



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ İLE BABA ÇOCUK İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Mine Özsoy Yanbak

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: Mine

Soyadı: ÖZSOY YANBAK

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme

Becerileri İle Baba Çocuk İlişkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examination of the Relation Between Self Regulation Skills and Paternal Relationship Among Preschool Period Children

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: Mine ÖZSOY YANBAK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mine ÖZSOY YANBAK tarafından hazırlanan ‘Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Baba Çocuk İlişkisinin İncelenmesi’ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Hatice BEKİR

(Okul Öncesi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

(Okul Öncesi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

(Okul Öncesi Bilim Dalı, Bayburt Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 22/08/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Annem'e...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında akademik bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, gösterdiği naif ve sabırlı yaklaşımıyla daima ilgisini ve desteğini esirgemeyen, beni her konuda daha iyiye yönlendiren, rehberliği ile her zaman yanımda olan değerli hocam tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Hatice BEKİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı en iyi şekilde sürdürebilmem için elinden gelen tüm imkânları sunan ve beni tez yazım sürecinde destekleyen okul müdürüm Yalçın KEÇİÇİ'ye teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında yanımda olan, ihtiyaç duyduğumda hiçbir zaman desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Alper Remzi AYDIN'a sonsuz teşekkürler.

Benim için doldurulamaz bir yeri olan aileme, özellikle bu akademik süreçte desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ablam Betül EROL'a ve babam Mustafa ÖZSOY'a çok teşekkür ederim.

Son olarak hayatıma girdiği andan itibaren hayatımı güzelleştirdiği, yüzümü güldürdüğü, heyecanımı paylaştığı, yaşamımın her alanında olduğu gibi tezim süresince çalışmalarımı desteklediği ve beni cesaretlendirdiği için eşim Ahmet YANBAK'a çok teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE BABA ÇOCUK İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Mine Özsoy Yanbak

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2019

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri ile baba-çocuk ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale il merkezinde, Bahşılı ve Karakeçili ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarına devam eden çocuklar arasından tesadüfî olarak seçilen 208 (104 anaokulu, 104 anasınıfı) çocuk ve babaları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklara ve ebeveynlere yönelik sorular içeren Çocuk-Aile Bilgi Formu ile Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ile Tezel Şahin ve Tutkun (2017) tarafından babalar için geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, çalışmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut ve ölçek toplam puanları ve Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeğinden aldıkları alt boyut puanları için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Çocukların OÖDÖ alt boyutları ve toplam puanları ile ÇEİÖ olumlu ilişki alt boyut puanının çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Buna göre iki grubun karşılaştırılmasında Mann

Whitney U testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve ÇEİÖ Çatışma puanlarının demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklemeler T-testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı olduğu durumlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Tukey Çoklu Karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Çocukların okul öncesi öz düzenleme becerileri ile baba-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için OÖDÖ alt boyut ve toplam puanları ile ÇEİÖ alt boyut puanları arasında Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyutunun yüksek, OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyut ve toplam öz düzenleme puanlarının orta olduğu bulunmuştur. ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutunun yüksek, ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyutlarının orta olduğu saptanmıştır. Çocukların OÖDÖ alt boyut ve toplam öz düzenleme puanlarının çocuğun cinsiyet, kardeş sayısı, okula devam etme süresi, baba öğrenim düzeyi, baba meslek ve evde yaşayan kişi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterdiği, çocuğun devam ettiği kurum türü, doğum sırası, anne-baba yaş ve anne öğrenim düzeyi değişkenlerinde ise farklılık göstermediği belirlenmiştir. ÇEİÖ Olumlu İlişki, Bağlanma ve Çatışma alt boyutlarının çocuğun devam ettiği kurum türü, okula devam etme süresi, anne-baba yaş, anne-baba öğrenim düzeyi ve evde yaşayan kişi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yarattığı, çocuğun cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve baba meslek değişkenlerinin ise anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca babanın çocuğuyla olan olumlu ve çatışmalı ilişkisi ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların babaları ile olan bağlanma ilişkisinin ise çocukların öz düzenleme becerilerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, öz düzenleme, baba-çocuk ilişkisi,

Sayfa Adedi : 173

Danışman : Doç. Dr. Hatice BEKİR

**EXAMINATION OF THE RELATION BETWEEN
SELF REGULATION SKILLS AND PATERNAL RELATIONSHIP
AMONG
PRESCHOOL PERIOD CHILDREN**

M.S. Thesis

Mine Ösoy Yanbak

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

This study was conducted to examine the relation between self regulation skills of preschoolers and the father child relationship. The participants of this study was composed of randomly selected 208 (104 preschool and 104 kindergarten) children and fathers among children attending the preschool institutions under National Education Ministry at Kırıkkale city center, Bahşılı and Karakeçili province. Child-Family Information Form (CFIF) that includes questions towards demographics of children and the families as well as Preschool Self-Regulation Assesment (PSRA) that was validated and authenticated by Fındık Tanrıbuyurdu and Güler Yıldız (2014) and Child Parent Relationship Scale (CPRS) that was validated and authenticated for fathers by Tezel Şahin and Tutkun (2017) was used as data collection tool at this study. Descriptive statistics for Preschool Self-Regulation Assesment sub-dimensions and total scale scores as well as sub-dimension scores that they took from Child Parent Relationship Scale were calculated for analysis of

the acquired data. Non-parametric tests were benefited in order to determine whether there is a meaningful difference or not between total and sub-dimension scores of PSRA and positive relationship sub-dimension score of CPRS according to different variables. Accordingly, Mann Whitney U test was used to compare two different groups, while Kruskal Wallis H test was used to compare more than two different groups. When there is a meaningful Kruskal Wallis H test outcome, Mann Whitney U test was benefited to determine which groups have meaningful differences. Parametric tests were used to examine whether there is a meaningful difference or not between CPRS attachment score and CPRS conflict score according to demographics. Accordingly, Independent Sample T test was used to compare two groups, while One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to compare more than two groups. When there is a meaningful ANOVA outcome, Tukey Multiple Comparison test was benefited to determine which groups have meaningful differences. Pearson Correlation Coefficient between PSRA sub-dimension and total scores and CPRS sub-dimension scores was calculated in order to determine whether there is a meaningful relationship between Children preschool self regulation skills and paternal relationship. It was revealed according to the results of this study that PSRA Positive sentiment sub-dimension scores of the children were high, whereas PSRA Attention/Impulse control sub-dimension scores were mid-range. It was also detected that CPRS Positive Relationship sub-dimension scores were high, whereas CPRS Attachment and Conflict sub-dimension scores were mid-range. Nevertheless, there was statistically meaningful difference between PSRA total and sub-dimension scores of the children and variables as gender, sibling numbers, school attendance period, father education level, father occupation and the household numbers, whereas there was no difference between variables as the attending institution, birth order, parent ages and education levels of parents. Furthermore, there was statistically meaningful difference between Positive Relation, Attachment and Conflict sub-dimensions of CPRS and variables as attending institution, school attendance period, parent ages, education levels of parents and household numbers, whereas there was no meaningful difference between variables as gender, sibling numbers, birth order and father occupation. In addition, a positively meaningful relation was detected between self regulation skills of the children and father-child positive and conflicted relationship in this study. On the other hand, it was revealed that there is no effect of attachment relationship between father and child over self regulation skills of the children.

Key Words : Preschool education, self regulation, the father-child relationship

Page Number : 173

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hatice BEKİR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.2.1.Alt Amaçlar	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Varsayımlar	7
1.5.Sınırlılıklar.....	7
1.6.Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Öz Düzenleme Kavramı	9
2.1.1. Öz Düzenleme Kuramları	11

2.1.2. Öz Düzenlemenin Boyutları.....	14
2.1.3. Okul öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi.....	19
2.1.4. Öz Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler	23
2.1.5. Okul öncesi Dönemde Öz-Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi	27
2.2. Babalık Rolü	29
2.3. Babanın Çocuğun Hayatındaki Yeri ve Önemi	31
2.4. Babanın Çocuğun Gelişimine Etkisi	31
2.5. Okul öncesi Dönemde Baba Çocuk İlişkisi.....	36
2.6. Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	38
2.7. Baba Çocuk İlişkisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	44
BÖLÜM III	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	48
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Çocuk -Aile Bilgi Formu	50
3.3.2. Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ).....	51
3.3.3. Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ)	52
3.4. Verilerin Toplanması.....	55
3.5. Verilerin Analizi.....	56
BÖLÜM IV	60
BULGULAR VE YORUM	60
4.1. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	60
4.2. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Baba-Çocuk İlişisine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	80
4.3. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Baba-Çocuk İlişkisi Arasındaki Anlamlı İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar	108
BÖLÜM V	113
SONUÇ VE ÖNERİLER	113
5.1. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	113

5.2. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Baba-Çocuk İlişisine Yönelik Sonuçlar	114
5.3. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Baba-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	115
KAYNAKLAR.....	118
EKLER	145
EK 1: Çocuk Aile Bilgi Formu.....	146
EK 2: Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ).....	147
EK 3: Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu Uygulayıcı Değerlendirme Formu	148
EK 4: Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) İzin Yazısı.....	149
EK 5: Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ)	150
EK 6: Araştırma İzni Yazısı.....	151
EK 7: Özgeçmiş	152

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocuklara ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler....	49
Tablo 2. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları	55
Tablo 3. Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Testlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	57
Tablo 4. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri	60
Tablo 5. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	62
Tablo 6.Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	63
Tablo 7. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	64
Tablo 8. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	66

Tablo 9. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	68
Tablo 10. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 11. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 12. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	71
Tablo 13. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	73
Tablo 14. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 15. Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Evde Yaşayan Kişilere Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	78
Tablo 16. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanları Betimsel İstatistikleri	80
Tablo 17. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyut Puanlarının Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	82

Tablo 18. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Kurum Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	83
Tablo 19. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	85
Tablo 20. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma Alt Boyut Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	86
Tablo 21. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	87
Tablo 22. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları..	88
Tablo 23. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kardeş Sayılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	90
Tablo 24. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Tablo 25. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Doğum Sıralarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	91
Tablo 26. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	92

Tablo 27. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	93
Tablo 28. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Anne Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	94
Tablo 29. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	95
Tablo 30. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Baba Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
Tablo 31. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları ...	98
Tablo 32. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	99
Tablo 33. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	101
Tablo 34. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları	102
Tablo 35. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	104

Tablo 36. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma Alt Boyut Puanlarının Baba Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	104
Tablo 37. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Evde Yaşayan Kişilere Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	106
Tablo 38. Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Evde Yaşayan Kişilere Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	106
Tablo 39. Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Becerileri İle Baba-Çocuk İlişisine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	108

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
ÇEİÖ	Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
n	Veri Sayısı
OÖDÖ	Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği
p	Anlamlılık Değeri
r^2	Korelasyon Katsayısı
SS	Standart Sapma
UDF	Uygulayıcı Değerlendirme Formu
vd	ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun,zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerini destekleyen toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda onları en iyi şekilde yönlendiren ve ilkokula hazırlayan eğitim sürecidir(Gürkan, 2009, s.5). Bu süreçte çocuklara, gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, mevcut potansiyellerine ulaşmalarına katkı sağlayacak; çocukların zihinsel, duygusal, bedensel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek en uygun eğitim fırsatları sağlanmalıdır. Çünkü okul öncesi dönem; çocukların, merak, sorgulama ve keşfetme çabalarının oldukça fazla olduğu bir dönemdir(Koçyiğit, 2014, s.13). Bu dönemde çocukların ihtiyacı olan şey, tamamıyla okul öncesine ait, genişletilmiş ve zenginleştirilmiş içerikler ve aktivitelerdir(Zaporozhets, 1978, s.88). Yaşamın ilk yıllarında gelişme ve öğrenmenin hızlı olması nedeniyle okul öncesi eğitim ile çocukların bedensel, sosyal ve zihinsel yetenekleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklara bütünüyle öğrenme bakımından gelecekte zihinlerini şekillendirecek olan bilişsel, zihinsel, kavramsal, dil ve sosyal duygusal yeterlilikler kazandırılmaktadır. Bu yeterlilikler Vygotsky tarafından sözlü dil, planlanmış bellek, odaklanmış dikkat ve öz düzenleme olarak belirtilmiştir(Vygotsky, 1956, s.205).

Öz düzenleme, karakter/mizaç, bilişsel, geleneksel eğitim vb birçok araştırma alanı ile ilişkisi bakımından hangi unsurları kapsaması gerektiği ile ilgili tartışmalar eşliğinde, farklı biçimde tanımlanmıştır. Genel anlamda öz düzenleme; bireyin duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının farkına vararak bunları yönlendirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda öz düzenleme bireyin dış dünyaya uygun bir şekilde uyum sağlama ve gelen uyaranlara karşı uygun tepki verme becerisini içeren karmaşık bir süreçtir(Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000). Bunlara ek olarak, öz düzenlemenin tanımını genişleten bir diğer unsurda, zaman içindeki değişimidir (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison, 2016). Öz düzenleme davranışları ve beceriler, beyinin frontal korteksin ön bölümünde yer alan önemli duyu ve motor sistemlerinin arasındaki geri bildirim döngülerinin ve bağlantılarının yer aldığı prefrontal kortekse bağımlılığı bakımından yirmi yaşına kadar tam gelişimi devam etmektedir. Bu özelliğiyle öz düzenleme en uzun gelişim sürecine sahip davranış ve becerilerden biridir(Beauregard, 2004; Diamond, Kirkham ve Amso, 2002; Fjell, Walhovd, Brown, Kuperman, Chung, Hagler ve Gruen, 2012). Okul öncesi dönemde edinilen öz düzenleme becerileri çocuğun; öğrenme kapasitesini, gelişimini ve sosyal yaşamındaki ilişkilerini etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi için kritik bir dönemdir(McClelland ve Tominey, 2011). Çocuklar öz düzenleme becerilerinin gelişmesiyle kendi davranışlarını kontrol etmekte ve sosyal ilişkilerinde başarılı bir birey olarak yaşamını sürdürebilmektedir(Elias ve Berk, 2002). Çocuğun bakım ve eğitimi üstlenen ebeveynlerin, çocuğun bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına duyarlı olması öz düzenleme gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklar gözlemleriyle hayatı öğrenmektedir. Bu yüzden okul öncesi dönemde yetişkinlerin çocuklara model olması çok önemlidir. Çocuğa model olan yetişkinlerin en başında gelen ebeveynlerin, çocuklarını yetiştirme konusunda ortak aldıkları kararlar ve buna uygun pekiştirici tutumlar sayesinde çocuklar kendine güvenmeyi ve kendi gücünün sınırlarını öğrenir(Oktay, 2017, s.48). Aynı zamanda çocukların kişilik temellerinin atıldığı ve çevresinden etkilendiği okul öncesi dönemde çocukların ebeveynleri

ile kurduğu sağlıklı iletişim, başarılı sosyal ilişkiler kurmalarını sağlamada oldukça etkilidir. Çocuğun ailesi ile kurduğu sağlıklı ilişki, bedensel, ruhsal ve benlik gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimi ve aile ilişkilerinin düzenlenmesi açısından çocukla sağlıklı ve etkili iletişim kurmak önemlidir(Kandır ve Alpan, 2008). Ayrıca ebeveynlerin çocukların davranışları konusunda göstermiş olduğu farklı davranış biçimlerinden kaynaklanan tutarsız davranışların, çocuğun ebeveynleri ve çevresindeki kişilerle çatışma ve nasıl davranış sergilemesi gerektiğini bilememe gibi durumlar yaşamasına sebep olmaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuğuna karşı tutarlı davranış sergilemesinin çocuğun toplum kurallarına uygun davranışlarda bulunmasını ve çevresine uyum sağlamasını olumlu yönde etkilemektedir(ağdaş ve Seçer, 2002).

Çocukların ebeveynleri ile birebir kurduğu ilişkiye bakıldığında anne ve baba ile kurulan ilişkinin farklılık gösterdiği grlmektedir. Anne ve ocuk arasındaki ilişki doğum öncesine dayanması sebebiyle özel bir ilişkidir. Yaşamın ilk yıllarında anne ve çocuğun birbirinden ayrılmadan sağlıklı bir bağlılığın olması çocuğun yaşamını olumlu yönde etkilemektedir. Çocuğun gelişiminde aile ilgili çalışmalar uzun yıllar anne ocuk ilişkisi temel alınarak yapılmış, babanın çocuğun gelişimine katılıma daha az yer verilmiştir. Fakat günümüz şartlarında çocuğun hayatında önemli etkiye sahip olan ailede babalık rolü bakış açısı, özellikle de annenin çalışma hayatına girmesiyle aile içindeki babanın görev ve sorumlulukları değişmiş, baba ve ocuk ilişkisi çocuğun gelişimi açısından önemli hale gelmiştir(Tezel şahin ve zbey, 2007). Günümüz koşullarında artık babanın çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal gelişimine etkisinin olduğu açık bir şekilde fark edilmiştir(Krampe ve Fairweather, 1993). Fakat aile içi ilişkilerde ve her bir ebeveynin çocukların gelişiminde önemli etkisinin bilinmesine rağmen annenin çocukların bakımında babaya göre daha fazla sorumluluk aldığı bir gerçektir(Berardo, Shehan, ve Leslie, 1987). Oysaki daha fazla sorumluluk alarak çocuklarıyla kaliteli vakit geçiren babaların çocukları ile etkili bir iletişim kurması ve çocuklarına karşı duyarlı olması, çocukların bilişsel, sosyal duygusal ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca babası tarafından sevilen

ve kabul gören çocuk öğrenmeye açık hale gelmektedir(Çetinkaya, 2004; Tezel Şahin, Akıncı Coşgun ve Kılıç Aydın, 2017). Alanyazında öz düzenlemenin çocukların akademik hayatını olumlu yönde etkilediğini erken yazma becerisini geliştirdiğini, çocukların yönetici işlevlerinin, sözel ve sayısal beceri kazanmanın yanı sıra sosyal uyumluluğu üzerindeki olumlu etkisinin olduğunu belirten bilgi ve çalışma bulguları bulunmaktadır(Smith Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Baba çocuk ilişkisinin niteliğinin ise çocukların gelişimleriyle, iyi olma durumlarıyla ve yaşam memnuniyetleriyle doğrudan ilişkili olduğunu(Harper ve Fine, 2006; Mellers, Charles, Neupert ve Almeida, 2010), çocuklarının yaşamlarında aktif rol oynayan babaların çocuklarının, diğer çocuklara göre daha az problem davranışlar gösterdiğini(Aldous ve Mulligan, 2002; Chang, Halpern ve Kaufman, 2007), baba çocuk ilişkisinin problem davranışları ve hiperaktiviteyi azalttığını, çocukların sosyal becerilerini ve okul başarısını(Flouri ve Buchanan, 2004; McBride, Schoppe Sullivan ve Ho, 2005) bilişsel ve duygusal gelişimlerini, sosyal yeterliklerini, ahlaki gelişimlerini, öz güven duygusunu olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır(Amato, 1987; Poyraz, 2007). Okul öncesi dönemde edinilen öz düzenleme becerileri çocukların ilerideki süreçlerini pozitif biçimde yönlendirmektedir. Bununla birlikte babaların çocuğun yaşamına aktif katılımı, baba çocuk etkileşimi çocukların bilişsel, davranışsal ve duygusal düzenleme beceri gelişimini olumlu yönde etkilemektedir(Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth ve Lamb, 2000). Öz düzenleme, çocukların kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılımı açısından önemlidir. Alanyazında öz düzenleme ve baba çocuk ilişkisi ile ilgili farklı konu alanları, farklı test, örneklem ve araştırma desenleri kullanılarak çalışmaların yapıldığı görülmüştür(Gustafson, 2011; Cummings ve Davies, 1996; Kopp, 1982; Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010; Tilbe, 2015). Ancak çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisi bilinmemektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacını, okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri ile baba-çocuk ilişkisinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri nasıldır?
2. Okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri çeşitli demografik(kurum türü, okul öncesi eğitim alma süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, baba meslek ve evde yaşayan kişiler) değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi eğitim alan çocukların babaları ile ilişki düzeyleri nasıldır?
4. Okul öncesi eğitim alan çocukların babaları ile olan ilişki düzeyleri çeşitli demografik(kurum türü, okul öncesi eğitim alma süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, baba meslek ve evde yaşayan kişiler) değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri ile baba-çocuk ilişkisi arasında ne düzeyde bir ilişki bulunmaktadır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Öz düzenleme çocuğun kişiliğinin temellerinin oluşmasında, duyguları ve düşünceleri düzenleme açısından gelişimin önemli bir parçasıdır. Öz düzenleme çocuğun hem kişisel hem de toplumsal anlamda gelişimini birçok yönden etkilemektedir. Okul öncesi dönemde ortaya çıkan öz düzenleme, yürütücü fonksiyonlar olarak adlandırılan; dikkat kayması, çalışan bellek ve engelleyici kontrol gibi hızlı gelişen bilişsel süreçler tarafından desteklenir(Blair ve Diamond, 2008). Öz düzenlemenin; çocukların yönetici işlevlerinin,

sözel ve sayısal beceri kazanmanın yanı sıra sosyal uyumluluk üzerinde de büyük etkisi olduğunu, çocukların akademik hayatlarını etkilediğini aynı zamanda okula hazırlık sürecinde ve sosyal davranışları edinmesinde önemli olduğu çalışmalarla kanıtlamıştır (Sasser, 2012; Boss, 2012; Montroy, 2014). Bu nedenle okul öncesi dönemde sağlıklı bir öz düzenleme süreci, çocuğun birey olma yolunda büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal duygusal gelişiminde ebeveynlerin önemli rolü olduğu bilinmektedir. Çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde ebeveynin psikolojik durumu, ebeveynlik davranışı ve sosyo-ekonomik bağlamın farklı mekanizmalar aracılığıyla etkili olduğu belirtilmektedir(Gündüz, 2015). Okul öncesi dönemdeki çocuk ile ebeveyn ilişkisinin sağlıklı olması çocuğun hem kişilik gelişimi hem de yaşamının sonraki dönemleri ve yetişkinlik yaşamı için önemli bir temel oluşturmaktadır(Maccoby, 2002).

Babaların çocuklarına kaliteli zaman ayırması, ilgi göstermesi, çocuklarının bakımını üstlenmesi ve eğitimlerine katılmalarıyla ilgili sorumluluk almaları baba çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir(Özkan, 2014; Kılıç Aydın, 2016). Ayrıca çocukların babaları ile kaliteli zaman geçirmesi, babanın çocuğuna karşı takındığı tavırlar, çocukların zihinsel gelişimini ve akademik başarısını etkilemektedir. Bunun yanı sıra, babalarını kendine yakın hissetmeyen, babaları ile aralarında sıcak bir ilişki olmadığını düşünen çocukların hem zekâları hem de okul başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir(Özkardeş, 2017, s.133). Çocukluğun ilk yıllarında, çocuklar aile ortamındaki bireylerin hedef belirleme, güdülenme ve belirli stratejileri kullanma gibi öz düzenleme davranışlarını gözlemler ve buna bağlı olarak kendi öz düzenleme davranışlarını oluştururlar. Ebeveynlerde çocuklarına öz düzenleme konusunda da model oluşturur ve her bir çocuk farklı bireysel özelliklerinden de kaynaklı farklı öz düzenleme becerileri, kabiliyetleri ve motivasyonlara sahip olabilmektedir.

