Geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığımız Baş – Ayak – Diz – Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) ölçme aracını yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz. Ölçme aracı ile ilgili bilgiler Ek'tedir.

Dr. Esin SEZGİN
esinsezgin21@gmail.com

BADO izin.docx
95K

EK 3. Ebeveyn Tutum Ölçeği İzni



Gmail - Ebeveyn Tutum Ölçeği Hakkında

Gmail

aslı Temiz <aslitemiz60@gmail.com>

Ebeveyn Tutum Ölçeği Hakkında

Gül Şendil <gsendil58@gmail.com>
Alıcı: aslı Temiz <aslitemiz60@gmail.com>

İzin belgesi ektedir. Kolaylıklar dilerim..

Prof. Dr. Gül Şendil
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı Başkanı
0212 455 57 00 /15789
gsendil@istanbul.edu.tr

15 Şubat 2016 12:06 tarihinde aslı Temiz <aslitemiz60@gmail.com> yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

ETO izin.docx
31K



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...