Babanın çocuğun gelişimindeki önemli rolü dikkate alındığında okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerilerinin gelişim sürecinde baba çocuk ilişkisi önemlidir. Babaların çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemek için evde öz

düzenleme becerilerini destekleyecek ortamlar sunmaları ve çocukların öz düzenlemelerini destekleyici tutumlar sergilemeleri gerekmektedir. Okul öncesi dönemde baba çocuk ilişkisinde yaşanan olumsuzlukların uzun dönemde yaşanacak sıkıntılara sebep olabileceği göz önünde bulundurulduğunda erken dönemde baba çocuk ilişkisiyle çocukların öz düzenleme becerilerinin ilişkisi ve diğer değişkenlerin etkisini ortaya koymanın baba, anne ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmanın, erken dönemde baba çocuk ilişkisiyle çocukların öz düzenleme becerilerinin ilişkisi konusunda ulusal alanyazında ilk olması nedeniyle okul önce eğitim alanyazına katkı sağlayacağı ve yapılacak diğer çalışmalar için yol gösterici bir nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olan varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

- Araştırmada kullanılan Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin uygulanması sırasında çocukların kendilerini objektif olarak yansıttığı varsayılmıştır.
- Babaların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeğindeki sorulara verdikleri yanıtları objektif olarak yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

- Bu araştırma Kırıkkale il merkez ve Karakeçili, Bahşılı ilçe merkezleri ile sınırlıdır.
- Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırma, Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeklerinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Ana sınıfı: Eylül ayı sonu itibariyle 57-68 aylık çocukların eğitim amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıftır(MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2019).

Bağımsız Anaokulu: Eylül ayı sonu itibariyle 36-68 aylık çocukların eğitim amacıyla açılan okuldur(MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2019).

Okul öncesi Eğitim: 36–72 ay aralığındaki çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal yönden gelişmelerine destek olan, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda, en iyi şekilde yönlendiren ve ilkokula hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde var olan, formal bir süreçtir (MEB, 2013).

Öz Düzenleme: Bireyin, uyum sağlamasına ve adapte olmasına pozitif etki eden duygusal, motivasyonel ve zihinsel uyarılma seviyelerini korumasına olanak veren, istemli bilişsel ve davranışsal süreçtir(Blair ve Diamond, 2008).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öz Düzenleme Kavramı

Öz düzenleme, hayati önemi ve birçok farklı disiplini içinde barındırmasından ötürü, Alanyazında zihinsel, kişilik, eğitim vb. birçok konu alanı ile ilişkisi bakımından neleri kapsaması gerektiği ile ilgili görüşler neticesinde farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Bronson (2000, s.2) öz düzenlemenin, çocuğun ev ve okul ortamındaki günlük faaliyetlerine ilişkinde olsa tek veya basit bir tanımı olamayacağını belirtmiştir. Öz düzenleme genel olarak duygu, biliş ve davranış yönlerini içeren karmaşık, çok boyutlu bir kavram olarak kabul edilmektedir(McClelland, Ponitz, Messersmith ve Tominey, 2010).

Risemberg ve Zimmerman (1992) öz düzenlemeyi “*amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme*” olarak tanımlamışlardır. Zimmerman (2000, s.14)’a göre bireyin önceki performanstan elde edilen geri bildirimlerinin sonraki çabaları üzerinde etkilidir. Bireyin sadece çevresel olaylar karşısında kendi davranışlarını yürütebilme becerisini değil, aynı zamanda bu beceriyi doğru zamanda ve yerde kullanabilmesi için gerekli bilgi edinmeyi zorunlu hale getirmesidir. Ona göre öz düzenleme, kişisel hedeflere ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen düşünceler, duygular ve eylemlerle ilgilidir.

Pintrich (2000) yapmış olduğu tanımda ise öz düzenlemeyi, “*öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç*” olarak açıklamıştır.

McClelland ve Cameron (2012) öz düzenlemeyi hedeflere ulaşmanın önemli bir yönü olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme, yaşam boyu kısa ve uzun vadeli hedeflerimizi etkin bir şekilde yerine getirmemize izin verir ve bu da yeteneğimize katkıda bulunur. Bireyin önceden plan yapması, stratejiler belirlemesi ve uzun vadeli hedeflere ulaşmak için isteklerini yönlendirmesidir.

Öz düzenleme, Bandura’nın Sosyal Öğrenme Teorisindeki ana kavramlardan biridir. Sosyal bilişsel açıdan bakıldığında öz düzenleme kişisel, davranışsal ve çevresel süreçlerin etkileşimidir(Bandura, 1997). Senemoğlu tarafından “bireyin kendi davranışları üzerindeki etkisi, yönelimi ve kontrolü” olarak tanımlanmıştır(Senemoğlu, 2005, s.231). Blair (2013)’e göre öz düzenleme engelleyici kontrol, daha uyumlu bir cevap lehine baskın bir yanıt durdurabilme yeteneğidir. Ayrıca öz düzenleme akademik ölçütlerdeki iyileştirilmiş performansla ilgilidir(Blair ve Razza, 2007; Espy vd., 2004). Öz düzenleme en genel haliyle, amaca yönelik davranışlara olanak sağlamak adına duygu ve düşünceleri yönetebilme becerisidir. Bunun anlamı, örneğin; güçlü duygular ile başa çıkmak ve bu duyguların kişiyi o an ele geçirmesini önleyebilmek; dikkati kaydırmayı ve odaklamayı öğrenebilmek; amaca yönelik çalışma ve başkalarıyla iyi geçinme için gerekli olan, başarılı bir şekilde davranışları kontrol edebilmektir(Murray, Rosanbalm ve Christopoulos, 2016). Daha kapsamlı bir tanımda ise öz düzenleme, bireyin davranışlarını, eğilimlerini ve isteklerini erteleyebilme veya bu istekleri bastırabilme, sosyal normlara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik uyarılmaya odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme olarak tanımlanmıştır(Bauer ve Baumeister, 2011; Posner ve Rothbart, 2009).

Öz düzenlemenin, insanların varlıklarını sürdürmeleri bakımından önemli olması hususunda hatırı sayılır bir fikir birliği bulunmaktadır(Zimmerman, 2000, s.14). Bununla birlikte, öz

düzenleme, çocuğun okula hazırlık, akademik başarı ve uzun vadede sağlıklı bir eğitim hayatı hususlarında anahtar rol oynadığı öngörülmesinden ötürü, dikkatleri üzerine çekmiştir(McClelland ve Tominey, 2011). Aynı zamanda öz düzenlemenin yalnızca bireysel boyutta değil, toplumsal hayatın da önemli bir yapı taşı olduğu ile ilgili bir görüş de ortaya atılmıştır(Polnarev, 2006).

Öz düzenleme ve gelişimi hakkında çok şey bilinmesine rağmen, araştırmalar hala birçok karmaşıklıktan yoksundur. Genel olarak öz düzenleme, çok sayıda tanım ve geniş bir veri toplama yöntemini kapsadığı için yakalaması zor bir yapı olduğu belirtilmiştir(Karreman, Tuijl, Aken ve Dakovic, 2006; McCabe ve Brooks Gunn, 2007). Alanyazında geçen öz düzenleme tanımlarına bakıldığında; öz düzenlemenin genel olarak bireyin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini, dikkatini, davranışlarını kontrol etmesi ve yaşanılan çevreye uygun bir şekilde bu becerileri düzenlemesi olarak ele alındığı görülmüştür.

2.1.1. Öz Düzenleme Kuramları

Öz düzenlemeye yönelik farklı kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı kuramsal yaklaşımlar öz düzenlemeyi yalnızca bir gelişimsel alanına bazılarının ise farklı gelişim alanlarına odaklanarak açıkladığı görülmektedir. Öz düzenleme kuramları içerisinde Davranışsal Kurama, Psikoanalitik Kurama, Piaget Yaklaşımı, Sosyal Öğrenme Kuramı, Kültürel-Tarihsel Kuram ve Zihnin Araçları Kullanımı kuramlarına yer verilmiştir.

Davranışsal kuram çerçevesinde, öz düzenleme ve öz denetim aynı anlamda kullanılmaktadır(Bronson, 2000, s.14). Carver ve Scheier (1999)'e göre öz denetim, bireyin kendi dinamiklerini kontrol edebilme yeteneğine sahip bir sistem olup, ödül ve ceza arasındaki döngü içinde kazanılmaktadır. Bununla beraber davranışçı kuramın ilk temsilcilerinden biri olan Pavlov aynı şekilde dışsal çevrenin bireyin davranışlarını belirlemesi üzerinde durmaktadır(Bronson, 2000, s.14). Davranışçı kurama göre birey ulaşmak istediği bir hazzı veya ödülü erteleyebildiğinde öz kontrolünü kazanmaktadır. Öz kontrolün ise bireye dikkatini toplaması, yönergeleri tekrarlaması, davranışlarını kontrol

edebilmesi ve uyaranlar karşısında uygun davranışlar sergilemesi sağlanarak öğrenildiği vurgulanmıştır.

Psikanalitik kuram ve öz düzenleme arasındaki ilişki ise Freud yaklaşım ile ele alınmaktadır. Freud'a göre kişilik id, süperegö ve bu ikisinin arasındaki dengeyi kuran egodan oluşur ve öz düzenleme ise bu üçü arasındaki ilişkiden doğar(Freud, 2004). Psikanalitik kuramda öz düzenleme, kişinin uyarılma düzeyini kontrol altında tutabilmesini ve gerçek dünyanın gereksinimlerini yerine getirebilmesini sağlayan bir mekanizmadır. Öz düzenleme gelişim süreci, egonun gelişim süreci ile paralellik gösterir(Bronson, 2000, s.12). Bu kuram öz düzenlemenin, bireyin dış dünyaya uyumu için uyarılma düzeyinin kontrol etmesini sağlayan bir mekanizma olduğunu ortaya konulmuştur.

Piaget yaklaşımında öz düzenleme bilişsel süreç kapsamında açıklanmış ve bilişsel, biyolojik gelişmelerin temelinde ortak ilkeler bulunduğu ortaya atılmıştır(Wadsworth, 1971). Piaget yaklaşımının merkezinde denge ve bilişsellik bulunmaktadır. Bu bağlamda Piaget, bozulan biyolojik dengenin (homeostazi) yeniden sağlanması mekanizması ile öz düzenleme arasında bir ilişki kurmuştur(Bronson, 2000, s.22-23). Ayrıca, biyolojik süreçler için homeostazi ne kadar gerekli ise, bireyin çevre ile olan ilişkileri için öz düzenlemenin aynı öneme sahip olduğu ortaya atılmıştır. Piaget yaklaşımı, bireyin çevre ile olan ilişkisi ve uyumu üzerine kurulması gerçeğine temellendirilmiştir(Keenan ve Evans, 2009). Bu kurama göre öz düzenleme becerileri sosyal çevrede bilişsel anlayışın artması ve mantıksal düşünmenin gelişmesi ile gelişmektedir.

Sosyal öğrenme kuramında çevre öğrenmede önemli bir etkidir fakat birey çevreden gelen bilgilerin pasif alıcısı konumunda değildir. Çoğu dış uyarcı, bilişsel süreçler yoluyla davranışı etkilemektedir. Bu kurama göre birey içsel olarak güdüler ve alışkanlıklar, dışsal olarak ise toplumun ödül olasılıklarına göre kendini denetlediği belirtilmiştir. Bandura, gözlem yoluyla öğrenmenin performans veya teşviğe ihtiyaç duymadan gerçekleştiğini ve gözlem yoluyla öğrenme kabiliyetinin önemini vurgulamıştır. Bandura'nın modelinde öz değerlendirme, hem öz düzenleme için bir temel oluşturmasından hem de öz düzenlemeyi

geliştirecek geri bildirimler sağlamasından ötürü merkezi bir rol oynamaktadır. Bandura, bireyin etrafındaki insanların ve kendi davranışlarını gözlemleyerek, hangi davranışların ödüllendirildiği ve değer gördüğü hakkında bilgi toplayarak bu bilgileri değerlendirdiğini belirtmiştir. Bandura'ya göre öz düzenleme davranışa rehberlik eden performans standartlarının bir sonucudur ve standartların karşılanıp karşılanmaması doğrultusunda verilen ödül ve ceza döngüsünde temellenmektedir(Schunk, 1990). Birey performans standartlarını, kendi davranışlarını düzenlemek ve etkinliğini değerlendirmek üzere uygular ve standartları karşıladığı zaman kendini ödüllendirir. Ona göre standart performanslar geliştikçe davranış; içsel öğeler tarafından daha fazla, dışsal ödüller veya cezalar tarafından daha az düzenlenir. Kuramda çocukların öz düzenlemelerinin gelişimi için beklentilerin gelişimine ve öz değerlendirmeye olanak sağlayan, çocuğun yaşına, yeteneklerine ve deneyimine uygun olarak oluşan performans standartlarına ihtiyaç vardır(Bronson, 2000, s.16-18). Yani çocuk uygunsuz ve hatalı beklentiler geliştirmişse, uyumsuz davranışlar sergileyebilir. Aynı şekilde çocuğun standartları çok yüksek olursa, bu standartlara erişimi mümkün olmayacak ve çocuğun kendini ödüllendirmesi, yani öz yeterlilik algısı gerçekleşmeyebilecektir.

Kültürel-Tarihsel Kurama göre öz düzenleme, öz düzenlemenin bütün alt boyutlarında ve bilişsel işlevlerin hepsinde olduğu gibi sosyal bağlamdan ayrı değildir. Vygotsky, bireyin bilişsel gelişimi ve öğrenmenin gerçekleşmesinde, kültürel ve tarihsel etkenlerin önemi üzerinde durmuştur(Bodrova ve Leong, 2013). Vygotsky bilişsel süreçlerin birey tarafından istemli olarak kontrol edilerek dikkate evrilmesinin sadece bireyin sosyal yaşamındaki etkileşimleri ile desteklendiğinde mümkün olacağını belirtmiştir. Birey, dil, düşünce, yazma, sanatsal etkinlikler gibi araçlarla dikkatini düzenler. Kültürel-Tarihsel Kuram'a göre düzenleme de birey ve toplumsal yapı arasında kurulan etkileşimle gelişir(Bronson, 2000, s.29). Diğer bir ifadeyle Kültürel Tarihsel Kuram öz düzenlemeyi sosyala kültürel değerlerle birlikte bireyin ihtiyaçları arasında denge oluşturan bir yapı olarak açıklamaktadır.

Zihnin Araçları Kullanımı kuramını ise Vygotsky insanlar çekiç, kaldıraç tarzı fiziksel araçları fiziksel kapasitesini artırmak için icat ettiği gibi, zihinsel yeteneklerini arttırmak için de zihinsel araçları kullanması olarak açıklamaktadır. Zihinsel araçlar, insanların dikkatini toplamasına, hatırlamasına ve düşünmesine yardımcı olmaktadır. Vygotsky zihinsel araçların dikkati, hatırlamayı ve düşünmeyi çok daha fazla değiştirdiğini savunmaktadır(Bodrova ve Leong, 2013). Zihin araçları Kullanımı olarak belirlenen bu kuramda çocuk dışarıdan gelen uyarıları yerine getirmek için dil ve düşünme becerileri artar ve zihinde oluşturduğu araçlarla düşünmeye başlar bu durumda çocuğun dikkatini, hatırlama ve düşünme becerisi üzerinde etkili olmaktadır.

2.1.2. Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz düzenleme, duygusal içerene olan çok boyutlu bir yapıdır. Ayrıca öz düzenleme davranışsal ve bilişsel veya yönetici düzenleyici yeteneklerdir. Öz düzenleme ile ilgili düşüncelerde çocuğun dürtüselliliği, duygularını değiştirebilmesi ve birinin faaliyet durumunu kontrol edebilmesi yer almaktadır. Bununla birlikte öz düzenleme tanımlanırken bilişsel dikkatini sürdürme ve düşüncelerini izleme yeteneği gibi süreçler de kullanılmaktadır. Ayrıca bilişsel düzenleme; bilgiyi kategoriler halinde organize etme, problem çözme için kurallar ve stratejiler geliştirme, ileriye dönük planlama yapma ve düşünmeyi ayarlama yeteneklerini kapsayan davranışlardır(Bronson, 2000, s.34). Bu bağlamda öz düzenleme becerileri farklı alt boyutlarda incelenmiştir.

McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn (2004, s.343) uyarana karşı verilen kontrolsüz tepkilere karşı koymayı “otomatik tepkilerin engellenmesi”, fiziksel eylemlerin kontrolünü açıklamayı “motor kontrol”, çocuğun istek arzu ve hazlarına karşı koyabilmesini veya erteleyebilmesini “hazzın ertelenmesi” ve bir amaca ulaşmak için geliştirilen dikkatin farklı uyarılara karşı sürdürülebilmesini “sürdürülen dikkat” olarak adlandırmışlar ve öz düzenlemeyi dört alt boyutta incelemişlerdir. Bunlara ek olarak Zimmerman çocuğun

hedefine yönelik kendi davranış, tutum ve düşüncelerini şekillendirmesine “amaca yönelik davranış” alt boyutunu da eklemiştir(Zimmerman, 2000).

Smith Donald vd. (2007) öz düzenlemeyi zihinsel aktiviteleri ve oluşumları bilişsel boyutta, kendini kontrol edebilmek için geliştirilen davranışları davranışsal boyutta, öz düzenleme sağlanırken meydana gelen duyguların kontrolünü de duygusal boyutta ele almıştır. Grolnick ve Farkas (2002) bu boyutlara motivasyonu da eklemiştir. Öz düzenlemeye yönelik belirlenen bu alt boyutlar birbirlerinden ayırdır bu boyutlar birbirleri üzerinde etkili bir sistem olarak çalışmaktadır.

Bu bölümde öz düzenlemenin davranışsal düzenleme, duygusal düzenleme ve bilişsel düzenleme boyutları ele alınmıştır.

2.1.2.1. Davranışsal Düzenleme

Davranışsal düzenleme bireyin sosyal etkileşimini etkileyebilmektedir. Davranışsal düzenleme bireyin aktivite düzeyi, dikkat dağınıklığı, görevde kalma becerisi, dikkat ve planlama becerileri ile ilgilidir(Howse vd., 2003). McClelland vd. (2014, s. 2) davranışsal öz düzenlemeyi, “dikkat çekici veya bilişsel esneklik, çalışma belleği ve açık, sosyal bağlamsal davranışlara önleyici kontrolün çok bileşenli süreçlerinin kasıtlı olarak uygulanması” olarak tanımlamış ve bunu erken akademik başarı için özellikle önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca davranışsal düzenleme bireyin davranışı istemli bir biçimde başlatması, engellemesi ve değiştirme süreçleri olarak da tanımlanmaktadır(Smith Donald vd. 2007).

Araştırmalar, çocukların davranışlarını yönetme yeteneklerinin okul başarısının en önemli ön koşullarından biri olduğunu göstermektedir. Okula başlayan çocuklar sessizce oturabilmeli ve öğretmenini dinleyebilmeli, istendiğinde aktiviteleri değiştirebilmeli ve kişisel eşyalarını alabilmeleri için dikkatini çeken tüm uyaranlara karşı direnebilmelidir(Rimm Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Çocukların, davranışsal öz düzenleme becerilerine sahip olmaması akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemenin

yanında arkadaşları tarafından reddedilmelerine neden olmaktadır. Ayrıca bu çocukların bilişsel performanslarının ve akademik başarılarının düşük olması, davranış problemleri yaşamaları ve okula devam edememeleri gibi olumsuz durumlar ile karşılaşılabilmesine neden olmaktadır(Bronson, 2000, s.58).

2.1.2.2. Duygusal Düzenleme

Duygular, bireyin dışsal ve içsel olaylara davranışlarla ilişki verdiği bir tür tepkiler sistemidir. Ayrıca yaşam deneyimlerinin değerlendirilerek bireyi yeni durumlara karşı çeşitli hareketlere yönlendiren araçtır. Duyguyu kontrollü bir şekilde değiştirerek bir takım stratejiler geliştirebilmek, çocuğun öz düzenleme becerisini geliştirmektedir(Cole, Dennis, Smith Simon ve Cohen, 2009). Eisenberg ve Spinrad (2004)'a göre duygusal düzenleme, bireyin duygusal bir uyarana maruz kaldığı zamanda, içinde bulunduğu ortamın beklentilerini karşılayacak ve ortama uyum sağlayacak biçimde kendi duygusal tepkilerini verebilme becerisidir. Duygusal düzenleme *‘Bir çocuğun heyecan, gerginlik ya da stres verici durumlarda duygularını yönetebilmesi, hedeflere erişmek için duygusal uyarılmalarını engelleyebilmesi, sürdürebilmesi ve düzenleyebilmesi’* olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Liew ve Pidada, 2004; Kopp, 1982; Smith Donald vd., 2007;).

Duygusal düzenlemede bireyler, duygularının kendiliğinden akışını yönlendirmeye çalışırlar. Burada duygular, insanların olaylara verilen değerli(olumlu veya olumsuz) tepkileri olarak anlaşılmaktadır. Duygular oluşur ve davranışla birlikte, belirli düşünce ve duyguları içeren çoklu bileşenleri ile fizyolojik tepki olarak ortaya çıkar(Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm ve Gross, 2005). Olumsuz davranışları engelleme ve hazzı erteleme yeteneği duygusal düzenleme ile ilgilidir. Bu yeteneğe sahip olan çocuklar olumlu ve olumsuz durumlarda duygusal tepkilerini kontrol edebilmektedir(Ochsner ve Gross, 2007).

Çocukların duygusal davranışlarını düzenleyebilmeleri sonucunda okulda daha uygun davranışlar gösterdiğini ve gelişmiş sosyal becerilere sahip bireyler olduğu bilinmektedir(Eisenberg, 2000). Çocukların duygularını düzenleme konusunda yaşadıkları

problemler, olumsuz sosyal ve duygusal davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Duygularını ve bununla ilgili davranışlarını kontrol edip yönetebilen çocukların okuldaki davranışlarının uygun olduğunu ve sosyal becerileri için de yeterli olduğu belirtilmiştir(Eisenberg vd., 2001). Gülay ve Akman (2009)’na göre sosyal beceriler duygusal öz düzenlemenin temellerini oluşturmaktadır. Bireyin sosyal becerilerinin gelişmesi, çevresine olan uyumunu gösterir. Bu bireyler sosyal yaşantılarında doğru karar verebilir; gerginlik yaratan olaylar karşısında duygularını kontrol eder ve kendilerini uygun şekilde ifade edebilir.

2.1.2.3. Bilişsel Düzenleme

Bilişsel düzenleme, bilişsel süreçlerin aktif olarak katılımı ile bireyin duygu ve davranışlarının düzenlenmesidir. Bilişsel düzenleme becerisi; bireyin öngörme, planlama, izleme, dikkati kontrol etme, muhakeme etme, karar verme ve bilinç düzeyine getirme gibi davranışlarla kendini göstermektedir. Bireyin duygu ve davranışlarını kontrol altına almak için çevresel kısıtlamaları anlaması ve öz düzenleme becerisini kullanması için bilişsel düzenleme becerisinin kazanılmış olması gerekmektedir(Bronson,2000, s.60).

Bilişsel düzenlemenin temel ögesinin dikkat düzenleme olduğu söylenebilir. Dikkat; bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenlerini de göz önünde bulundurarak “belirli bir durum karşısında davranışlarını düzenleme becerisi” olarak tanımlanır ve öz düzenlemenin büyük bir bölümünü oluşturur (Rueda, Posner ve Rothbart, 2011, s. 285). Ruff ve Rothbart (1996) bilişsel düzenlemenin; bireyin dikkatini sürdürmesi, dikkat dağıtıcı uyaranları görmezden gelerek bir işe dikkatini odaklaması ve o iş esnasında dikkatini düzenlemesi gibi süreçleri içerdiğini belirtmişlerdir.

Yürütücü işlevler de işler bellek, dikkati yöneltme ve dikkatin yönünü değiştirme alt boyutları ile dikkati düzenleme sürecinin önemli bir parçasıdır(Blair ve Ursache, 2011). Yürütücü işlevler dikkat kaydırma, işler bellek, engelleyici kontrol gibi bilişsel süreçleri ve bunların plan yapma, problem çözme ve hedefe yönelik aktivitelerdeki etkileri olarak

tanımlanmıştır(Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter ve Wager, 2000; Willoughby, Blair, Wirth, ve Greenberg, 2012). Aynı zamanda yürütücü işlevler bilgiyi işler bellekte sürdürme, uygun olmayan davranışı engelleme, hedefe yönelik aktivitelerde dikkati kaydırma ve sürdürme gibi bilişsel yetenekleri içermektedir(Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005). Çocuğun bir hedefi gerçekleştirirken odaklanmasına ve durumsal isteklere uyum sağlaması için davranışını düzenlemesini sağlamaktadır(Pennigton ve Ozonoff, 1996). Welsh, Nix, Blair, Bierman, ve Nelson (2010) bilişsel düzenlemenin, çocuğun matematik ve okuma bilgisi üzerinde önemli katkısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca yürütücü işlevlerde dezavantajlı gruptaki çocukların okuma ve matematikte öğrenme güçlükleri yaşadıklarını belirtilmiştir(Blair, 2006).

İşler bellek ise yürütücü işlevlerin alt boyutlarından birisidir. Smith ve Kosslyn (2014)'a göre işler bellek farklı görevlerin bilgilerini düşünmek, görevleri manipüle etmek ya da değiştirmek gibi bilişsel işlemlerdir. İşler bellek, bilgiyi bilişsel olarak sürdürme ve manipüle etme, bilgiyi işlerken zihinde tutabilme olarakta tanımlanmaktadır. Buna göre çocuğun öğretmenin verdiği yönergeleri hatırlaması ve görevi bu yönergelere göre sürdürmeye devam etmektedir(Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009). McClelland, Tominey ve Acock (2011) de benzer şekilde çocukların öğretmenlerini dinlemelerine ve etkinlikleri sürdürmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Engelleyici kontrol de çocuklar bazı davranışlarını engellemekte ve doğru davranışı ortaya çıkarmada yardımcı olmaktadır. Bir diğer ifadeyle çocuklar birbirinden farklı kuralları zihninde tutarak baskın olan davranışı engelleyebilmekte ve daha uygun düzeyde bir tepkiyi sergileyebilmektedir(Diamond vd., 2002). Lemery, Essex ve Smider (2002) ise çalışmalarında çocukların engelleyici kontrol becerileri ile dikkatin odaklanabilmesi arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymuşlardır. Utendale, Hubert, Saint-Pierre ve Hastings (2011) çalışmalarında engelleyici kontrolü zayıf olan çocukların fiziksel ve sözel saldırganlık davranışları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çocuğun öz düzenleme becerilerinin geliştirilebilmesi için bilgi ve durumları anlaması, bilişi değiştirme konusunda bilişsel

kapasitesini ve aynı zamanda davranışı, duygularını ve düşünce süreçlerini kullanması önem taşımaktadır.

2.1.3. Okul öncesi Dönemde Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Son yıllarda, gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerisine büyük önem vermiştir. Öz düzenleme kısaca, bireyin durumsal istekleri karşılamak için davranışını değiştirme becerisidir(Kopp, 1982). Çocukların bu becerileri; dikkat, duygusal ve stres tepkilerini kullanarak, toplumsal kuralları içselleştirmesi ve hedefe yönelik eylemleri yerine getirmesiyle gerçekleştirir(Blair, Urasche, Greenberg ve Vernon Feagans, 2015; Kopp, 1982). Öz düzenleme becerileri çocukluk döneminde önemli olmakla birlikte, özellikle okul öncesi dönemde daha büyük önem taşımaktadır(Karreman vd., 2006). Okul öncesi dönem boyunca öz düzenleme becerisinin gelişimi, bireyin işleyişinin temelini oluşturur; bu dönemdeki gelişme genellikle daha sonraki yaşam başarıları için erken bir belirteç olarak kabul edilir(Kopp, 1982; McClelland ve Cameron, 2012; Zelazo vd., 2003).

Öz düzenleme becerileri gelişimi diğer gelişim alanlarında olduğu gibi yaşa bağlı olarak ilerlemektedir. Bronson (2000, s.37-39) "*Öz düzenleme yaşam ile başlar. Bütün canlılar, gelişimlerine ve adaptasyonlarına rehberlik eden bir öz düzenleme mekanizmasına sahiptir.*" ifadesini kullanmıştır. Ona göre okul öncesi dönemin, çocuğun öz düzenleme becerisinin, yani duygu ve davranışlarını kontrol edebilme, diğer bireyler ile olumlu ilişkiler kurabilme ve bağımsız öğrenebilme kapasitesine sahip olma gibi becerilerinin gelişiminde kritik önemi vardır. Bu dönemde çocuk, çevresinden etkilenir ve içsel bir kontrol sistemi oluşturmaya başlar ve zamanla istemli olarak davranışlarını yönlendirmek için öz düzenleme mekanizmaları oluşturur(Bronson, 2000, s.37-39).

Wertsch (1979) öz düzenlemenin gelişimini dört aşamada açıklamıştır. Birinci aşamada; çocuklar yetişkinlerin ifadelerini anlamaz ve bu nedenle çocukta hiçbir öznenin karşılığı yoktur. İkinci aşamada; çocuğun büyümesiyle yetişkin çocuğa karşı daha hassastır fakat

davranış düzenleme sorumluluğu yetişkinlerdedir, çocuk ile yetişkin ortak bir durum ya da anlayış geliştirir. Üçüncü aşamada, çocuk artık görev ve sorumluluk alır, kendisi ile ilgili olan konuşmaları öz düzenleme davranışı için kullanır. Dördüncü aşama ise bu konuşmayı çocuk kendi kendini yönlendiren düşünce olarak içselleştirildiğinde, çocuk ile yetişkin arasındaki ilişki tamamlanır ve öz düzenleme artık tam anlamıyla oluşmuş olur(Shunk, 2011).

Kopp (1982) ise öz düzenlemenin gelişim sürecini beş evreye ayırarak açıklamıştır. Birinci evre yani doğumdan üçüncü aya kadar olan nörofizyolojik evrede, öz düzenleme, refleksif tepkiler ve uyarılma durumlarının kontrol edilmesi şeklindedir. İkinci evrede yani duyumotor dönemde ise üçüncü ayından sonra bebeğin gündüz, gece gibi bakım rutinlerini kavrayabilmesi bu döneme geçildiğini işaret eder. Bu dönemde bebekler istemli hareketlerde bulunur fakat hareketler bilinçli bir hale dönüşmez. Bu dönemde bebekler bulundukları çevreyle olan ilişkilerinde kendi hareketlerinin farkına varır. Dokuz on sekiz aylar arasında bebekler kontrol dönemine geçerler. Üçüncü evre olan kontrol döneminde kontrol hala yetişkinin elinde olmasının yanı sıra çocuklar duygusal ve fiziksel hareketleri anlayabilir. Çocuk, kontrolü henüz içselleştirmemiştir fakat bu dönemde kontrol bilişsel becerilerini de kapsar. Dördüncü evrede ise 18 ile 24. aylar arasında çocukta temsili düşünme başlar ve çocuk anıları biriktirmeye başlar. Çocuğun önceki olayları hatırlaması ve bunlara göre davranışlarını düzenlemesi bilişsel becerilerin gelişmesini sağlar. Bu dönemde çocuk davranışlarının ebeveynleri tarafından onaylayıp onaylamadığının anlayarak uyum sağlar. Bu uyum öz düzenleme becerisi için çok önemlidir. Çocuk, ebeveynin isteklerine uyum gösterdikten sonra kendisinden yapılmasını istenmeyen davranışları istemli olarak engeller(Kopp, 1982). Çocuğun iki yaş dönemi olan beşinci evre öz düzenlemenin başlangıç dönemidir. Beşinci evrede çocuk iki yaştan itibaren kontrol döneminde dışsal bir aracıya ihtiyaç duyar ve öz kontrol dönemine geçer. *“Öz kontrol, çocuğun çevreden gelen isteklere boyun eğmesi, isteklerini erteleyebilmesi, bir ebeveyn varlığı olmaksızın ebeveyn beklentilerine uygun davranışı göstermesi ile ortaya çıkar”* (Kopp, 1982, s. 208). Öz kontrol döneminde çocuk, kuralları bilir ve buna uygun davranış göstermek için kendi düşüncelerini

ve hareketlerini yönlendirebilir. Ayrıca sosyal çevresi ile olan etkileşiminde yönlendirici ve kontrol sağlayıcı olabilir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında bir dizi sıra izlendiği söylenebilir. Öz düzenleme becerileri erken dönemde gelişmekte daha sonra yaşla beraber deneyimlerin artması sonucu ve yaşın getirdiği özelliklerle gelişmektedir.

Öz düzenleme becerileri bebeklik (0-1 yaş) döneminde, bebeğin temel ihtiyacı olan beslenmenin, uykunun ve bakımın giderilmesi ile başlamaktadır. Daha sonra fiziksel ve sosyal süreçlerin etkisiyle dikkat, duygu ve davranışı düzenleme becerisinin kazanılmasına kadar devam etmektedir. Bebeklik döneminde öz düzenleme becerileri, dikkati stres etkenlerinden uzağa yöneltmesi, bakım vereni rahatlatmak için bir kaynak olarak görmesi ve kendini rahatlatmaya başlaması olarak kendini göstermektedir.

Yaşamın ikinci yılında çocuk, artık düşünerek harekete geçme olan yansıtmacı düşünme örneklerini gösterir. Yansıtmacı düşünme, dikkat ve davranış düzenleme için oldukça önemlidir. Çocuklar, bu düşünce biçimiyle hafızalarında yer alan yönerge, bilgi ve görüntüleri geri çağırabilirler(Bronson, 2000, s.35). Hafızasındaki yönergeleri ve kuralları yönetebilen çocuk, bu kuralları kendisi davranışa dönüştürmeden, başkalarının davranışlarını düzenlemeye çalışabilirler. Bu durum ‘diğerlerini düzenleme’ olarak adlandırılır. Vygotsky yaklaşımını benimseyenler, “diğerlerini düzenleme”nin öz düzenlemenin öncülü olduğunu savunurlar(Sameroff, 2009). Öz düzenleme becerileri bu dönemde çocuğun dikkat seçiciliği ve değişimi başlaması(dikkat kontrolü), basit hedeflere ulaşmak için davranış düzenlemesi, uygun durum ve destek olduğunda kısa süreli olarak duygularına ket vurması ve hazı ertelemesi, bağlanma duyguları sosyal açıdan yararlı olan hedefleri desteklemesi gibi beceriler olarak ortaya çıkmaktadır(Murray, Rosanbalm ve Christopoulos, 2015).

Öz düzenleme üç altı yaş döneminde kendine yönelik konuşmanın kullanımı, diğerlerini düzenleme ile ilgilenme ve kuralların içselleştirilmesi süreci olarak gelişmektedir. Çocuklar bu dönemde kurallara tam olarak bağlıdır, sosyal etkileşim ortamlarında kurallara uymayan arkadaşlarını bulma davranışı gösterebilirler. Bu davranış da çocuğun öz düzenleme

becerisinin ilk göstergelerindendir(Bodrova ve Leong, 2013). Gelişimsel araştırmalar, çocukların öz düzenleme becerilerinin; erken çocukluk döneminden, ergenlik dönemine ve erken yetişkinliğe kadar olan sürece kadar çarpıcı biçimde geliştiğini ortaya koymuştur(Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005; Steinberg, 2008). Üç ile altı yaş arasında çocuklar genel olarak birlikte düzenlenmiş davranışlardan, daha gelişmiş bilişsel davranışsal öz düzenleme biçimlerine ilerlerleyerek, bireysel düzenlemede bir değişim yaşamaktadır(Diamond vd., 2002). Bu durumda yönetici işlevler ve dil becerileri gibi birçok becerinin bütünleşmesini gerektirmektedir(Cole, Armstrong ve Pemberton, 2010, s.59-60). Aynı şekilde araştırmalar çocukların erken çocukluk döneminde ortaya koydukları öz düzenleme becerilerinde, sürekli olarak okul hazırlığı, ilkokul boyunca akademik başarı, yetişkin eğitiminde başarılı olması gibi çok sayıda kısa ve uzun vadeli sonuç ortaya koyabildiklerini göstermektedir. Ayrıca etkin bir öz düzenleyici olan okul öncesi çocuklar ayrıca, zayıf öz düzenleme yeteneklerine sahip akranlarına göre, ortaya çıkan matematik, kelime bilgisi ve okuryazarlık becerilerinde de ilerlemeler göstermektedir (Blair ve Razza, 2007; Blair vd., 2015). Öz düzenleme, okul öncesi çağıdaki çocuklarda hem sınıf davranışlarında hem de akademik başarıda kritik öneme sahiptir. Bu dönemde çocuğun odaklanmış dikkati artar ama hala kısa sürelidir. Çocuk duruma uygun davranış göstermek için plan, strateji(yöntem) ve kural kullanmaya başlamakta ve daha uzun süreli tepkilerine ket vurmakta ve memnuniyetini(haz, dürtüsünü) ertelemektedir. Ayrıca çocuk bakış açısı kazanma ve empati, sosyal açıdan yaralı hedefleri desteklemekte, duygusal tepkileri ve eylemleri kontrol etmeye başlamaktadır. Çocuk bazı hayal kırıklıklarını ve sıkıntı durumlarını bakım verenden bağımsız tolere etmekte, kendini rahatlatma yöntemleri geliştirmektedir(Murray, Rosanbalm ve Christopoulos, 2015). Tüm bu davranışlar çocukların öz düzenleme becerilerinin göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemin öz düzenleme becerisinin gelişimi için önemli bir zaman süreci olduğuna dair bulgulara rağmen, çocukların gelişim yörüngelerinin zaman içinde bireyler arasında nasıl değişebileceği konusunda çok az şey bilinmektedir(Bergman, Magnusson ve El Khouri, 2003; Muthén ve Muthén, 2000; Nagin, 1999).Fakat bilinen şu ki okul öncesi

eğitimin başlamasıyla beraber çocuk artık öz kontrolden öz düzenlemeye becerisini kazanmaya başlar. Bu dönemde çocukların sosyal yaşamını oluşturan bireyler özellikle ebeveynleri öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır(Sameroff, 2009). Bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitim sürecinde öz düzenleme becerisinin gelişimini desteklemek için öğretmenlerin sınıf içerisinde özellikle ebeveynlerinde katılımıyla çocukların öz düzenleme becerilerini geliştireceği uygun öğrenme ortamının yaratması sağlanabilir.

2.1.4. Öz Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler

Öz düzenleme, okul öncesi dönemdeki çocukların hem sınıf davranışlarında hem de akademik başarılarında kritik öneme sahiptir. Çocukların okul öncesi eğitim ortamında ilk defa tecrübe ettikleri sınıf bağlamının taleplerini yerine getirebilmelerinde başarılı olmak için itaatsizlik ve saldırganlık gibi sosyal olarak istenmeyen dürtüleri engellemesi gerektirmektedir(Garner ve Waqajid, 2012). Çünkü çocuğun sınıf ortamına uyumu için bu önemlidir. Etkin bir öz düzenleme becerisi olan okul öncesi çocukların, zayıf öz düzenleme becerisine sahip akranlarına kıyasla ortaya çıkan matematik, kelime bilgisi ve okuryazarlık becerilerinde daha iyi oldukları söylenebilmektedir(Blair ve Razza, 2007; Blair vd., 2015; McClelland, Camreon,Wanless ve Murray, 2007, s.95-96, 2007). Bu becerilerinin gelişimi zaman çizelgesini takip etme eğiliminde olsa da, bu beceriler sosyo ekonomik düzeyin yetersiz olması, ebeveynlik uygulamaları, etnik köken ve okul temelli müdahaleler gibi çevresel etkilere karşı hassastır(Colman, Hardy, Albert, Raffaelli ve Crockett, 2006; Li-Grining, 2012).

Yapılan araştırmalar, sosyo ekonomik düzeyin yetersiz olduğu ortamlarda büyüyen çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki zararlı etkileri de dahil olmak üzere bir dizi olumsuz sonucu ortaya koymaktadır(Blair, 2010; Evans ve Kim, 2013). Sosyo ekonomik nedenlerle yaşanan stres kaynakları, öz düzenleme ile bağlantılı becerileri olumsuz yönde etkilemektedir(Blair, 2010). Yaşanılan bu sıkıntılar, çocukların davranışlarını yönetmek için

gerekli becerileri edinmelerini engellemektedir(Evans ve Kim, 2013). Roy, McCoy ve Raver (2014) sosyo ekonomik düzeyin düşük olduğu mahallelerde yaşamanın etkilerini izleyen çalışmalarında ekonomik açıdan dezavantajlı durumda olmayla çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu ortaya koymuşlardır. Okul ncesi dönemde düşük ekonomik koşulları bulunan çevrelerde yaşayan çocukların, ilkokula başladıkları andan itibaren kendilerini akademik başarısızlığa sebep olacak olan öz düzenleme becerilerinin olumsuz etkilenmesi daha olasıdır(Raver, Blair ve Willoughby, 2013 ; Vernon Feagans, Willoughby ve Garrett Peters, 2016). Yapılan bir çalışmada, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar, okul öncesi dönemde daha avantajlı yaşıtlarına göre daha öz düzenleme becerileri performanslarının daha düşük olduğu belirtilmiştir(Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, 2011). Ailelerin düşük sosyo ekonomik düzeye sahip olması aşılması zor bir stres kaynağı oluşturmakta ve bu duruma bağlı olarak ailelerin yaşadıkları olumsuzlukları ev ortamına yansıtmaları çocukların öz düzenleme becerisini etkileyebilmektedir(Blair ve Raver, 2012).

Sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı olma durumu öz düzenleme becerisi üzerinde bir etkiye sahip olmakla birlikte ebeveynlik uygulamalarının etkisi daha büyüktür(Li-Grining, 2012). Ebeveynler, başkalarının ihtiyaçlarını anlama aracı olarak probleme dayalı durumları uygulamalarıyla çocuklarına açıkça öz düzenleme becerilerini öğretebilir(Boyer, 2012). Belirli ğretim anlarının ötesinde, ebeveynlik uygulamaları okul öncesi dönemde farklı öz düzenleme sonuçlarının da yordayıcısıdır(Choe, Olson ve Sameroff, 2013). Ebeveynler tarafından yapılan pozitif kontrol iyi bir öz düzenleme gelişimini teşvik eder(Karreman vd. 2006). Ebeveynlik uygulamaları okul öncesi dönemde farklı öz düzenleme becerilerinin sonuçların da yordayıcısıdır. Bazı ebeveynlik uygulamaları okul öncesi çocuklarda yüksek öz düzenleyici becerilerin öngörücü olmasına rağmen, bazı uygulamalarda öz düzenlemenin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin, anne sıkıntısının yüksek düzey de olması ebeveynlerin ocuklarıyls sevgi dolu ve sıcak olmayan ilişkisinin oluşmasına neden olmakta ve okul öncesi dönem çocukları için öz düzenlemenin gelişimini engellemektedir(Choe vd., 2013). Ebeveynler stresle karşı karşıya kaldıklarında,

çocuklarıyla daha az zaman harcayabilirler ve bu durum çocuğun bilişsel gelişimini etkilediği için öz düzenleme becerilerinin düşük olmasına neden olabilmektedir(Bernier, Carlson ve Whipple, 2010). Ebeveynlerin tutumları ile çocuğun öz düzenleme becerisinin niteliği arasında da bir ilişki bulunmaktadır. Çocuğun verdiği ipuçlarına duyarlı olan ve istediği nesneleri elde etmesinde ona yol gösteren ebeveyn tutumlarının, çocuğun öz düzenleme gelişimine olumlu etkisi vardır. Buna karşın ebeveynlerin çocuklarına karşıt güç kullanması, cezalandırıcı tutum sergilemesi çocuklarının öz düzenleme gelişimlerini engelleyebilmektedir(Colman vd., 2006; Eiden, Edwards ve Leonard, 2007; Karreman vd., 2006). Çocuklarını her an kontrol altında tutmaya çalışan ve çocuklarına katı disiplin uygulayan ebeveynlerin çocuklarının öz düzenleme becerileri olumsuz olma eğilimindedir(Colman vd., 2006; Karreman vd., 2006). Araştırmalar, yüksek kontrol seviyelerinin, çocukların davranışsal ya da bilişsel öz düzenlemede kendi kararlarını vermelerine izin vermediğini öne sürmektedir(Bindman, Pomerantz ve Roisman, 2015). Buna ek olarak, çocuklarının karar almada liderlik etmelerini sağlayarak özerkliği teşvik eden ebeveynler, öz düzenleme becerisi gelişmiş çocuklara sahip olabilirler(Bernier vd. 2010; Karreman, vd., 2006). Ebeveynlik uygulamalarının türüne veya tarzına bağlı olarak ebeveyn faktörlerinin, erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin geliştirilmesinde olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin davranış ve uygulamaları, etnik kimlik ve kültürel geçmiş gibi önemli düzeydeki faktörlerden de etkilenmektedir. Bunun sonucunda da çocuklar, çevrelerinin isteklerine nasıl uyacakları konusunda kararlar almaya başlamaktadır(Boyer, 2012). Bu nedenle öz düzenleme becerisinin gelişimi, çocukların davranışlarına ilişkin kültürel güdümlü normlara dayandırılmaktadır(Boyer, 2012; Li-Grining, 2012).

Çocuğun, okul öncesi dönemde yaşadığı aile düzeyindeki etkilerin ötesinde, okul ortamı da öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir. Okul öncesi dönemde öz düzenlemenin hızla geliştiğine ve akademik başarının öngörüsü olduğuna dair somut kanıtlar göz önüne bulundurulmasıyla okullarda öğretmenin etkinliğinin de incelenmesi başlanmıştır(McClelland vd., 2007). Çocukların okul öncesi ortamda ilk kez tecrübe ettikleri

sınıf bağlamının talepleri, çocukların başarılı olmak için itaatsizlik ve saldırganlık gibi sosyal olarak arzu edilmeyen dürtüleri engellemesini gerektirmektedir(Garner ve Waajid, 2012). Okul ortamında çeşitli öz düzenleme eğitim biçimlerinin(dikkatli yoga, çember zamanı oyunları) öz düzenleme stratejilerinin öğrenilmesinde etkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur(Pears, Kim, Healey, Yoerger ve Fisher, 2015; Razza, Bergen-Cico ve Raymond, 2015; Tominey ve McClelland, 2011). Okul öncesi sınıflarında yıl boyu süren, dikkatli bir yoga programının etkinliğini inceleyen bir çalışmada, programa katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara kıyasla öz düzenleme becerilerinde olumlu gelişmelerin olduğunu göstermiştir(Razza vd., 2015). Okul içi oyun grubu temelli bir müdahale programı ile okul öncesi çocukların, özellikle öz düzenleme becerileri açısından en fazla risk altında bulunan çocukların önemli becerilerde kazandıkları sonucu çıkmıştır(Tominey ve McClelland, 2011). Bu durumu destekler nitelikteki bir araştırmada da açık bir sınıf müfredatıyla öz düzenleme becerilerinin doğrudan öğretilmesine odaklanan etkinliklerin çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların okula geçiş döneminde yaşadığı tutarsız disiplin uygulamaları ve ebeveynlerin çocukların eğitime katılımının düşük olmasının, onların öz düzenleme becerilerinde sıkıntı yaşanmasına neden olabileceğinin belirtildiği bu çalışmada, çocuklara öz düzenleme becerileri ile ebeveyn katılımına odaklanan bir okul hazırlığı müdahalesi ile ebeveynlerin eğitimde etkinliğini arttırmış ve böylelikle çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirildiği ortaya konulmuştur (Pears vd., 2015).

Öz düzenleme, okul öncesi dönemdeki çocuklarda hem sınıf davranışlarında hem de akademik başarıda kritik öneme sahiptir. Öngörücü öz düzenleme becerilerinin akademik başarıya sahip olduğu göz önüne alındığında, bu becerilere ilişkin bağlamsal etkilerin anlaşılması akademik başarının güçlendirilmesinde zorunludur(Li-Grining, 2012). Bugüne kadar yapılan araştırmalara dayanarak, öz düzenleme becerisine en belirgin faktörlerin; sosyo ekonomik durum, ebeveynlik uygulamaları, etnik köken ve okul içi müdahalelerin olduğu görülmüştür. Çocukların öz düzenleme becerisini etkileyen bu faktörlerden; sosyo ekonomik durum ve etnik köken nispeten kalıcı iken ebeveynlik uygulamaları ve okul içi

müdahale faktörleri de çok daha kırılgandır ve zamanla daha çok değişime maruz kalabilir. Ayrıca bütün bu faktörler arasında bir ilişkide bulunmaktadır. Düşük sosyo ekonomik ortamda(örneğin akademik kaynaklara daha az erişim, ebeveynlerle daha az kaliteli zaman geçirme gibi) bir dizi risk faktörü içinde yaşayan çocukların, bazı olumlu ebeveynlik uygulamalarına veya okul içi müdahalelere maruz kalması ile öz düzenleme becerilerinde önemli kazanımlar elde edilebilmektedir(Evans ve Kim, 2013; Tominey ve McClelland, 2011). Bir diğer ifadeyle çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülen ve zamanla değişebilecek olan faktörlerin ortadan kaldırılması ya da iyileştirilmesi ile öz düzenleme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

2.1.5. Okul öncesi Dönemde Öz-Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi

Öz düzenleme becerisi, en çok yaşamın ilk yıllarında ve okul öncesi dönemde gelişmekte, ve aynı zamanda yetişkinliğe doğru da gelişmeye devam etmektedir. Bu dönemde ebeveynlerin çocuğun bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına duyarlı olması öz düzenleme gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle risk altındaki çocuklara doğumdan iki yaşına kadar olan sürede erken müdahale edilmesi öz düzenleme gelişimini desteklemek için oldukça önemlidir.

Bebekler kendi tepkilerini ve davranışlarını kontrol edebilme yeteneğiyle doğmazlar. Bebekler, yürümeye yeni başlayan çocuğa geçerken bazı temel öz düzenleme becerilerini geliştirmeye başlar. Örneğin, genellikle yiyecek ya da oyun sırasını ne kadar beklemesi gerektiğini öğrenir. Çocuk iki yaşına geldiğinde artık etrafındakilere “Lütfen şapkanızı giyin” ve “Çarpma” gibi basit talimatları veya kuralları ifade edebilir(Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Cooper, 2007). Bu dönemdeki çocuk hala zor durumlarda kuralları görmezden gelebilir. Örneğin, çocuk başka bir çocukta gerçekten istediği bir oyuncak varsa, oyuncak almak için sırasını beklemek yerine çocuğun elinden oyuncak alabilir. Bu dönemde öz düzenlemenin desteklenmesi için yetişkinler, çocukla sıcak ve duyarlı yollarla etkileşime geçebilir, çocuğun ihtiyaçlarını önceden tahmin edip buna cevap verebilir,

fiziksel ve duygusal rahatlık sağlayabilir, çocuğun stresli olabileceği ortamı değiştirebilir ve çocuğa kuralları öğreterek kuralların sonuçlarını kullanabilmeyi ve davranışları düzenlemeyi çocuğa öğretebilir(Cooper, 2007). Bununla birlikte yetişkinler tarafından bebeklik döneminde çocukla duyarlı ve samimi yöntemlerle etkileşime girilerek, çocuğun ihtiyacını sezmeli ve ihtiyaç kısmen karşılanmalıdır. Ayrıca çocuk stres altındayken duygusal ve fiziksel rahatlığı sağlanabilir ve stresi azaltmak için ortam düzenlenebilir. Bebeğin yürüme başladığı dönemde ise çocuk duygusal yakınlık ve sakin diyalog durumlarından uzaklaştırıldığından mutsuz olabilir. Bu durum da çocuk sakinleştirilebilir ve yeniden çocuğun güveni kazanabilir. Çocuğun kendini telkin etme(yatıştırma) yöntemleri biçimlendirilebilir. Aynı zamanda çocuklara kurallar ve davranış düzenlemeye yönlendirme öğretilir. Böylece yetişkinlerin bebeklik döneminden itibaren öz düzenlemenin gelişimi için olumlu etkiler yaratmış olacaktır(Murray, Rosanbalm ve Christopoulos, 2015).

Üç altı yaş aralığındaki çocuklar, davranışlarından yetişkinin ne beklediğini öğrenmeye başlar. Çocuk davranışlarını kontrol ederken yetişkinden yardım alabilir(Cooper, 2007). Okul öncesi dönemde, çocuklar davranışının sonuçlarını hayal etmek ve nasıl cevap vereceğine karar verme gibi planlama yapma becerisinde daha iyidir. Örneğin, çocuk tartışmaya girmeden diğer insanlarla aynı fikirde olmaya başlayabilir. Bu yaşta çocuk bir durumun “iki tarafını” görmeyi öğrenmektedir. Bir başkasının bir durumu nasıl gördüğünü ve ne hissettiğini hayal edebildiğinde, kendi istek ve ihtiyaçlarını nasıl ifade ettiğini kontrol etme olasılığı daha yüksektir(Kochanska vd., 2001). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kapsamlı müdahalelerle genellikle birkaç kez süren programlarla, öz düzenlemede önemli değişiklikler yapılabilir. Çocuklarla doğrudan beceri eğitime ve bakıcı eşgüdümüne odaklanma dahil olmak üzere çeşitli müdahale yaklaşımları etkili olabilmektedir. Buradaki kritik nokta, müdahalelerin hem ebeveynleri hem de öğretmenleri kapsayan eş güdümlü yöntemlerle öz düzenleme gelişimini hedeflemeye odaklanmış ve kasıtlı olmasıdır. Özellikle öğretmenler, olumlu bir sınıf iklimi yaratma ve eş düzenleme sağlamadaki rollerinden dolayı genellikle göz ardı edilmektedir(Cooper, 2007; Kochanska vd., 2001). Bu dönemde

çocuğun öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için ebeveynler ve öğretmenler tarafından müdahaleler yapılabilir. Buna göre bu kişiler tarafından çocuk mutsuz olduğunda kendini rahatlatma yöntemleri anında pekiştirilebilir ve biçimlendirilebilir. Çocuğa basit problemlerin çözümlerini tanımlayıp ve duygu ifade eden kelimelerin kullanımı öğretilir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin ortaya çıkışını desteklemek için dışsal sonuçlar sağlanabilir(Murray, Rosanbalm ve Christopoulos, 2015). Yaşamın ilk yıllarından itibaren yetişkinler ve öğretmenler tarafından doğru müdahaleler yapılarak çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi desteklenebilmektedir.

2.2. Babalık Rolü

Tarihsel, kültürel ve ailenin yaşam biçimini oluşturan değerler, babaların oynadıkları roller hakkında bilgi vermektedir. Daha önceki zamanlarda baba, aileler üzerinde muazzam bir gücü ve bu gücü kullanan kişiler olarak görülmekteydi. Bu bakış açısı oldukça yakın bir zamana kadar devam etmiş ve babalık rolüne hükmetmiştir. Babalar aileleri üzerinde sayısız rol üstlenmekte ve babaların bu farklı rolleri üstlenmesi rolün önemine göre değişiklik göstermektedir(Lamb, 2004, s.3). İlkel toplumlarda babaların üremedeki biyolojik rolü bilinmediği için sadece annelik kavramının ortaya çıkması ile erkeklere sadece yaşamı sürdürmeyi sağlamaları öğretilmiştir. Erkekler evin reisi, mallar ve toplumsal yaşamla ilgili kararları veren kişi olması nedeniyle erkekler otoriter ve baskıcı kişiler haline gelmiştir. Bu durum babaların evden ve çocuk bakımından uzak kalmaları ile sonuçlanmıştır. Kadının uzun yıllar bebek bakımından sorumlu olması, erkeğin kadının gebelik ve gebelik sonrası dönemlerinde bir rolünün olmamasına neden olmuştur(Pontes, Osorio ve Alexandrino, 2009). Anne ve babalar kendi aile büyüklerinden gördüğü çocuk yetiştirme davranışlarını sergilerken sosyokültürel ve ekonomik gelişmelerle birlikte bu davranışlar değişmiştir. Bu değişimle beraber çekirdek aile yapısının da artmasıyla anne ve babalar eskiye oranla çok daha fazla beraber vakit geçirmekte ve rolleri arasında farklılıklar daha az görülmektedir(Mercan ve Tezel Şahin, 2017). Toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki keskin sınırların kalkması ve kadının toplum içindeki konumunun yükselmesi anne ve baba

rollerinin değişmesini sağlamış, bu değişmelerden babalık kavramı etkilenmiştir(Zeybekoğlu, 2013). Ekonomik alandaki değişimler, kadının yüksek eğitim görmesi, çalışan kadın sayısının artması, geleneksel aile yapısının çekirdek aileye dönüşmesi gibi nedenlerle çocuğa bakım ile ilgili değişim zorunlu hale gelmiş, kadın erkek rollerinin değişmesi ile de annelik ve babalık rolleri biçimlenip farklılaşmıştır. Rollerin değişmesi ve babanın rolünün artması nedeni ile çocuğun gelişiminde babanın önemi üzerine çalışma sayısı da artmıştır(Özkardeş, 2017, s.130). Modern toplumlarda anne ve babaların çocuk bakımı ve gelişimi konularında bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik eğitim programları gerçekleştirilmektedir(Tezel Şahin ve Özyürek, 2016, s.12). Ülkemizde de ebeveynler tarafından çocuk eğitimine ve kişilik oluşumuna giderek artan bir önem verildiği ve batı kültürleri ile özleştirilen demokratik ebeveynlik değerlerinin benimsenmekte olduğu görölmektedir(Öner ve Yılmaz, 2001). Sosyo-kültürel yapıda yaşanan bu değişmelere bağlı olarak babalık olgusuna yeni anlamlar yüklenmiştir. Toplumun değer yargıları, geleneksel cinsiyet rolleri ve dolayısıyla annelik babalık rollerine ilişkin tanımlamalar farklılaştıkça iyi bir anne ya da baba olmanın yanında getirdiği sorumlulukların da anlamları değişmiştir(Zeybekoğlu Dündar, Durugönöl ve Arıkan, 2011). Çocuğun yetiştirilmesinde babanın erken yaştan itibaren etkin rol oynaması babalık rolünün psikolojik ve duygusal yönlerini, özellikle de yeni babaların kendilerini nasıl ebeveyn olarak gördükleri ve çocuk bakımına doğrudan katılımın fazla olmasından ziyade babalık rollerine uyum sağlamaları ve çocukları ile olumlu davranışsal ilişki kurmaları daha önemli görölmektedir(Opondo, Redshaw, Savage-McGlynn ve Quigley, 2016).

Bu bilgiler ışığında geçmişte çocuğuna karşı mesafeli olan babaların günümüzde artık çocuğun bakımıyla ilgilenen kişi haline geldiği söylenebilir. Daha önce zamanın getirdiği sosyal ve kültürel beklentiler, babadan beklenen yalnızca maddi kazanç sağlaması iken günümüzde bu beklenti çocuğun yaşamına babanın katılmasına yönelmiştir. Geçmişteki babalık rolü yerine günümüz koşullarına bağlı olarak gelişen bir babalık rolü oluşmuştur.

2.3. Babanın Çocuğun Hayatındaki Yeri ve Önemi

Babaların çocukların hayatlarındaki yerinin önemi annenin hamileliğiyle başlar. Babanın anneye sağladığı psikolojik destek daha sonraki aile düzeninin kurulmasında etkilidir. Çocuğun aileye katılmasıyla bu yeni durumu hem anne hem de babalar birlikte tecrübe ederler. Bu nedenle babanın bebeğin bakımına katılması, aile düzeni ve babanın çocuğuyla yaşam boyu kuracağı iletişim açısından önemlidir(Bayhan ve Artan, 2006, s.253-254). Babalar, çocuklarının yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Babalar da anneler kadar çocuklarına karşı duyarlı ve besleyici olabilir(Rohner ve Veneziano,2001). Yaşamının ilk yıllarından itibaren hayatlarında yer alan bir babaya sahip olan çocuklar, öğrenmeye daha çok ihtiyaç duymaktadırlar, sabırlıdırlar, meraklıdırlar ve kendinden emindirler(Biller, 1993). Babaların çocuğun hayatına katılmalarının aile içi iletişimin güçlü olmasında da etkilidir. Çocukların büyümesiyle babalar hem kız hem de erkek çocukların cinsel rol kazanımında önemli bir rol model haline gelmiştir(Tezel Şahin, 2003, s. 461). Bununla birlikte evde biyolojik babalarıyla birlikte yaşayan çocukların evli biyolojik ebeveynleriyle birlikte yaşamayan çocuklara göre fiziksel olarak istismara uğramaları veya ihmal edilmeleri olasılığı daha düşüktür(Rosenberg, 2006).Ayrıca çocuğun yaşamında var olan ve aktif rol alan babalara sahip çocukların akranlarına göre daha az problem davranışlar gösterdikleri yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur(Aldous ve Mulligan, 2002; Chang, Halpern ve Kaufman, 2007).

Bu bilgiler doğrultusunda çocuğun yaşamında babanın en az anne kadar önemli bir yerinin ve etkisinin olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak anne ve babanın rolü birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Çocuğun gelişiminde ve eğitiminde anne ve babanın rolü tamamlayıcı ve bütünleştirici rol oynamaktadır.

2.4. Babanın Çocuğun Gelişimine Etkisi

Çocuk hayata gözlerini açtığı andan itibaren büyür ve gelişir. Yaşamın ilk yıllarında büyüme ve gelişme çok hızlıdır. Büyüme ve gelişmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; kalıtım,

doğum öncesi ve sonrasındaki faktörler, çocuğun yaşadığı çevre, çocukla kurulan iletişim ve çocuğa sunulan imkânlar olabilmektedir. Çocuğun gelişimini etkileyen faktörlerden çevreye bakıldığında çocuğun çevresini oluşturan ailenin önemine dikkat çekilmektedir(Özkardeş, 2017, s.132-133). Çocuğun doğumdan itibaren etkileşim kurduğu ilk ortam aile olması nedeniyle aile düzeyinde özelliklerin ve ebeveynlerin, çocukların gelişiminde önemli bir role sahiptir(Maggi, Irwin, Siddiqi ve Hertzman, 2010). Babanın çocuğun gelişimine katkısında doğrudan bakımın olduğu kadar dolaylı bakımın da (para kazanma gibi) önemli olduğu ve her ikisinde babaların çocuklar üzerindeki etkileri değerlendirirken dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir(Gray, Kermyt ve Anderson, 2015). Araştırmalarda aile hayatında da baba katılımını incelemek için ebeveyn çocuk ilişkisi daha da ayrıntılı incelenmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerini destekleyici davranış ve tutum sergilediklerinde; çocukların kendilerine olan güvenine, kendi haklarını koruyabilen bir birey olabilmesine, başkalarıyla iş birliği ve dayanışma içerisine girebilmesine, kendisiyle ve çevresiyle uyumlu ve dengeli bir kişilik yapısı geliştirebilmesine katkı sağlandığı belirtilmiştir(Kandır ve Alphan, 2008). Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının çocuğun kişilik gelişimini de etkilediğini ortaya koymuştur(Tezel Şahin, Akıncı Coşgun ve Kılıç Aydın, 2017). Babalar, çocuklarına bakım ve maddi destek sağlayarak aynı zamanda sosyal modelleme yoluyla onları doğrudan veya dolaylı yollarla etkilemektedir. Baba katılımının, çocuğun doğum öncesinden başlayarak ve çocuğun yaşamı boyunca devam eden etkileri bulunmaktadır. Babaların çocukları üzerindeki etkilerinin bakıldığı çalışmalarda, evlerinde baba yoksunluğu yaşayan çocuklar ile baba katılımı olan evlerde yaşayan çocukların davranış ve becerileri karşılaştırılmıştır. Amato (1987) babası olan çocukların daha yüksek düzeyde kendini kontrol ettiği, benlik saygısı ve daha iyi sosyal becerilere sahip olduğunu belirtmiştir. Babanın bulunmaması durumunun ise çocuklarda düşük akademik başarı daha sağlıksız bir yaşama, daha büyük duygusal ve davranışsal problemlere sebep olduğu bilinmektedir(Gray, Kermyt ve Anderson, 2015). Babaların çocukları ile olan ilişkileri ve onlara davranış şekilleri çok önemlidir. Çünkü babaların

çocuklarıyla sağlıklı ilişkiler kurması, çocukların çevresi ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasında etkili olmaktadır(Kesebir, Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011). Sosyal öğrenme kuramı çocuğun babalarıyla etkileşiminin artmasının, çocuklara sosyal becerileri öğrenmenin yanında duygusal destek kaynağı sağladığını öne sürmüştür(Leidy, Schofield ve Parke, 2013). Sosyal ve ahlaki kuralların öğrenilmesi, çevreyle etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir. Çocuklar, en yakın çevresinde bulunan anne babalarını gözlemleyerek birçok tutum ve davranışlar kazanmaktadır. Gözlem yaptıkları süreçte anne ve babalarının kişilik özelliklerini örnek alırken aynı zamanda ahlaki ve sosyal değer yargılarını da benimsemektedir. Bu değer yargıları olumlu yönde gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinde ebeveynlerin sorumluluğu oldukça fazladır. Özellikle de babaların çocuklarına karşı demokratik tutum ve sosyal yaşama uygun davranışlar sergilemesi, çocukların sosyal kuralları öğrenmesi ile birlikte sosyal davranışlarının olumlu yönde etkilenmesini sağlamaktadır(Özyürek ve Tezel Şahin, 2015).

Baba ile yakın ilişkisi olan çocukların, öz saygılarının artmakta ve depresyona girme ihtimali azalmaktadır. Aynı zamanda babanın çocukla kaliteli zaman geçirmesi durumunda da çocukların duygusal tepkilerini kabul edip problem çözme yaklaşımında olduğunu ve bunun sonucunda çocukların duygusal zekâlarının daha gelişmiş olduğu belirtilmektedir(Dubowitz vd., 2001; Amato, 1987). Babaların yoğun çalışma hayatına ek olarak çocuklarının eğitimlerine de katılmalarının aile hayatını güçlendirdiği, ebeveyn ilgisi ve dolaylı olarak annenin rahatlaması ile bu durumun çocuğa doğrudan yarar sağladığı ifade edilmektedir(Kiernan, 2005). Araştırmalar babaların çocukla ilgili faaliyetlere daha sık katılımının, erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel, dilbilimsel ve sosyo-duygusal gelişimi üzerinde önemli yararlı etkileri olduğu sonucunu ortaya koymuştur(Aldous ve Mulligan, 2002; Amato ve Rivera, 1999; Cabrera, Shannon ve Tamis-LeMonda, 2007; Lang vd., 2014; Shannon, Tamis-LeMonda, London ve Cabrera, 2002; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera ve Lamb, 2004; Xu, Kushner Benson, Mudrey-Camino ve Steiner, 2010). Aynı zamanda baba katılımı çocukların sosyal yeterliliğini, çocuğun öğrenme çıktılarını(Leidy vd., 2013), çocuğun ilerleyen yıllardaki yaşamını eğitimi, sosyal

yetkinliğini olumlu yönde etkilemektedir(Allen ve Daly, 2002; Jia, Kotila ve Schoppe-Sullivan, 2012). Baba katılımından ayrı olarak babanın aileye maddi desteği de çocukların bilişsel gelişimlerini de etkileyebilmektedir(Argys, Peters, Brooks-Gunn ve Smith, 1998). Erken dönemde baba çocuk etkileşiminin pozitif olması; babanın fiziksel bakıma katılımı, zihinsel olarak teşvik edici aktiviteler yapması ve genel bakım faaliyetlerinde bulunması çocuklarda yaşanabilecek olan bilişsel geçikmeyi azaltmaktadır(Bronte Tinkew, Carrano, Horowitz ve Kinukawa, 2008). Babaların çocuk bakımında ve evde yaşayanların sorumluluklarında aktif olarak görev almalarının çocukların bilişsel yetkinliğini ve empati kapasitesini arttırdığını, öz düzenleme becerisini geliştirdiği, cinsiyet üzerine kalıplaşmış inançları azalttığı ve çocukların psikolojik olarak daha iyi olma eğiliminde olduğu belirtilmektedir(Lamb, 2000, s. 104; Pruett, 2000, s.41-42; Rohner ve Veneziano, 2001, s. 392.)

Babanın cinsel gelişim üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Özellikle erkek çocuğun hem cinslerine özgü rolleri benimsemesinde babanın rolü oldukça fazladır. Çalışmalar babanın erkek çocukları için cinsiyete uygun davranışları kazanmasındaki önemli olduğunu göstermiştir. Cinsiyete uygun davranışlar kazanmayı erkek çocuklar babalarını model alarak başlar, bunun yanında babanın olmadığı ailelerde erkek çocukların cinsel rol gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir(Lamb, 2010, s. 4; Tezel Şahin, 2003, s. 461). Babanın rolü özellikle erkek çocuğun cinsel rol gelişimi için önemli gözükse de kız çocuğunun gelişiminde de etkisi oldukça fazladır. Babanın kız çocuklarının hayatlarında tanıdıkları ilk erkek olma özelliği nedeniyle babanın önemi farklıdır. Bu yüzden baba ile kurulan ilişki yaşamın ilerleyen yıllarında karşı cinsle kurulacak olan ilişkinin kalitesini ve şeklini belirlemektedir(Bakanay, 2007).

Alanyazında babanın çocuğun hayatına bebeklik döneminden itibaren dahil olmasının, okul çağındaki davranışlarında, zihinsel gelişiminde ve ergenlik döneminde çocuğun kendini değerli hissetmesinde daha iyi olmasını sağladığı belirtilmiştir(Boyce vd., 2006; Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch ve Zimmermann, 2002). Günümüz aile

yapıları içindeki baba-çocuk ilişkisi incelendiğinde babaların, çocuklarının aile dışındaki bireylerle kurduğu ilişkiyi olumlu yönde etkilemenin yanında çocukların zekâsını, analitik düşünme becerisini, sözel becerisini ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir(Anlıak, 2004). Babalar çocuklarının bilişsel yeteneklerin ve başarı motivasyonunun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir(Weinraub, 1978, s.127). Ladd (2000)'e göre babalar, çocuklara bağımsızlığını kazandırmada ve onlara dış dünyayı araştırmaya teşvik etmede annelerden daha fazla yönlendirme yapmaktadırlar. Babaların bilinen oyuncaklarla oynamanın yeni ve beklenmedik yollarını bulma olasılıklarının daha yüksek olması nedeniyle çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirmektedir.

Babalar çocuklarıyla kaba motor becerisini geliştirici oyunlar oynama eğilimindedir. Bu durumda çocukların kaba motor gelişimini desteklemekte, çocukların vücutlarıyla neler yapabileceğini farkına varmasında etkili olmaktadır. Bunun yanında babalar çocukları ile fiziksel temas kurarken çocuklar duygularını düzenlemeyi öğrenmektedir(Rosenberg, 2006).

Çocuklarının dil gelişiminde de babalar önemli rol oynamaktadırlar. Blindiği üzere çocukların dil gelişimi için yaşamın ilk üç yılında zengin uyarıların olması oldukça önemlidir. Babaların çocuklarını etkileşime girmeleri, zengin uyarıcı ortamını sağlaması ve çocukları ile duyarlı ilişkilerinin var olması çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir Yapılan bir çalışmada daha fazla kelime kullanarak konuşan babaların iki yaşındaki çocuklarının bir yıl sonra daha fazla dil becerisine sahip olduğu ortaya konulmuştur(Pancsofar ve Vernon Feagans, 2006). Ayrıca okul öncesi dönemde teşvik edici bir baba dili girdisinin, iyi düzeyde çocuk iletişimi ve dil becerileri ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir(Cabrera vd., 2007).

Baba-çocuk ilişkisinin çocuğun bütün gelişim alanlarında kritik öneme sahip olması nedeniyle yaşamın ilk yıllarında bu ilişkinin çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. Bu yüzden okul öncesi dönemde baba ile çocuk arasındaki etkili iletişimin ve paylaşımların bireylerin yaşamına olumlu katkısı olacaktır.

2.5. Okul öncesi Dönemde Baba Çocuk İlişkisi

Günümüzde çekirdek aile yapısının oluşması ve kadınların çalışmaya hayatına atılma oranının artmasıyla baba-çocuk ilişkisinde ve babalık kavramının da değişiklikler söz konusu olmuştur. Ebeveyn çocuk ilişkisi alanında yapılan çalışmaların fazla olmasına karşın, çok az sayıdaki çalışmalar baba-çocuk ilişkisi ve babalık üzerine yapılmıştır(Güngörmüş Özkardeş, 2011, s.130). Bu durum son yıllarda yeniden tanımlanan cinsiyet rollerinin oluşmasıyla ve yapılan araştırmaların çocuğun gelişiminde baba rolünün öneminin fark edilmesiyle büyük oranda değişmiş ve babalar araştırmalarda daha fazla yer almaya başlamıştır(Lewis ve Lamb, 2003; Wilson ve Prior, 2011; Zanoni, Warburton, Bussey ve McMaugh, 2013). Baba-çocuk ilişkisi; bebeğin bakımı ile başlar ve okul öncesi dönem boyunca çocuklarıyla oynadıkları oyunların çeşitliliğiyle çocukların babalarının davranışlarını taklit etmesi ve sosyal çevre hakkında bilgi edinmesi gibi etkinlikler ile devam eder. Bu etkinlikler olumlu baba çocuk ilişkisinin oluşmasında önemlidir(Tezel Şahin, 2007; Bee ve Boyd, 2009).

Babaların çocuklarıyla birlikte zaman geçirdikleri etkinlikler ve hatta baba çocuk ilişkisinin niteliği, babaların çocuklarıyla birlikte geçirdikleri mutlak süreyi şekillendirir(Lamb,2004, s.3). Ayrıca bu süreyi baba-çocuk ilişkisinin bir parçası olan çocuğun yaşı, cinsiyeti, engel durumu, kişiliği gibi çocuk özellikleri de etkilemektedir. Bununla birlikte anne ve babanın birbirleriyle uyumlu ve doyum sağlayıcı olumlu ilişki kurmalarının ve sahip oldukları çocuk sayısının babaların çocuklarıyla ilişkisi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir(Gray vd., 2015; Mehall, Spinrad, Eisenberg ve Gaertner, 2009). Okul öncesi dönemdeki çocuk ile ebeveyn ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda bu ilişkinin sağlıklı olması çocuğun kişilik gelişimi ve yaşamının sonraki dönemleri için önem taşımaktadır. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuğun aileden ilk düzenli ayrılışı olması ve kendi sosyal ortamını oluşturma deneyimi olması nedeniyle değerlidir. Bu dönemde anne babanın birbirleriyle ve çocukları ile kurdukları ilişkinin niteliği oldukça önemlidir. Bu nedenle ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukları ile kurdukları ilişkiye özen göstermeleri gereklidir(Öngider, 2013).

Harper ve Fine (2006) göre çocuklarıyla babaların sevgi dolu sıcak bir ilişki kurmasıyla çocuğun rahat yaşamı arasında pozitif bir ilişki vardır. Babaların çocuklarının bakımına erken katılımı, çocuğuyla aralarında duygusal bir bağ oluşmasını sağlar. Babaların bebeklerine sevgiyle yaklaşımlarıyla aralarında güvenli bağ oluşmasını sağlar(Rosenberg, 2006). Pleck (2012) babaların çocuğun bakımı ile eğitiminde etkili olmasında ekonomik düzeyin tek başına yeterli olmadığını belirtmiştir. Babalık davranışlarında önemli olanın, babaların çocukla nasıl iletişim kurulması ve çocuğun gelişimini nasıl desteklemesi gerektiğini bilmeleri olduğunu vurgulamıştır. Baba-çocuk ilişkisinin güvenli, tutarlı ve sevgiye dayalı olması çocuğun düşük sosyo ekonomik düzeyden kaynaklanan olumsuzluklardan etkilenmemesinde koruyucu olma özelliği taşımaktadır(Raver, 1997).

Lewis ve Lamb (2003) çocuğun yetişkinlik dönemindeki uyumunda, babanın çocuğun yaşamına katılımının, annenin katılımına göre daha güçlü etkisi olduğunu belirtmiştir. Lamb, Pleck, Chernov ve Levine (1985) baba katılımının üç temel yönünü belirlemişlerdir. Katılım; babanın doğrudan teması ve çocuklarıyla etkileşimi paylaşımı, durumu; babanın çocuğa erişilebilirliği, sorumluluk; babanın çocuğa sunulacak kaynaklara yönelik düzenleme yapmasıdır. Bu üç temel yön baba-çocuk ilişkisinin temelini oluşturmaktadır. Pruett (2000, s.17-34)'e göre olumlu baba katılımı ile çocuğun, rahatsız edici davranışları azalır, çocuk depresyona girmez ve yalan söylemez. Çocuk ebeveynlerine itaat etmekte, başkalarına karşı nazik olmakta ve sorumluluk almaktadır. Erkek çocuklarda daha az davranış problemi görülmekte ve kız çocukları ise daha mutlu, güvenli ve yeni şeyler denemeye istekli olmaktadır.

Çocukların erken dönemden itibaren babaların ile kuracağı olumlu ilişki, babanın çocuğun hayatına dahil olması ve çocuğuyla kaliteli zaman geçirmesiyle daha da güçlenmektedir. Babayla çocuk arasındaki olumlu ilişkide çocuğun hayatı için oldukça önemlidir.

2.6. Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Eroğlu (2018) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Adana ili Çukurova ve Sarıçam ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve yaşları 48-72 ay aralığında değişen 144 çocuk ve 144 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışmada ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarını değerlendirmek için Anne Babalık Ölçeği ve çocukların öz düzenleme becerileri ölçmek için ise Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arttıkça çocukların öz düzenleme, duygu düzenleme ve dikkat/davranış düzenleme düzeyleri düştüğü, ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının çocukların cinsiyetin göre anlamlı olarak farklılaştığı ebeveynlerin erkek çocuklarına yönelik olumsuz disiplin uygulama puanları, kız çocuklarına oranla anlamlı olarak daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaralı ve Aytar (2017) çalışmalarında öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların davranış problemlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Ankara'nın merkezinde bulunan iki anaokuluna devam eden 64 çocuk katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda okul öncesi Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmış, nitel boyutunda ise görüşme tekniği ve “var olmayan bir hayvan çiz” testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların davranış sorunları göstermeye eğilimli oldukları ortaya çıkmış bununla birlikte öz düzenleme becerileri gelişmemiş çocukların daha çok, kurallara uymama ve grup uyumunu bozma kategorisine ait davranışlarda problem yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2016) çalışmalarında, çocukların öz düzenleme becerilerini cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve öğrenim durumu bakımından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Ankara ili merkezinde yer alan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört yaştan 59 ve beş yaştan 67 olmak üzere toplam 126 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda dört beş yaş çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin dikkat/dürtü kontrolleri ve olumlu duygu becerileri açısından yüksek bir performans gösterdikleri, çocukların cinsiyetinin öz düzenleme becerilerini etkilediği ve erkek çocukların öz düzenleme becerilerinin kız çocuklarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yaşla birlikte öz düzenleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kardeş sayısının öz düzenleme becerilerini etkilediği, iki ve ikiden fazla kardeşi olanların tek çocuklara göre dikkat/dürtü kontrolü becerileri, olumlu duygu becerileri ve öz düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda annelerin öğrenim durumlarının çocukların öz düzenleme becerilerinde herhangi bir etkiye neden olmadığı fakat babaların öğrenim durumlarının çocukların olumlu duygu becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayındır (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesini ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı çalışmasına 60-72 aylık 172 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Aile Bilgi Formu ile Oyuncak Öykü Tamamlama Testi, Çocuk Yetiştirme Anketi ve Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanan çocuklara oranla toplam ve düzenleme becerileri alt boyutunda daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Kontrol becerileri alt boyut puanları arasında ise anneye bağlanma biçimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocukların öz düzenlemeleri ile annelerin çocuk yetiştirme davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde, itaat bekleyen annelerin çocuklarının daha düşük düzeyde düzenleme becerileri gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerin psikolojik sağlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Dağgül (2016) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamıştır.

Araştırmaya Kıbrıs'ın Lefkoşa ve Girne ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarındaki 122 çocuk ve 122 ebeveyn katılmıştır. Verilerin toplanmasında, çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerini ölçmek için Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Ebeveyn tutumlarının ise ebeveynlerin eğitim durumlarıyla, çocuk yetiştirme konusunda karşılaştıkları problemlerle baş etme yeterlilik algılarıyla ve ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyleri algılarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların öz düzenleme becerileri ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasında ise ilişki bulunmamıştır.

Gündüz (2015) çalışmasında çocuklarda yönetici işlevler ve ketleyici kontrol adı verilen öz düzenleme becerilerini ve bu becerilerin ebeveynlik davranışları ve çocuğun sosyo-duygusal yetkinliği arasındaki aracı rolünü incelemiştir. Araştırmaya Türkiye’de yaşayan üç beş yaş arası 186 çocuk, aileleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda; yönetici işlevler ve ketleyici kontrol becerilerinin ebeveynlik davranışları aracılığıyla sosyo-duygusal yetkinlik ile olan dolaylı ilişkileri de anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada ekonomik düzeyin ve annenin depresif duygu durumundan çocukların sosyo-duygusal yetkinliğine uzanan yolda ebeveynlik davranışları ve öz-düzenleme becerilerinin aracı rolünün anlamlı olmadığı belirtilmiştir.

Ertürk ve Gönen (2015) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Ankara ilinin altı ilçesindeki okulların çeşitli sınıflarından belirlenen 120 okul öncesi dönem çocukları katılmıştır. Araştırmada veriler, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu alt boyut puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanı sıra, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü alt boyut puanları arasında yaşa göre

anlamalı bir fark bulunmazken, olumlu duygu alt boyut puanlarında ise yaşa göre anlamalı bir fark olduğu ortaya konmuştur. 48-60 aylık çocukların olumlu duygu alt boyut puanları, 60-72 aylık çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu alt boyut puanları arasında baba öğrenim durumuna göre anlamalı bir fark bulunduğu ortaya konmuştur.

Li, Riis, Ghazarian ve Johnson (2017) beş yaşındaki çocuklarda aile geliri, aile bağlamı ve öz düzenleme arasındaki kesitsel ilişkiyi incelediği araştırmanın örneklemini 140 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların öz düzenlemelerini belirlemek amacıyla Yürütücü İşlev Bataryası kullanılmıştır. Anneler gelir düzeyine ve aile özelliklerine ilişkin bir anketi doldururken, psikolojik durumlarını gösteren Epidemiyolojik Araştırmalar Merkezi Depresyon Ölçeği Revize Edilmiş formunu doldurmuşlardır. Ayrıca çocukların yaşamlarındaki olumsuz olayları tespit etmek amacıyla Coddington Yaşam Olayları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aile gelir düzeyinin artması çocuklarda öz düzenlemenin duygusal ve bilişsel boyutunu olumlu etkilemektedir. Ancak, evdeki istikrarsızlık ve çocuğun hayatında 10'dan fazla olumsuz olayın yaşanmış olması, çocukların duygu düzenlemelerini olumsuz etkilemektedir. Annenin depresif belirtilerine maruz kalmak ise çocuklarda öz düzenlemenin bilişsel boyutunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Kroll (2017) çalışmasında, bir üniversite laboratuvarında beş okul öncesi sınıfta iki beş yaş arası çocuklarda müfredatta oyun kullanımı yoluyla sosyal, bilişsel ve duygusal olarak kendi kendini düzenlemenin gelişimini incelemiştir. Beş öğretmen ile çocuklarında öz düzenlemenin gelişimini desteklemek için öncesinde oyun kullanımı hakkında görüşülmüş ve daha sonra, her sınıf iki ay boyunca toplam iki saat gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin oyunu hem müfredatlarının hemde ve çocuklarda öz düzenlemenin geliştirilmesinde merkezi olarak gördüğü saptanmıştır. Ayrıca müfredat, çevre, rutinler ve öz düzenlemenin geliştirilmesi arasında güçlü etkileşim olduğu, erken çocukluk eğitim programına oyunun dahil edilmesinin öz düzenleme gelişiminin desteklenmesi açısından önemli olduğu ifade edilmiştir.

Birgisdóttir, Steinunn ve Fanney (2015), yaptıkları çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklar arasında davranışsal öz denetim becerilerinin okuryazarlık başarısını ölçütlerine uzunlamasına katkısını araştırmışlardır. Davranışsal öz düzenleme çocukla birebir olarak yani doğrudan bir değerlendirme (Baş Başa Görev) ve öğretmen raporlarına (Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği) göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda davranışsal öz düzenleme becerilerinin okuryazarlık başarısı da dahil olmak üzere erken okul başarısı için kritik öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Degol ve Bachman (2015) çalışmalarında öğretmenlerin davranış sosyalleştirme uygulamaları ile düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde büyüyen çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, çoğunluğu düşük gelirli olmak üzere, 29 çocuk bakım merkezinden, 68 sınıftan 216 çocuk oluşturmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin, tüm sınıfın katılımı ile gerçekleşen sınıf içi davranışsal sosyalleşme çalışmalarına çok az vakit ayırdığını göstermiştir. Aşamalı lineer model, sınıf içi davranışsal sosyalleşme çalışmalarını ile hem ilkbahar dönemi öz düzenleme puanları (gecikmeli bağımlı değişken modeli), hem de sonbahar dönemi ile ilkbahar dönemi arasındaki öz düzenleme puan değişimleri (skor değişim modeli) arasında ters orantılı bir ilişki ortaya çıkarmıştır. Bu modeller, çocuk, aile, öğretmen ve sınıf ortamı gibi çeşitli değişkenlerin kontrolünden sonra bile değişmemiştir. Çapraz seviye etkileşimleri, davranışsal sosyalleşme zamanları ile öz düzenleme değişimi arasındaki ters orantılı ilişkinin, kızlarda erkeklere göre daha güçlü olduğunu göstermiştir. Okul öncesi sonbahar dönem çocuklarının başlangıç öz düzenleme becerilerinin, her iki modelde de, davranışsal sosyalleşme zamanı ve öz düzenleme üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Montroy (2014) çalışmasında okul öncesi dönemde davranışsal öz düzenleme gelişimini incelemiştir. Bu çalışmada Örtük Gelişme Modeli (ÖGM) modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu 652 okul öncesi dönemi çocuklarından oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular, davranışsal öz düzenleme becerilerindeki yükseklik ile yüksek seviye erken edebiyat ve erken matematik becerileri arasında bir uyum olduğunu ispatlamıştır. Araştırma

sonuçları ışığında, okul öncesi dönemde davranışsal öz düzenleme becerileri kazanımı, çocukların akademik hayatlarını olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılmıştır.

Kochanska, Philibert ve Barry (2009) çalışmalarında genetik yapının ve anne-çocuk arasındaki bağın çocukların öz düzenleme ile ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Yaşları farklı olan(25, 38, 52 aylık) 89 çocukla yapmış oldukları çalışmada çocuğun öz düzenleme becerileri çocuğa farklı görevler verilerek çocuğun performansa dayalı bir şekilde ölçülmüştür. Çalışmada, 25 aylık çocukların hazzı erteleme becerileri ve çocukların önleyici kontrolüne yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. 25 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, 38 aylık çocuklarda hazzı erteleme becerilerinin değerlendirilmesi, ses tonunu ayarlayabilme, çaba gerektiren dikkat becerilerini ve motor etkinliğin yavaşlatılmasına yönelik becerileri ölçmek için farklı görevlere verilmiştir. Elli iki aylık çocuklar için, 25 ve 38 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, çocukların hazzı erteleme becerilerine yönelik bir davranışı göstermek ya da göstermemeye dair ve sinyalleri izlemeye yönelik görevler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, genetik olarak risk altında olmasına rağmen anneleri ile olumlu ve güvenli bağlanma ilişkileri bulunan çocukların, genetik olarak normal olan çocuklarla aynı düzeyde öz düzenleme becerilerini sahip oldukları belirlenmiştir.

Colman vd. (2006) çocukların 4-5 yaşlarındaykenki bakım verme uygulamalarının 8-9 yaşlarındaki öz düzenleme kapasitelerine etkisini incelediği boylamsal çalışmanın örneklemini 549 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri iki ayrı zaman diliminde toplanmıştır. Birinci zaman diliminde çocuklar 4-5 yaşlarındayken anneleri tarafından, çocuklarının cinsiyeti ve etnik kimliği, ailelerinin yapısı ve gelir durumu ile annelerin eğitim düzeyi ve doğum yaşını öğrenmeyi amaçlayan kişisel bilgi formunu ve çeşitli konularda yetenek ve becerilerini değerlendiren Silahlı Hizmetler Mesleki Yetenek Bataryasını doldurmuşlardır. Anne suçluluğuna ilişkin 17 maddelik bir formu, anne sıcaklığına ilişkin ve annelerin cezalandırıcı davranışlarına ilişkin de araştırmacılar tarafından hazırlanmış formları doldurmuşlardır. Çocuklar 4-5 yaşlarındayken ve 8-9 yaşlarına geldiklerinde ise öz düzenlemeleri 12 maddelik Davranış Problem İndeksi (*Behaviour Problem Index*) ile

değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar 4-5 yaşlarındayken annelerinin sıcak tavrı yüksek ve fiziksel cezalandırıcı disiplini düşük seviyede ise aynı çocukların 8-9 yaşlarına geldiklerinde öz-düzenleme kapasiteleri diğer çocuklara oranla anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

2.7. Baba Çocuk İlişkisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Uzun (2016) çalışmasında anaokuluna devam eden çocuğu olan babalara uygulanan Baba Eğitim Programı'nın baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini incelenmiştir. Araştırmaya, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kilis il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren çocuklar ve çocukların babaları katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen okullardan biri deney(40 baba), diğeri kontrol grubu(40 baba) olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki babalara on iki hafta süreyle haftada bir kez olmak üzere Baba Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki babalara ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Araştırmada Pianta (1992) tarafından geliştirilen "Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği" babalar için Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programı sonrasında deney ve kontrol grubundaki babaların çocuklarıyla ilişki düzeylerinde ve çocukların sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki babaların ve çocuklarının son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ve Baba Eğitim Programı'nın etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Kılıç Aydın (2016) çalışmasında çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babaların çocuğun hayatına katılımını ve baba çocuk ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya; üç farklı ilden okul öncesi eğitime devam eden dört-altı yaş çocuğu olan toplam 870 baba katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Baba Katılım Ölçeği ve Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Ankara, Trabzon ve Erzurum ilinde babanın çocuğun hayatına katılımı ve baba çocuk ilişki illere göre benzer düzeyde olduğu tespit

edilmiştir. Baba Katılım Ölçeği Keyfi Meşguliyet alt boyutunda üç ilde de babanın yaşı, öğrenim durumu ve evlenme şekline göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. İlgi ve Yakınlık alt boyutunda üç ilde de babanın evlenme şekline göre anlamlı bir farklılık farklılık olduğu saptanmıştır. Temel bakım alt boyutunda üç ilde de çocuğun doğum sırası ve evlenme şekline göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. BKÖ toplam puanları incelendiğinde ise üç ilde de çocuğun doğum sırası, babanın yaşı ve evlenme şekline göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutunda üç ilde de babanın öğrenim durumu ve evlenme şekline göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Çatışma alt boyutunda üç ilde de çocuk sayısı ve evlenme şekline göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunurken; Erzurum ve Trabzon illerinde çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, babanın eşinin çalışma durumu, Ankara ve Erzurum illerinde çocuğun yaşı, Trabzon ilinde babanın yaşı değişkeninde de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bağlanma alt boyutunda üç ilde de babanın öğrenim durumu ve evlenme şekline göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunurken; Trabzon ve Erzurum illerinde çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, çocuk sayısı, babanın eşinin çalışma durumu, ayrıca Trabzon ilinde çocuğun yaşı değişkeninde de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma da ayrıca babanın çocuğun hayatına katılımı ve baba çocuk ilişkisi arasında ise pozitif anlamlı düşük bir ilişki bulunduğu saptanmıştır

Özkan (2014) çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan Baba Katılım Programı'nın baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında Ankara il merkezindeki MEB'e bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocukların anne ve babaları, çalışma grubu evrenini Ankara merkez ilçelerinde MEB'e bağlı ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden çocukların babaları oluşturmuştur. Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak üzere Ankara ili merkez ilçelerine bağlı ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarından tesadüfî olarak belirlenen okullardan 214 çocuğun anne ve babası örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu, Kuva-yi Milliye ilköğretim Okulu anasınıfına çocuğu devam eden 25 baba deney grubu, Ahmet Hızal ilköğretim Okulu anasınıfına çocuğu devam

eden 25 baba kontrol grubu olmak üzere toplam 50 baba oluşturmıştır. Deney grubu babalara Baba Katılım Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda aile katılım çalışmalarının babaların ihtiyaçlarına, çalışma saatlerine ve ayırabilecekleri zamanlara göre hazırlandığında, tüm babaların istekle katıldıkları ve Baba Katılım Programı'nın babalar ile çocukları arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Şen, İnci, Aydoğan ve Yıldız (2011) okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu bulunan ailelerin çocuk yetiştirmelerine ilişkin tutum ve davranışlarını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 38 okul ve bu okullara devam eden çocukların, 377 si anne 353'ü baba olmak üzere 730 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini üst sosyoekonomik düzeyden 16 okul, orta sosyoekonomik düzeyden 10 okul ve alt sosyoekonomik düzeyden 12 merkez ve merkeze bağlı köy okullarını kapsamaktadır. Çalışmaya ilişkin veriler Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (E.K.D.D.Ö.) ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, anne-babalar arasında çocuklarına karşı amaçlara ulaşmada yardımcı olma, standartların belirginliği, koruyuculuk, başarı için baskı, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma ve duygusal cezalandırma tutum ve davranışlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, çocuk yetiştirme ile ilgili tutum ve davranışlarda anne ile babalar arasında ilgi ve şefkat gösterme ile tutarlı disiplin alt ölçeğinde anneler lehine, fiziksel cezalandırma alt ölçeğinde ise babalar lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğunu tespit edilmiştir.

Halme, Åstedt-Kurki ve Tarkka (2009) çalışmalarında babaların okul öncesi çağıdaki çocuklarıyla nasıl vakit geçirdiklerini farklı aile yapıları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 263 babaya katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen aile yapısını ve baba çocuk etkileşimini ölçen ölçekler yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi çağıdaki çocuklarıyla en fazla çatışma yaşayan babaların geleneksel ve üvey babalar olduğu belirlenmiştir. Çatışmaların en az olduğu babaların ise eşleriyle veya çocuklarıyla beraber yaşayan aileler olduğu, evli ve çocuklarıyla beraber yaşayan babaların çocuklarıyla daha fazla fiziksel etkileşime girdiği sonucuna varılmıştır.

Mwoma (2009) alışmasında babaların çocukların eğitime katılma düzeyleri ile çocuklarının anaokulundaki performansları arasındaki ilişkiyi ve babaların katılımını etkileyen faktörleri incelemek amaçlamıştır. Çalışmaya 16 anaokulunda bulunan 160 ocuk ve 160 baba katılmıştır. Çalışmada ebeveyn katılımını ölçmek için anket, kişisel bilgi formu ve çocuklar için başarı testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda babaların çocukların eğitimine katılmalarıyla çocukların başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Baba katılımının babaların eğitim seviyelerine ve mesleklerine göre farklılaştığı, eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının eğitimine daha fazla katıldıkları, kalıcı bir işte çalışan babaların ise işsiz ve serbest meslek sahibi olan babalara göre daha fazla çocuklarının eğitimine katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Nkwake (2009) alışmasında babaların ocuk bakım görevlerine katılım sağladığı durumları incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, 222 baba ve 246 anneden oluşmuşve enne baba ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yüksek eğitim düzeyi, babaların ocuk bakımına katılımları ile ilişkili bulunmuştur. Babaların eğitim düzeyi arttıkça, çocuklarına bakım sağlamaları o kadar olası görölmüştür. Araştırmaya göre daha yüksek eğitim düzeyine sahip babalar, çocukların bakımına katılma konusunda eşitlikçi bir görüşe sahipken, daha düşük eğitim düzeyine sahip babalar ise ocuk bakımıyla ilgili daha geleneksel görüşe sahiptir. Ayrıca alışma sonucunda evlilik memnuniyeti ve babaların ocuk bakımına katılımı arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ancak algılanan sadakat gibi evlilikle ilgili birkaç konunun, baba katılımını etkilediği görölmüştür. Çalışmada babaların zamanlarının büyük çoğunluğunda ocuk bakımına katılım sağladıklarını belirtmiş, bu durumun da kendi istekleri ile olduğundan bahsetmişlerdir. Annelerin çoğunluğunun, babaları ocuk bakımına katılmaları yönünde teşvik etmediği görölmüştür. Babaların ocuk bakımına katılımındaki engellerin ise ocuk bakımını kadın işi olarak gören geleneksel anlayıştan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi eğitim alan çocukların, öz düzenleme becerileri ile baba-çocuk ilişkisini etkileyen çeşitli demografik özelliklerin saptanması amacı ile betimsel desende ve öz düzenleme becerileri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile nicel araştırma türünün tarama modelinde korelasyonel desende planlanmış ve yürütülmüştür. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018)'e göre betimsel araştırmalar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlarken korelasyonel araştırmalar ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacına hizmet etmektedir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı Kırıkkale il merkezinde bulunan bir anaokulu ve iki anasınıfı, Bahşılı ve Karekeçili ilçelerinde ise bir anaokulu ve iki anasınıfı olmak üzere altı kurum ve bu kurumlara devam eden yaş aralığı 48-72 olan toplam 208

çocuk ve babaları oluşturmaktadır. Çalışmaya Kırıkkale il merkezinden bir anaokulu ve iki anasınıfı, Bahşılı ve Karakeçili ilçelerinde ise bir anaokulu ve iki anasınıfı olmak üzere toplam altı okul dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve kolay ulaşılabilirlik ilkesinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Çocuklara ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Kurum Türü	Anaokulu	104	50,00
	Anasınıfı	104	50,00
	Toplam	208	100,00
Okul öncesi eğitim devam süresi	1 yıl	122	58,70
	2 yıl	86	41,30
	Toplam	208	100,00
Cinsiyet	Kız	98	47,10
	Erkek	110	52,90
	Toplam	208	100,00
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	32	15,40
	1 Kardeş	67	32,20
	2 Kardeş	81	38,90
	3 Kardeş ve üzeri	28	13,50
	Toplam	208	100,00
Doğum Sırası	Birinci	95	45,70
	İkinci	70	33,70
	Üçüncü	32	15,40
	Dördüncü	11	5,30
	Toplam	208	100,00
Anne yaş	21-25 yaş	17	8,20
	26-30 yaş	66	31,70
	31-35 yaş	74	35,60
	36-40 yaş	51	24,50
	Toplam	208	100,00
Baba yaş	26-30 yaş	32	15,40
	31-35 yaş	85	40,90
	36-40 yaş	57	27,40
	41 yaş ve üzeri	34	16,30
	Toplam	208	100,00
Anne Öğrenim Düzeyi	Okuryazar-İlkokul	36	17,30
	Ortaokul	29	13,90
	Lise	81	38,90
	Üniversite	62	29,80
	Toplam	208	100,00
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul-Ortaokul	27	13,00
	Lise	102	49,00
	Üniversite	79	38,00
	Toplam	208	100,00
Baba Meslek	Memur	70	33,70
	İşçi-özel	87	41,80
	Esnaf	23	11,10
	Tekniker-Mühendis	16	7,70
	Emekli-Çalışmıyor	12	5,80
	Toplam	208	100,00
Evde yaşayan kişiler	Anne, baba ve çocuklar	181	87,00
	Anne, baba, çocuk, büyükanne ve büyükbaba	27	13,00
	Toplam	208	100,00

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuklardan 104'ü (%50,0) anaokuluna devam ederken, 104'ü (%50) anasınıfına devam etmektedir. Çocukların 122'si (%58,7) 1 yıl okul öncesi eğitim almış, 86'sı (%41,3) 2 yıl okul öncesi eğitim almıştır. Çocukların 98'i (%47,1) kız ve 110'u (%52,9) erkek, 32'sinin (%15,4) hiç kardeşi yok, 67'sinin (%32,2) bir kardeşi, 81'nin (%38,9) 2 kardeşi ve 28'nin (%13,5) üç veya daha fazla kardeşi vardır. Doğum sırası incelendiğinde, 95'i (%45,7) birinci, 70'i (%33,7) ikinci, 32'si (%15,4) üçüncü ve 11'i (%5,3) dördüncü sıradadır. Annelerin 17'si (%8,2) 21-25 yaş arasında, 66'sı (%31,7) 26-30 yaş arasında, 74'ü (%35,6) 31-35 yaş arasında ve 51'i (%24,5) 36-40 yaş arasındadır. Babaların ise 32'si (%15,4) 26-30 yaş arasında, 85'i (%40,9) 31-35 yaş arasında, 57'si (%27,4) 36-40 yaş arasında ve 34'ü (%16,3) 41 yaş ve üzerindedir. Annelerin öğrenim düzeyine bakıldığında, 36'sı (%17,3) okuryazar-ilkokul, 29'u (%13,9) ortaokul, 81'i (%38,9) lise ve 62'si (%29,8) üniversite mezunudur. Babaların öğrenim düzeyine bakıldığında ise, 27'si (%13,0) ilkokul-ortaokul, 102'si (%49,0) lise ve 79'u (%38,0) üniversite mezunudur. Babaların mesleklerine bakıldığında, 70'i (%33,7) memur, 87'si (%41,8) özelde çalışan işçi, 23'ü (%11,1) esnaf, 16'sı (%7,7) tekniker-mühendis ve 12'si (%5,8) ise emekli veya herhangi bir işte çalışmamaktadır. Ayrıca araştırmadaki çocukların 181'i (%87,0) anne baba ve kardeşleri ile birlikte yaşarken, 27'si (%13,0) ise anne, baba, kardeş, büyükanne ve büyükbabaları ile birlikte yaşamaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için Çocuk Aile Bilgi Formu, Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:

3.3.1. Çocuk -Aile Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerini ortaya koymaya yönelik araştırmacı tarafından “Çocuk- Aile Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Formda; cinsiyet, kurum türü, okul

öncesi eğitim alma süresi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, baba meslek ve evde yaşayan kişilere yönelik sorular bulunmaktadır(EK 1).

3.3.2. Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini performanslarına göre değerlendirmek amacıyla Smith Donald vd. (2007) tarafından geliştirilen, Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının örneklemini 48-72 aylık çocuklar arasından seçilen 233 çocuk oluşturmuştur. Çalışma da ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarında ölçeğin orijinaline uygun olarak Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .83 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin, Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının (α) ise Dikkat/Dürtü Kontrolü için .88 ve Olumlu Duygu alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamından elde edilen güvenirlik katsayısına benzer şekilde, iki alt boyutun da güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği için Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analizler sonucunda anlamlı düzeyde korelasyon elde edilmiştir ve korelasyon katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin, Türkiye’deki çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek ve çocukların dikkat, duygu ve dürtülerini ölçmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Uygulayıcı rehberinde çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 10

görev yer almaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla oyuncak paketleme, şekerleme saklama ve dil üzerinde şekerleme tutma görevleri kullanılmaktadır. Denge tahtası, kule yapma ve kalem tıklatma görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır(Smith Donald vd., 2007). Dürtüsellik düzeyinin davranış düzenleme ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, OÖDÖ ölçeğinin dikkat dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyutları ve OÖDÖ toplam puanını kapsayan bir değerlendirme yapılabilinmektedir(EK2).

Ölçeğin uygulayıcı değerlendirme formu ise Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği ve Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminden uyarlanarak geliştirilmiştir(Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Bu bölümde çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı ile çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme imkânı bulunmaktadır. Uygulayıcı değerlendirme formunda yer alan 28 maddeden 15'i Leiter-R sosyal duygusal puanlama ölçeğinin dikkat, dürtü kontrolü, aktivite düzeyi, sosyallik düzeyi, duygu ve enerji alt boyutlarından alınmıştır. Geriye kalan 9 madde ise Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminin uyum uyumsuzluk, negatif ve pozitif duygunun yoğunluğu ve sıklığı, fiziksel ve sözel şiddetin varlığı/yokluğu boyutlarından değerlendirmeye olanak sağlayan maddelerinden oluşmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve genellikle 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ancak uygulayıcı güvenilirliği için ölçeğe yerleştirilmiş maddelerde bu puanlama sistemi tersine çalışmaktadır(EK3).

3.3.3. Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ)

Araştırmada çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla Pianta (1992) tarafından geliştirilen, Özkan ve Tezel Şahin (2014) tarafından anne ve babalar için Tezel Şahin ve Tutkun (2017) tarafından 48-72 aylık çocuğu olan babalar için geçerlik ve

güvenirlik çalışması yapılan Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Tezel Şahin ve Tutkun (2017)'un geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının örneklemini Ankara il merkezinde farklı sosyo ekonomik düzeylerde bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuğu olan 300 baba oluşturmuş ve çalışmada kapsam geçerliğinin belirlenmesinde dokuz uzmandan görüş alınmış ve ölçekte yer alan 30 maddenin de uzmanlar tarafından gerekli öneri ve düzenlemelerle ölçekte kalması yönünde karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 30 madde ve 3 faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığı ve ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının olumlu ilişki alt boyutunda .90, çatışma alt boyutunda .87 ve bağlanma alt boyutunda .84 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirliği analizi sonucunda olumlu ilişki alt boyutu korelasyon katsayısı .87, çatışma alt boyutu .93 ve bağlanma alt boyutu korelasyon katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Tezel Şahin ve Tutkun (2017)'un geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin (ÇEİÖ) Türkiye'deki babaların çocuklarıyla ilişkilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği, üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Olumlu İlişki Alt Boyutu: Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde olumlu algı ve davranışlarını içermektedir. “Çocuğum üzgün olduğunda benim kendisini rahatlatmamı bekler”, “Çocuğumun ne hissettiğini anlamak benim için kolaydır” maddeleri olumlu ilişki alt boyutunu ölçen maddelerden bazılarıdır. On iki madde ile ölçülen bu alt boyutun madde numaraları; 1, 3, 5, 8, 10, 13, 16, 17, 25, 26, 29, 30'dur.

Bağlanma Alt Boyutu: Çocukların ebeveynlerine bağlanma davranışı göstermeleriyle ilgili maddeleri içermektedir. “Çocuğum gerçekten yardıma ihtiyacı olmasa bile benden yardım ister.”, “Çocuğum benim fiziksel yaklaşımdan ya da dokunmamdan rahatsız olur.” maddeleri bağlanma alt boyutunu ölçen maddelerden bazılarıdır. Yedi madde ile ölçülen bu alt boyutun madde numaraları; 2, 4, 6, 7, 9, 11, 15'tir.

Çatışma Alt Boyutu: Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çatışma boyutunu içermektedir. “Çocuğum kötü bir ruh halinde olduğunda uzun ve zor bir gün geçireceğimizi

bilirim.”, “Çocuğum gerçek niyetini saklayarak benden faydalanmak ister ya da beni kullanır.” maddeleri çatışma alt boyutunu ölçen maddelerden bazılarıdır. On bir madde ile ölçülen bu alt boyutun madde numaraları; 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28’ dir.

Toplam 30 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert tipinde olup (1) “kesinlikle uygun değil”, (2) “uygun değil”, (3) “kararsızım”, (4) “uygun olabilir”, (5) “kesinlikle çok uygun” olarak yanıtlanmaktadır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler vardır ve olumsuz ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekte babaların “Çocuğumla sevgi dolu sıcak bir ilişkimiz var.”, “Çocuğum üzgün olduğunda benim kendisini rahatlatmamı bekler.” gibi maddelerden oluşan olumlu ilişki ve “Çocuğum benim fiziksel yaklaşımından ya da dokunmamdan rahatsız olur.”, “Çocuğum hatalarını düzelttiğimde incinir ya da utanır.” gibi maddelerden oluşan bağlanma alt boyut puanlarının yükselmesi olumlu ilişki ve bağlanmalarının da o oranda yükselmiş olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın “Çocuğum bana kolaylıkla sinirlenir.”, “Çocuğum kendisine adil davranmadığımı hisseder.” Gibi maddelerden oluşan çatışma alt boyutunda puanlama ters çevrilmiştir ve bu durum babaların çatışma puanları yükseldikçe çocuklarıyla çatışma oranlarının düştüğünü ifade etmektedir. Çatışma alt boyutunda yer alan maddeler ters çevrilerek kodlanır ve alınan yüksek puanlar çatışma olmadığını gösterir. Ancak çatışma alt boyutu içerisinde yer alan maddelerin tamamının olumsuz olmasından dolayı ters kodlanmayabilir. Bu durumda çatışma alt boyutundan alınan yüksek puanlar çatışmanın olduğunun göstergesidir(Tezel Şahin ve Tutkun, 2017).

Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeğinin bu çalışma için güvenilirliğine ilişkin hesaplanan alt boyut ve ölçek toplam puanları Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Güvenirlik	Katsayısı
OÖDÖ Dikkat/Dürtü		,92
OÖDÖ Olumlu Duygu		,89
OÖDÖ Toplam		,86
ÇEİÖ Olumlu İlişki		,75
ÇEİÖ Bağlanma		,51
ÇEİÖ Çatışma		,70

Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)' nin güvenilirliği için hesaplanan alt boyut ve ölçek toplam puanlarına ilişkin cronbach α katsayıları şu şekildedir: Dikkat/Dürtü Kontrolü= ,92; Olumlu Duygu=,89 ve OÖDÖ Toplam= ,86. Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ)'nin güvenilirliği için hesaplanan cronbach α katsayıları ise Olumlu İlişki= ,75; Bağlanma=,51 ve Çatışma =,70 şeklindedir. Kline (1999) 0,80 güvenilirlik katsayısının ölçümlerin güvenilirliği için uygun olduğunu belirtmesine rağmen 0,70 ve üstündeki değerlerinde güvenilirlik için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Buna göre OÖDÖ alt boyut ve ölçek toplam puanlarının oldukça iyi olduğu, ÇEİÖ' nin ise Bağlanma alt boyutu hariç olumlu ilişki ve çatışma alt boyut puanlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca OÖDÖ ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlarının güvenilirliği, ÇEİÖ alt boyut puanlarından daha yüksektir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) uygulayıcısı eğitimi alınmıştır. Daha sonra Kırıkkale Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak, okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir.

Uygulama için çocukların gittikleri okullarda sessiz ve diğer çocukların bulunduğu ortamlardan farklı bir mekân kullanılmıştır. Uygulamanın yapıldığı mekân, araştırmacı tarafından uygulamadan önce ölçeğin yönergelerine uygun hale getirilmiştir. Ölçekte kullanılacak olan materyal listesine göre edinilmiş materyaller, uygulama esnasında uygulayıcının rahat ulaşacağı ancak çocuğun görmeyeceği şekilde yerleştirilmiştir.

Hazırlıklar tamamlandıktan sonra çalışma grubunu oluşturan çocuklar sırayla uygulama yapılacak mekâna getirilmiştir. Çocuğun ölçekte yer alan ödevde yerine getirmesi için, araştırmacı tarafından gerekli yönerge verilmiştir. Uygulama esnasında çocuğun performansı, ölçeğin kodlama sayfasında bahsedilen görev için ayrılan kısma kaydedilmiştir. Değerlendirme, ortalama olarak çocuk başına 20 dakika sürmüştür. Uygulama boyunca araştırmacı çocuğa herhangi bir cesaretlendirmede bulunmamış, çocukla sohbet başlatmamış, ancak çocuk sohbete başlarsa karşılık vermiştir. Araştırmacı, çocukla kibar ve sıcak bir ses tonu ile iletişim kurmuştur. Uygulama bittikten ve çocuk değerlendirmeden ayrıldıktan sonra araştırmacı, kodlama sayfasına işaretlenen verilere dayanarak genel olarak uygulama boyunca çocuğun dikkat, duygu ve davranış düzenleme süreçlerine yönelik performansını Uygulayıcı Değerlendirme Formu (UDF) ile değerlendirmiştir. Çocuk aile bilgi formu öğretmenler ve ebeveynlerden alınan bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ)'nin uygulanmasında ise çocuklarını okuldan alan veya okula bırakan babalar ile birebir görüşme yapılarak ölçek doldurulmuştur. Okullarda birebir ulaşılamayan babalara ise ölçek gönderilmiş, geri dönen ölçekler okul idaresi tarafından toplanıp, araştırmacıya teslim edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler programa işlendikten sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve uç değer tespiti yapılmıştır. Kayıp veri olmadığı görüldükten sonra uç değer tespiti için Okul Öncesi Öz Düzenleme alt boyut ve ölçek toplam puanları ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'ne ilişkin alt boyut puanlarına ilişkin z- puanları hesaplanmıştır. Ölçeklerin alt boyut puanlarına ilişkin hesaplanan z-puanları -3 ile +3 aralığında bulunmuştur. Ayrıca uç değer tespiti için histogramlar ve kutu-çizgi grafiklerinden de yararlanılmıştır. Histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri de incelendiğinde uç değer olmadığı görülmüştür. Verilerin normallik varsayımı için, Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması

durumunda Shapiro-Wilks, 50' den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Kolmogorov-Smirnov testi örneklem dağılımı ile birim normal dağılımını karşılaştırır ve örneklem verilerinin normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı sonuç verir (Baykul ve Güzeller, 2014, s.491). Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov testlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Testlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov Testi		
	İstatistik	sd	P
OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü	,119	208	,000*
OÖDÖ Olumlu Duygu	,061	208	,000*
OÖDÖ Toplam	,055	208	,000*
ÇEİÖ Olumlu İlişki	,056	208	,000*
ÇEİÖ Bağlanma	,217	208	,059
ÇEİÖ Çatışma	,090	208	,200

* $p \leq ,05$

Tablo 3 incelendiğine, OÖDÖ'nin alt boyut ve ölçek toplam puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olduğu ($p \leq ,05$) görülmektedir. Buna göre OÖDÖ alt boyut ve toplam puanlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyut puanının Kolmogorov-Smirnov testi sonucunun anlamlı ($p \leq ,05$), yani normal dağılım sergilemediği ancak ÇEİÖ Bağlanma ve ÇEİÖ Çatışma puanlarının ise Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p > ,05$), yani verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Normallik dağılımına göre anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük çıktıysa dağılımın normal dağılım gösterdiği, 0,05'ten küçük çıktıysa dağılımın normal dağılım göstermediği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Normal dağılımın sağlandığı yerlerde parametrik testler kullanılırken, normal dağılımın sağlanmadığı yerlerde ise non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında karşılaştırma grup sayıları bazı yerlerde 30'un altında bulunmaktadır. Küçük gruplu çalışmalar yapan araştırmacılar ellerindeki verilerin normal dağılımını sağlaması durumunda parametrik

istatistikler kullanabilmektedirler (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007). Buna göre bu araştırmada da bir değişkendeki grup sayısı 30' un altında olsa bile normallik sağlanmışsa parametrik testler kullanılmıştır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında, çocukların öz düzenleme becerilerini incelemek için Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puanları ile ölçek toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının çeşitli demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Buna göre iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, çocukların babaları ile ilişkilerini incelemek için Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyut puanlarının çeşitli demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemede non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Buna göre, iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H- testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve ÇEİÖ Çatışma puanlarının demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T-testi kullanılırken, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı olduğu durumlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Ayrıca “Çatışma” alt

boyutu altında yer alan maddeler için iki farklı işlem yapılabilmektedir. Çatışma alt boyutu altındaki maddeler ters çevrilerek kodlanır ve alınan yüksek puanlar çatışma olmadığını gösterir. Ancak çatışma alt boyutu içerisinde yer alan maddelerin tamamının olumsuz olmasından dolayı ters kodlanmayabilir. Bu durumda çatışma alt boyutundan alınan yüksek puanlar çatışmanın olduğunu göstergesidir (Tezel Şahin ve Tutkun, 2017). Bu araştırmada maddeler ters çevrilerek kodlanmıştır. Böylece alınan yüksek puanlar çatışma olmadığını göstermektedir.

Beşinci araştırma sorusu kapsamında, okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri ile baba-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için OÖDÖ alt boyut ve toplam puanları ile ÇEİÖ alt boyut ve toplam puanları arasındaki Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı yorumlanırken açıklanan varyans (r^2) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerilerine, baba çocuk ilişkisine ve baba-çocuk ilişkisi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular Tablo 4 -Tablo 15 arasında yer almaktadır.

Tablo 4’te çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler gösterilmektedir.

Tablo 4.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	n	Min	Max	Ort	Ort/Madde sayısı	SS
Dikkat/Dürtü Kontrolü (10 Madde)	208	10	21	16,60	1,66	1,91
Olumlu Duygu (6 Madde)	208	2	18	11,37	1,89	3,70
OÖDÖ Toplam (16 Madde)	208	14	36	27,98	1,74	3,98

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 16,60$) ve standart sapmasının ($SS=1,91$) olduğu görülmektedir. Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu için alınabilecek en yüksek puanın 30 olduğu göz önünde bulundurulduğunda(Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014); araştırmaya katılan çocukların Dikkat/Dürtü kontrolü puan ortalamasının 16,60 olması, çocukların Dikkat/Dürtü Kontrollerinin orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. FındıkTanrıbuyurdu (2012) yaptığı çalışmada Dikkat/Dürtü kontrolü puan ortalamasını 26.50, Ertürk Kara ve Gönen (2015) ise 25.68 olarak bulmuşlardır.

Olumlu Duygu alt boyut puan ortalaması ($\bar{X} = 11,37$) ve standart sapması ($SS=3,70$) olarak bulunmuştur. Olumlu Duygu alt boyutunda alınabilecek en düşük puanın 2 ve en yüksek puanın ise 18 olduğu(Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014) düşünüldüğünde, çocukların Olumlu duygu alt boyut puan ortalamasının 11.37 olması, çocukların olumlu duygularının yüksek düzeye yakın olduğu söylenebilir. Dağgöl (2016) çalışmasında Olumlu Duygu puan ortalamasını 11.33, Fındık Tanrıbuyurdu (2012) ise 12.22 olarak bulmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 27,98$) ve standart sapması ($SS=3,98$)'dir. Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden alınabilecek en düşük toplam puanın 14 ve en yüksek puanın ise 36 olduğu düşünüldüğünde çalışmaya katılan çocukların öz düzenlemelerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) çalışmalarında OÖDÖ toplam puanını 38.72, Aksoy ve Tozduman Yaralı, (2017) 38.01, Ertürk Kara ve Gönen (2015) ise 38.75 olarak bulmuştur. Ayrıca, ortalamaların madde sayısına bölünmesi ile oluşan ortalamalara bakıldığında, en yüksek ortalamaya Olumlu Duygu alt boyutunun sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Non-parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	Sıra Top.	U	P
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Anaokulu	104	16,61	2,06	107,24	11153,00	5123,00	,494
	Anasınıfı	104	16,58	1,77	101,76	10583,00		
Olumlu Duygu	Anaokulu	104	11,11	3,52	100,31	10432,50	4972,50	,314
	Anasınıfı	104	11,64	3,87	108,69	11303,50		
OÖDÖ Toplam	Anaokulu	104	27,73	3,72	99,62	10360,00	4900,00	,240
	Anasınıfı	104	28,23	4,04	109,38	11376,00		

Tablo 5'e bakıldığında, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyut ($U= 5123,00$; $p > ,05$) ve Olumlu Duygu alt boyutundan ($U= 4972,50$; $p > ,05$), aldıkları puanların da kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği benzer şekilde, çocukların OÖDÖ toplam puanlarının da kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($U= 4900,00$; $p > ,05$). Başka bir ifadeyle anaokulu ve anasınıfına devam eden çocukların dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyut ve toplam öz düzenleme becerilerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Kurum türü, çocukların dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu ve toplam öz düzenleme becerileri üzerinde fark yaratmamaktadır. Fındık Tanırbuyurdu (2012) da çalışmasında farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öz düzenleme toplam ve alt boyut puanlarının benzer olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık farklı ölçekle yapılan bir çalışmada MEB'e bağlı bağımsız anaokuluna devam eden çocukların anasınıflarına devam eden çocuklara göre OÖDÖ toplam ve davranış düzenleme alt boyut puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Şepitci, 2018).

Bağımsız anaokulları ve anasınıfları donanım ve ortam açısından karşılaştırıldığında aralarında fark olduğu belirtilmekle birlikte iki kurum türünde de aynı okul öncesi eğitim programı (MEB, 2013) uygulanıyor olmasına bağlı olarak bu çalışmada yer alan çocukların dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerilerinin kurum türüne göre farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların OÖDÖ alt boyut ve toplam puanların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	O.Ö Eğitim Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	Sıra Top.	U	P
Dikkat/Dürtü Kontrolü	1 yıl	122	16,63	1,86	103,44	12619,50	5116,50	,752
	2 yıl	86	16,55	2,00	106,01	9116,50		
Olumlu Duygu	1 yıl	122	10,84	3,71	96,03	11716,00	4213,00	,015*
	2 yıl	86	12,13	3,58	116,51	10020,00		
OÖDÖ Toplam	1 yıl	122	27,47	3,80	96,25	11743,00	4240,00	,018*
	2 yıl	86	28,69	3,913	116,20	9993,00		

* $p \leq ,05$

Tablo 6’ya bakıldığında, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır($U= 5116,50$; $p > ,05$). Buna göre okul öncesi eğitim kurumuna bir yıldır devam edenle iki yıldır devam eden çocukların Dikkat/Dürtü Kontrol alt boyut düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.Çocukların okul öncesi eğitim alma sürelerine göre OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyut($U= 4213,00$; $p \leq ,05$) ve OÖDÖ toplam puanları($U= 4240,00$; $p \leq ,05$) arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Olumlu Duygu alt boyutun sıra ortalamalarına bakıldığında iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların sıra ortalaması (116,51), bir yıl okul öncesi eğitim almış çocukların sıra ortalamasından (96,03) daha yüksektir. OÖDÖ toplam puanları sıra ortalaması ise iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların sıra ortalaması (116,20), bir yıl okul öncesi eğitim almış çocukların sıra ortalamasından (96,25) daha yüksektir. Bu bulgulara göre iki yıl okul öncesi eğitim almış çocukların olumlu duygu ve OÖDÖ toplam puanlarının bir yıl okul öncesi eğitim almış çocuklara göre daha yüksek olduğu, okul öncesi eğitim süresi arttıkça çocukların olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerilerinin arttığı söylenebilir.

Blatchford ve Taggart (2004) da yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi eğitimden daha uzun yıllar yararlanma sonucunda çocukların zihinsel ve sosyal/davranışsal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuşlardır. Okul öncesi eğitim alan çocukların sınıf ortamları, eğitim yaklaşımları ve öğretmenlerinin niteliği çocukların öz düzenlemelerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocukların erken yaşta okul öncesi eğitim almaya başlayarak uzun süre eğitim almalarının ve sistemli olarak öz düzenlemenin desteklenebileceği eğitim programlarının oluşturulmasının öz düzenleme beceri gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Çocukların OÖDÖ alt boyut ve toplam puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	Sıra Top.	U	P
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Kız	98	17,00	1,70	116,28	11395,50	4235,50	,005*
	Erkek	110	16,24	2,03	94,00	10340,50		
Olumlu Duygu	Kız	98	11,44	3,61	105,21	10310,50	5320,50	,872
	Erkek	110	11,31	3,80	103,87	11425,50		
OÖDÖ Toplam	Kız	98	28,44	3,84	111,37	10914,50	4716,50	,119
	Erkek	110	27,56	3,90	98,38	10821,50		

* $p \leq ,05$

Tablo 7’ye bakıldığında çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur($U = 4235,00$; $p \leq ,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında kızların sıra ortalaması (116,28), erkeklerin sıra ortalamasından (94,00) daha yüksektir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında kızların Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X} = 17,00$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X} = 16,24$) daha yüksektir. Buna göre kızların Dikkat/Dürtü Kontrollerinin erkeklere göre daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde çalışmadaki bulguyla benzer şekilde kız çocuklar ile

erkek çocuklar arasında kız çocuklar lehine sonuçlar elde edildiği görülmüştür(Else Quest, Hyde, Goldsmith ve Van Hulle, 2006; Eroğlu, 2018; Matthews, Ponits ve Morrison, 2009; Öztapak ve Özyürek, 2018)

Erkek çocukların kız çocuklarına kıyasla erken yaşlardan itibaren daha hareketli olmaları, engellendiklerinde daha huzursuz ve dürtüsel davranış sergilemelerinin kız çocuklarının dikkat/dürtü kontrollerinin daha düşük olmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U= 5320,50$; $p > ,05$). Buna göre çocukların Olumlu Duygu alt boyutunda cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde alanyazında OÖDÖ olumlu duygu alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur(Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Dağgöl, 2016; Öztapak ve Özyürek, 2018; Eke, 2017).

Ayrıca çocukların cinsiyete göre OÖDÖ toplam puanlarına bakıldığında da anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($U= 4716,50$; $p > ,05$). Başka bir ifadeyle kız ve erkek çocukların toplam öz düzenleme becerileri benzerlik göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet ile toplam öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını gösteren çalışmaların (Gestsdottir vd., 2014; Jahromi ve Stifter, 2008; Şepitçi 2018; Fındık Tanrıbuyurdu 2012; Tutkun ve Tezel Şahin, 2017) yanında cinsiyetin öz düzenleme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalarda(Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Kochanska vd., 2001; Montroy vd., 2016; Tutkun vd., 2016) bulunmaktadır.

Yaşadığımız toplumda kültürel faktörlerinde etkisiyle kız ve erkek çocuklardan beklenen davranışlar değişmektedir. Çocuklara cinsiyetle ilgili farklı tutum ve davranışların sergilenmesinde kültür önemli rol oynamaktadır. Ayrıca yaşanan toplumlara göre çocuklardan beklenen davranışlar cinsiyetlerine göre değişmektedir. Bu nedenle çalışmada çocukların olumlu duygu ve toplam öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık yaratmamasının araştırmaya katılan çocukların aynı kültür ve toplumsal kuralları olan çevrede yaşamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların OÖDÖ alt boyut ve toplam puanların kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Non-parametrik testlerden ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Dikkat/Dürtü Kontrolü	(1) Kardeşi yok	32	16,68	1,78	102,80	,38	,943	
	(2) 1 kardeş	67	16,58	1,93	103,89			
	(3) 2 kardeş	81	16,62	1,97	107,23			
	(4) 3 kardeş ve üstü	28	16,46	1,95	100,00			
Olumlu Duygu	(1) Kardeşi yok	32	12,56	4,04	124,88	6,16	,104	
	(2) 1 kardeş	67	11,16	3,78	100,69			
	(3) 2 kardeş	81	11,44	3,73	105,39			
	(4) 3 kardeş ve üstü	28	10,35	2,66	87,77			
OÖDÖ Toplam	(1) Kardeşi yok	32	29,25	4,42	129,19	8,90	,031*	1-2 1-4
	(2) 1 kardeş	67	27,74	3,87	99,78			
	(3) 2 kardeş	81	28,07	3,89	105,50			
	(4) 3 kardeş ve üstü	28	26,82	2,88	84,70			

* $p \leq ,05$

Tablo 8’e bakıldığında, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan aldıkları puanların($\chi^2=,38$; $p > ,05$) ve OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyutundan aldıkları puanların($\chi^2=6,16$; $p > ,05$) kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir ifadeyle çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu alt boyut puanları kardeş sayısına göre değişmemektedir. Benzer şekilde alanyazında kardeş sayısının öz düzenlemenin dikkat/ dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır(Ertürk, 2013; Tutkun vd., 2016).

Çocukların OÖDÖ toplam puanlarının ise kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=8,90$; $p \leq ,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, kardeşi olmayan çocukların OÖDÖ sıra ortalaması (129,19), bir kardeşi olan çocukların sıra ortalamasından (99,78) daha yüksektir. Ayrıca, kardeşi olmayan çocukların sıra ortalaması (129,19), üç veya daha fazla kardeşi olan çocukların sıra ortalamasından (26,82) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, hiç kardeşi olmayan çocukların OÖDÖ ölçeği puan ortalaması ($\bar{X} =29,25$), bir kardeşi olan çocukların ortalaması ($\bar{X} =27,74$), iki kardeşi olan çocukların ortalaması ($\bar{X} =28,07$) ve üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların ortalamasından ($\bar{X} =26,82$) daha yüksektir. Buna göre kardeşi olmayan çocukların öz düzenleme becerilerinin bir, iki, üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların öz düzenleme becerilerinden daha yüksektir. Tutkun vd. (2016) kardeş sayısının çocukların dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu ve toplam öz düzenleme puanlarını etkilediğini, tek çocukların iki ve ikiden fazla kardeşi olan çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu; Dağgül (2016) de kardeşi olmayan çocukların yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir.

Çocuğun kardeşleriyle olan etkileşimi kardeş sayısına göre farklılaşmaktadır. Bunun yanında çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkilerinde de kardeş sayısı önemli hale gelmektedir. Ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı çocuklarıyla kuracakları iletişimin ve onlara ayıracakları zamanın niteliğini etkileyebilmektedir. Tek çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri ve etkileşimde bulundukları bilgisinden hareketle kardeş sayısının çocuğun gelişimine özellikle öz düzenleme becerilerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut ve toplam puanların doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Doğum Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Dikkat/Dürtü Kontrolü	(1) Birinci	95	16,48	1,94	99,28	6,74	,091	
	(2) İkinci	70	17,01	1,65	118,04			
	(3) Üçüncü	32	16,09	2,17	90,64			
	(4) Dördüncü	11	16,45	2,20	103,73			
Olumlu Duygu	(1) Birinci	95	11,93	3,70	113,20	3,98	,263	
	(2) İkinci	70	10,85	3,80	96,63			
	(3) Üçüncü	32	10,87	3,54	95,22			
	(4) Dördüncü	11	11,36	3,29	106,45			
OÖDÖ Toplam	(1) Birinci	95	28,42	3,91	111,89	3,91	,271	
	(2) İkinci	70	27,87	4,00	102,38			
	(3) Üçüncü	32	26,96	3,74	88,20			
	(4) Dördüncü	11	27,81	3,18	101,59			

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan aldıkları puanların doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($\chi^2=6,74$; $p > ,05$). Çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyutundan aldıkları puanların da doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=3,98$; $p > ,05$). Benzer şekilde, çocukların OÖDÖ toplam puanlarının da doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2=3,91$; $p > ,05$). Buna göre doğum sırası birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü olan çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu alt boyut ve toplam öz düzenleme becerilerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Şepitçi (2018), Eke (2017) ve Fındık Tanrıbuyurdu (2012) da yaptıkları çalışmalarda doğum sırasının öz düzenleme üzerinde bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin davranış ve uygulamalarının, etnik kimlik ve kültürel geçmiş gibi faktörlerden etkilendiği (Boyer, 2012) bebeklikten erken çocukluk dönemine kadar çocuklarına yönelik düzenleyici normlar oluşturmada kendi kültürlerinin etkilerini kullandıkları (Meléndez, 2005) bilinmektedir. Ebeveynler çocukların, öz düzenleme becerisinin gelişiminde bu etkileri kullanmakta ve çocuk davranışlarını kültürel güdümlü normlara

dayandırmaktadır(Boyer, 2012; Li-Grining, 2012). Dolayısıyla çalışmaya katılan çocukların benzer sosyo kültürel çevrede yaşamaları ve buna bağlı olarak ebeveyn davranışlarının benzerlik göstermesinin çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin, olumlu duygularının ve toplam öz düzenleme becerilerinin doğum sırasına göre farklılık göstermesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut ve toplam puanların anne yaşına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Yaşı	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Dikkat/Dürtü Kontrolü	(1) 21-25 yaş	17	16,05	2,33	87,79	2,98	,394	
	(2) 26-30 yaş	66	16,80	1,89	109,90			
	(3) 31-35 yaş	74	16,44	1,89	99,70			
	(4) 36-40 yaş	51	16,74	1,84	110,05			
Olumlu Duygu	(1) 21-25 yaş	17	11,29	3,86	100,35	,24	,971	
	(2) 26-30 yaş	66	11,28	4,02	102,62			
	(3) 31-35 yaş	74	11,44	3,91	106,53			
	(4) 36-40 yaş	51	11,43	2,94	105,37			
OÖDÖ Toplam	(1) 21-25 yaş	17	27,35	3,93	92,38	,79	,850	
	(2) 26-30 yaş	66	28,09	4,16	104,66			
	(3) 31-35 yaş	74	27,89	4,06	105,47			
	(4) 36-40 yaş	51	28,17	3,29	106,92			

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyut puanı($\chi^2=2,98$; $p > ,05$), Olumlu Duygu alt boyut puanı ($\chi^2=,24$; $p > ,05$)ve OÖDÖ toplam puanlarının($\chi^2=,79$; $p > ,05$) anne yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu alt boyut ve toplam öz düzenleme puanları anne yaşına göre değişmemektedir. Alanyazın incelendiğinde anne yaşının çocuğun öz düzenleme becerisine etkisinin olmadığını ortaya koyan benzer çalışmalar bulunmaktadır(Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Ertürk, 2013)

Anneler bilinçli bir şekilde çocuğun gelişimi ve eğitimine katkı sağlayarak çocuğun hayatında önemli rol oynamaktadır. Ancak bu çalışmada annenin yaşının çocuğun dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olmamasının annenin yaşından ziyade annenin aldığı eğitim, yaşadığı çevre, teknolojik gelişmelerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut ve toplam puanların baba yaşına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Yaşı	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Dikkat/Dürtü Kontrolü	(1) 26-30 yaş	32	16,68	1,65	101,63	1,75	,624	
	(2) 31-35 yaş	85	16,69	2,02	109,84			
	(3) 36-40 yaş	57	16,61	1,82	103,89			
	(4) 41 yaş ve üzeri	34	16,26	2,04	94,88			
Olumlu Duygu	(1) 26-30 yaş	32	10,93	3,47	95,20	3,26	,352	
	(2) 31-35 yaş	85	11,69	4,30	109,74			
	(3) 36-40 yaş	57	10,84	3,17	96,39			
	(4) 41 yaş ve üzeri	34	11,91	3,05	113,75			
OÖDÖ Toplam	(1) 26-30 yaş	32	27,62	3,88	95,09	3,40	,333	
	(2) 31-35 yaş	85	28,38	4,34	112,19			
	(3) 36-40 yaş	57	27,45	3,35	96,17			
	(4) 41 yaş ve üzeri	34	28,17	3,55	108,09			

Tablo 11’e bakıldığında, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü($\chi^2=1,75$; $p > ,05$), Olumlu Duygu alt boyut puanı ($\chi^2=3,26$; $p > ,05$)ve OÖDÖ toplam puanlarının($\chi^2=3,40$; $p > ,05$) baba yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, babaların yaşı çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu alt boyut ve toplam öz düzenleme becerileri üzerinde etki göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguya benzer şekilde baba yaşı ile çocukların öz düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya konulmuştur(Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Ertürk, 2013).

Babaların çocuklarını yetiştirirken edindiği bilgileri, yaşadığı çevrenin kültürel özellikleri, bireysel çabaları ve almış oldukları eğitimler etkilemektedir. Babaların edindiği bilgiler sonucunda çocuğuna karşı davranışları değişim göstermektedir. Araştırmalar babanın çocuğuna karşı davranışlarında, babaların hangi yaşta olduğunun bir önemi olmadan babaların benzer sosyo kültürel babalık algısına, bilgi ve becerilere sahip olmalarının etkili olduğunu göstermiştir (Sevil ve Özkan, 2009; Telli, 2014). Babaların yaşlarına göre çocuklarını yetiştirmede edindikleri bilgi ve becerilerinin değişmemesi durumu, çocuklarıyla benzer ilişkiler kurmasında etkili olabilecektir. Bu nedenle çalışmaya katılan babaların bireysel özelliklerine ve yaşadıkları çevreden benzer şekilde etkilenmiş olmalarına bağlı olarak çocuklarının dikkat/dürtü kontrollerinin, olumlu duygularının ve toplam öz düzenleme becerilerinin baba yaşına göre farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut ve toplam puanların anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Dikkat/Dürtü Kontrolü	(1) Okuryazar-İlkokul	36	16,55	2,06	105,49	2,82	,420	
	(2) Ortaokul	29	16,24	1,99	91,09			
	(3) Lise	81	16,59	1,92	102,78			
	(4) Üniversite	62	16,80	1,80	112,44			
Olumlu Duygu	(1) Okuryazar-İlkokul	36	10,44	3,74	88,72	5,35	,148	
	(2) Ortaokul	29	11,58	3,55	107,47			
	(3) Lise	81	11,14	3,60	101,16			
	(4) Üniversite	62	12,12	3,80	116,64			
OÖDÖ Toplam	(1) Okuryazar-İlkokul	36	27,00	4,11	87,35	7,01	,071	
	(2) Ortaokul	29	27,82	3,56	101,47			
	(3) Lise	81	27,74	3,92	101,79			
	(4) Üniversite	62	28,93	3,75	119,42			

Tablo 12 incelendiğinde, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyut puanı($\chi^2=2,82$; $p > ,05$), Olumlu Duygu alt boyut puanı($\chi^2=5,35$; $p > ,05$) ve OÖDÖ toplam puanlarının($\chi^2=7,01$; $p > ,05$) anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolleri, Olumlu Duyguları ve toplam öz düzenleme becerileri anne öğrenim düzeyine göre değişmemektedir. Tutkun vd. (2016) çalışmalarında bu bulguya benzer olarak anne öğrenim düzeyinin dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyut ve toplam öz düzenleme puanlarında anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Bunun yanında alanyazın incelendiğinde anne öğrenim düzeyi ile öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalarda bulunmaktadır(Dağgöl, 2016; Howse, Lange, Farran ve Boyles, 2003; Sektnana, McClelland, Acock ve Morrison, 2010).

Öz düzenleme becerileri ailesel ve dışsal alt boyutlardan etkilendiği gibi bu beceriler zaman içerisinde de değişim gösterebilir. Çocukların bireysel çabaları sonucunda öz düzenleme beceriler artabilir ya da azalabilir. Çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin, olumlu duygularının ve toplam öz düzenleme becerilerinin anne öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemesinde, annelerinin eğitim düzeyinin yaratabileceği dezavantajları en aza indirgeyerek çocuklarına benzer fırsatlar sunmalarına ve çalışmaya katılan çocukların farklı bireysel performans göstermelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut ve toplam puanların baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Dikkat/Dürtü Kontrolü	(1) İlkokul-Ortaokul	27	16,25	2,22	96,98	,60	,739	
	(2) Lise	102	16,67	1,72	104,56			
	(3) Üniversite	79	16,62	2,05	106,99			
Olumlu Duygu	(1) İlkokul-Ortaokul	27	10,18	3,46	83,20	7,98	,018*	1-3
	(2) Lise	102	11,00	3,70	99,76			2-3
	(3) Üniversite	79	12,26	3,63	117,89			
OÖDÖ Toplam	(1) İlkokul-Ortaokul	27	26,44	3,55	78,13	9,99	,007*	1-3
	(2) Lise	102	27,68	3,97	100,58			2-3
	(3) Üniversite	79	28,88	3,71	118,57			

* $p \leq ,05$

Tablo 13 incelendiğinde, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan aldıkları puanların baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($\chi^2=,60$; $p > ,05$). Başka bir anlatımla çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyut puanları babanın eğitim düzeyine göre değişmemektedir. Dağgül (2016) de çalışmasında baba öğrenim düzeyinin dikkat/dürtü kontrolü alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyut puanlarına bakıldığında baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=7,98$; $p \leq ,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, babası üniversite mezunu çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu sıra ortalaması (117,89), babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (83,20) daha yüksektir. Ayrıca babası üniversite mezunu çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu sıra ortalaması (117,89), babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (99,76) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}=10,18$), babası lise mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=11,00$) ve babası üniversite mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=11,00$) şeklindedir. Buna göre baba öğrenim düzeyi yüksek

çocukların olumlu duygu puanlarının baba öğrenim düzeyi düşük çocuklara göre yüksek olduğunu, baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların olumlu duygularının arttığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde çocukların öz düzenleme becerilerini okul öncesi öz düzenleme ölçeği ile değerlendirdiği çalışmalarda çocukların olumlu duygu puanlarında öğrenim düzeyi yüksek babaların çocuklarının lehine bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur(Ertürk, 2013; Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Tutku vd., 2016).

Çocukların OÖDÖ toplam puanları baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir($\chi^2=9,99$; $p \leq ,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, babası üniversite mezunu çocukların OÖDÖ toplam puan sıra ortalaması (118,57), babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (78,13) daha yüksektir. Ayrıca babası üniversite mezunu çocukların OÖDÖ toplam puan sıra ortalaması (118,57), babası lise mezunu olan çocukların sıra ortalamasından (100,58) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların OÖDÖ toplam puan ortalaması ($\bar{X}=26,44$), babası lise mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=27,68$) ve babası üniversite mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=28,88$) şeklindedir. Buna göre baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların toplam öz düzenleme becerileri de artmaktadır.

Şepitci (2018), Dağgül (2016) ve Ertürk Kara ve Gönen (2015) de yaptıkları çalışmalarında eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin de yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Ertürk Kara (2013) çalışmasında babaları lisans mezunu olan çocukların, babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Babanın eğitim düzeyinin çocuğun öz düzenleme becerilerini etkilemesi, eğitim düzeyinin yüksek olmasının, babaların olumlu yönde çocuk yetiştirme tutumlarına ve çocuk gelişimi konusunda da daha fazla bilgi sahibi olduklarını düşündürmektedir. Babanın eğitim düzeyinin yüksek olması durumunun, babaların öz düzenlemenin bileşenleri olan bilişsel ve sosyal duygusal gelişim ile ilgili bilgi sahibi olmasını, eğitimi ile ilgili doğru kararlar

almasını ve çocuk yetiştirme tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu doğrultuda eğitim düzeyi yüksek babalar diğer babalara göre çocuklarının öz düzenleme becerilerini geliştirecek, dikkat dürtü kontrollerini sağlayabilecek ve olumlu duygulara sahip olabilecekleri öğrenme imkânları sunacaklardır.

Çalışmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut ve toplam puanların baba mesleğine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Dikkat/Dürtü Kontrolü	(1) Memur	70	16,65	1,84	105,10	4,89	,298	
	(2) İşçi-Özel	87	16,83	1,55	108,89			
	(3) Esnaf	23	16,43	2,42	104,98			
	(4) Tekniker-Mühendis	16	16,43	2,22	103,47			
	(5) Emekli-Çalışmıyor	12	15,08	2,74	69,63			
Olumlu Duygu	(1) Memur	70	12,05	3,38	116,19	12,69	,013*	1-2 2-4
	(2) İşçi-Özel	87	10,40	3,53	87,90			
	(3) Esnaf	23	11,65	4,18	110,07			
	(4) Tekniker-Mühendis	16	13,12	3,40	130,47			
	(5) Emekli-Çalışmıyor	12	11,66	4,77	111,38			
OÖDÖ Toplam	(1) Memur	70	28,71	3,57	116,91	10,19	,037*	1-2 2-4
	(2) İşçi-Özel	87	27,24	3,58	91,56			
	(3) Esnaf	23	28,08	4,55	105,02			
	(4) Tekniker-Mühendis	16	29,56	3,65	128,94			
	(5) Emekli-Çalışmıyor	12	26,75	5,61	92,33			

* $p \leq 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan aldıkları puanların baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=4,89$; $p >$

,05). Başka bir ifadeyle çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü puanı babanın çalıştığı meslek grubuna değişmemektedir.

Çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyut puanlarının baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=12,69$; $p \leq ,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, babasının mesleği memur olan çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu sıra ortalaması (116,19), babasının mesleği işçi-özel olan çocukların sıra ortalamasından (87,90) daha yüksektir. Ayrıca babasının mesleği tekniker-mühendis olan çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu sıra ortalaması (130,47), babasının mesleği işçi-özel olan çocukların sıra ortalamasından (87,90) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, babasının mesleği memur olan çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}=12,05$), babasının mesleği işçi-özel olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=10,40$), babasının mesleği esnaf olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=11,65$), babasının mesleği tekniker-mühendis olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=13,12$) ve babasının mesleği emekli-çalışmıyor olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=11,66$) şeklindedir. Babalarının mesleği tekniker-mühendis olan çocukların olumlu duygu puanlarının; babaları memur, emekli veya herhangi bir işte çalışmayan, esnaf ve özel sektörde işçi olarak çalışan çocuklara göre yüksektir. Buna göre baba mesleğine bağlı olarak çocukların olumlu duyguları değişmemektedir.

Düşük gelirli ailelerin ekonomik durumlarının çocukların öz düzenleme becerini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Evans ve Kim, 2013). Çalışma grubunu oluşturan mesleği tekniker-mühendis olan babaların çalışma koşullarının ve ekonomik kazançlarının iyi olduğu kurumlarda çalıştıkları bilinmektedir. Bu durumun babaların çocuklarına öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalarında etkili olması nedeniyle çocukların olumlu duygularının artmış olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların OÖDÖ toplam puanlarının baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=10,19$; $p \leq ,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, babasının

mesleği memur olan çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu sıra ortalaması (116,91), babasının mesleği işçi-özel olan çocukların sıra ortalamasından (91,56) daha yüksektir. Ayrıca babasının mesleği tekniker-mühendis olan çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu sıra ortalaması (128,94), babasının mesleği işçi-özel olan çocukların sıra ortalamasından (91,56) daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında, babasının mesleği memur olan çocukların OÖDÖ toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 28,71$), babasının mesleği işçi-özel olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 27,24$), babasının mesleği esnaf olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 28,08$), babasının mesleği tekniker-mühendis olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 29,56$) ve babasının mesleği emekli-çalışmıyor olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 26,75$) şeklindedir. Buna göre babalarının mesleği tekniker-mühendis olan çocukların toplam öz düzenleme becerilerinin; babaları memur, esnaf, özel sektörde işçi olan ve herhangi bir işte çalışmayan çocuklara göre yüksek olduğu, baba mesleğine bağlı olarak çocukların toplam öz düzenleme becerilerinin farklılık gösterdiği söylenebilir. Şepitci (2018) ise çalışmasında memur, serbest meslek ve profesyonel meslek grubunda çalışan babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin, babası işçi olan ya da çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ekonomik açıdan kazancın iyi olduğu mesleklerde çalışan babalar; çalışma grubunda bulunan babaların çocukların erken dönemde okul öncesi eğitime başlatması ve eğitimine katılması gibi çocuklarının gelişiminde katkı sağlayabilecekleri fırsatlarda yaratmış olacaktır. Ayrıca düşük gelirle çalışan veya hiç çalışmayan babaların ekonomik açıdan yaşayacakları sıkıntılar ve kaygı durumlarının, aile ortamını etkilemesi nedeniyle çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimini etkilemesi dolayısıyla öz düzenleme becerilerini de etkileyebileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut ve toplam puanların aldıkları puanların evde yaşayan kişilere göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat/Dürtü Kontrolü - Olumlu Duygu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Evde Yaşayan Kişilere Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Evde Yaşayanlar	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	Sıra Top.	U	P
Dikkat/Dürtü	Anne, baba ve çocuklar	181	16,64	1,91	106,51	19278,00	2080,00	,194
	Anne, baba, çocuklar vd.	27	16,29	1,97	91,04	2458,00		
Olumlu Duygu	Anne, baba ve çocuklar	181	11,59	3,54	107,82	19516,00	1842,00	,038*
	Anne, baba, çocuklar vd.	27	9,92	4,47	82,22	2220,00		
OÖDÖ Toplam	Anne, baba ve çocuklar	181	28,24	3,68	107,93	19535,50	1822,50	,033*
	Anne, baba, çocuklar vd.	27	26,22	4,75	81,50	2200,50		

Tablo 15 incelendiğinde, çocukların OÖDÖ Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyut puanların evde yaşayan kişilere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=2080,00$; $p > ,05$). Buna göre çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyut puanları evde anne, baba ve çocuk dışında kişilerin yaşaması durumuna göre değişmemektedir.

Ailenin yapı taşını oluşturan ebeveynler geleneksel kalıplara bürünmektedir. Buna göre anneden çocuk doğurması ve çocuğun temel ihtiyaçlarının giderilmesi; babadan ise para kazanarak ailesinin koruması(Pontes vd., 2009; Atmaca Koçak, 2004) ve aile dışındaki yaşamı düzenlemesi beklenmektedir(Zeybekoğlu Dünder vd., 2011). Zamanla teknolojik gelişmeler, annenin çalışma hayatına katılması ve çekirdek aile yapısının artması ile bu beklentiler değişmeye başlamıştır. Bu değişimlerin baba çocuk etkileşimini arttırmış ve babanın çocuklarının hayatlarına eşit oranda katılmalarını etkilemiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklere bakıldığında çekirdek aile yapısının çoğunlukta olduğu, babaların eğitim düzeylerinin iyi olduğu ve buna göre babaların teknolojik gelişmelere ayak uydurarak bilgiye daha kolay ulaşabilme imkânlarının olduğu söylenebilir. Babaların bilgiye erişiminin kolaylaşmasına ve çocuklarının eğitimleriyle doğrudan ilgilenmeye başlamalarına bağlı olarak babaların anaokulu ve anasınıflarına devam eden çocuklarıyla benzer şekilde ilgilenmeleri, öz düzenlemenin alt boyutu olan dikkat/dürtü kontrolüne fark yaratmamasında etkili olmuş olabilir.

Çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyut puanlarının evde yaşayan kişilere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($U = 1842,00$; $p \leq 0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında anne, baba ve kardeşleri ile yaşayan çocukların sıra ortalaması (107,93), anne, baba, büyükanne, büyükbaba ve kardeşleri ile yaşayan çocukların sıra ortalamasından (81,50) daha yüksektir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında anne, baba ve çocukların Olumlu Duygu alt boyut puan ortalaması ($\bar{X} = 11,59$), anne, baba, büyükanne, büyükbaba ve kardeşleri ile yaşayan çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 9,92$) daha yüksektir. Buna göre anne, baba ve kardeşleri ile yaşayan çocukların OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyut puanlarının anne, baba, büyükanne, büyükbaba ve kardeşleri ile yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların OÖDÖ aldıkları toplam puanların evde yaşayan kişilere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($U = 1822,50$; $p \leq 0,05$). Buna göre evde yaşayan kişiler değişkeni çocukların OÖDÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında anne, baba ve kardeşleri ile yaşayan çocukların sıra ortalaması (107,93), anne, baba, büyükanne, büyükbaba ve kardeşleri ile yaşayan çocukların sıra ortalamasından (81,50) daha yüksektir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında anne, baba ve çocukların OÖDÖ toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 28,24$), anne, baba, büyükanne, büyükbaba ve kardeşleri ile yaşayan çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 26,22$) daha yüksektir. Buna göre evlerinde anne, baba ve kardeşleri ile yaşayan çocukların olumlu duygu ve toplam öz düzenleme becerilerinin; anne, baba, büyükanne, büyükbaba ve kardeşleri ile yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu, çekirdek aile yapısına sahip olan ailelerde yaşayan çocukların olumlu duygularının ve toplam öz düzenleme becerilerinin arttığı söylenebilir. Şepitci (2018) çalışmasında çocuğun aile tipine göre öz düzenlemelerini ilişkilendirdiği çalışmasında geniş aile ve çekirdek aile yapısına sahip olan çocukların öz düzenleme becerilerinin benzer olduğunu belirtmiştir.

Çocuğun ailesinde yaşayan bireylerin artması, ebeveynlerden tutarlı, kararlı ve istikrarlı davranış sergilemelerini etkilemektedir. Ebeveynler yaşam koşullarına bağlı olarak,

belirledikleri kurallara göre çocuklarının eğitimine katkıda bulunurlar. Ebeveynler dışında ailede bulunan diğer bireylerin(anneanne, dede, babaanne, hala vb.) de ebeveynlerin gösterdikleri hassasiyete benzer şekilde her zaman çocuğun eğitimini ön planda tutarak davranışlarını kontrol etmeleri gerekmektedir. Çünkü çocuklar, davranışlarına dair kazanımlarını değerlendirmeye tabi tutarken, çevreden gelen tüm uyarıları dikkate alırlar. Bu aşamada oluşabilecek farklı tutum ve yaklaşımlar, çocuğun kişiye göre farklı davranış ve tepki geliştirmeyi öğrenmesine yol açabilir ve bu durum onun sosyal gelişimini olumsuz etkileyebilir. Buna göre aile yapısına göre çocukların olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerilerinin farklılaşmasına çekirdek aile yapısına sahip çocukların ebeveynleri çocuklarına daha tutarlı davranış sergimelerinin çocuğun sosyal duygusal gelişimini geniş aile yapısına sahip ailelere göre daha fazla desteklemelerinin etkili olabileceği söylenebilir.

4.2. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Baba-Çocuk İlişkisine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların baba-çocuk ilişkisine yönelik bulgular Tablo 16 -Tablo 38 arasında yer almaktadır.

Tablo 16’da çalışmaya katılan çocukların babaları ile olan ilişkilerini belirlemek için Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler gösterilmektedir.

Tablo 16.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Puanları Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	n	Min.	Max.	Ort	Ort/Madde sayısı	SS
Olumlu İlişki (12 Madde)	208	20	60	52,85	4,40	5,60
Bağlanma (7 Madde)	208	10	33	21,28	3,04	4,85
Çatışma (11 Madde)	208	19	55	36,23	3,29	7,48

Tablo 16’ya bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x} = 52,85$) ve standart sapmasının ($SS=5,60$) olduğu saptanmıştır. Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği’nin Olumlu İlişki alt boyutu için

alınabilecek en düşük puanın 20 ve en yüksek puanın 60 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan çocukların olumlu ilişki puanlarının 52,85 olması, baba çocuk olumlu ilişkisinin yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kılıç Aydın (2016) ise farklı örneklemelerde yaptığı çalışmasında olumlu ilişkiler puan ortalamasını, Ankara ilinde 50,87, Trabzon ilinde 51,81 ve Erzurum ilinde 51,32 olarak bulmuştur. Bağlanma alt boyutunun puan ortalaması ($\bar{x} = 21,28$) ve standart sapması ($SS=4,85$) olarak bulunmuştur. Bağlanma alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 10 ve en yüksek puan ise 33 olduğu düşünüldüğünde, bağlanma alt boyut puan ortalamasının 21,28 olması, çocukların babaları ile bağlanma düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Kılıç Aydın (2016) ise çalışmasında bağlanma alt boyut puan ortalamasını Ankara ilinde 19,07, Trabzon ilinde 19,88 ve Erzurum ilinde 21,30 olarak belirlenmiştir. Çatışma alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x} = 36,23$) ve standart sapması ($SS=7,48$) olarak bulunmuştur. Çatışma alt boyutundan alınabilecek düşük puan 19 ve en yüksek puan ise 55 olduğu düşünüldüğünde, çatışma alt boyut puan ortalamasının 36,23 olması, baba çocuk çatışmasının orta düzeyde Kılıç Aydın (2016) çalışmasında çatışma alt boyut puan ortalamasını Ankara ilinde yaşayan babalar için 28,82, Trabzon ilinde 29,42 ve Erzurum ilinde 31,64 olarak saptamıştır.

Baba çocuk ilişkisinde babanın çocuğu dinlemesi, onun düşüncelerine değer vermesi, sevgisini açıkça ifade etmesinin yanında uyulmasını beklediği kural ve sınırları da belirlemesi önemlidir. Çünkü çocuklar geliştirdikleri olumlu davranışlar kadar yaptıkları hatalardan da bir çok davranışı öğrenmektedir. Bu durumda babanın hatalar karşısındaki tutumları önemlidir. Bu hataları, çocuğun beklenen doğru davranışları öğrenmesi için fırsata çeviren babaların çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler kurabileceği ifade edilmektedir. Babaların çocuklarıyla olumlu ilişkileri geliştirebilmesi için hatalı bir davranışla karşılaştıklarında onlara kızmak ya da bağırarak yerine uygun olan ve beklenen davranışları anlatması, bazı zamanlarda çocuğun gerçekleştiği davranışın sonucuna katlanmasına izin vermesi önemlidir (Lamb, 2004, s.582; Bornstein ve Zlotnik, 2008, s.496-509). Babanın bu davranışları çocuğuyla olan ilişkisini olumlu yönde etkileyecektir. Çalışma

grubunu oluşturan babaların söz konusu davranışları sergiledikleri düşünülürse çocuklarıyla olan olumlu ilişkilerinin yüksek olmasının bu sebepten kaynaklandığı söylenebilir.

Çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde veriler normal dağılım sergilemediği için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyut Puanlarının Kurum Türüne Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	Sıra Top.	U	P
Olumlu İlişki	Anaokulu	104	52,81	5,23	102,93	10705,00	5245,00	,707
	Anasınıfı	104	52,89	5,96	106,07	11031,00		

Tablo 17’ye bakıldığında, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U= 5245,00$; $p >,05$). Buna göre çocukların babaları ile olumlu ilişkisi, devam ettikleri kurum türüne göre değişmemektedir.

Ekonomik alandaki değişimler, kadının yüksek eğitim görmesi, çalışan kadın sayısının artması, geleneksel aile yapısının çekirdek aileye dönüşmesi gibi nedenlerle çocuğa bakım ile ilgili değişim zorunlu hale gelmiş, kadın erkek rollerinin değişmesi ile de annelik ve babalık rolleri biçimlenip farklılaşmıştır(Özkardeş, 2017). Babalar eşleri ile daha eşitlikçi, çocukların bakımında eşit sorumluluk alan ve çocukları ile daha çok zaman geçiren bireyler haline gelmiştir (Kocayörük, 2007; Yılmazçetin, 2003). Ayrıca doğumu izleyen ilk yıllarda çocuğun kalıtımla getirdiği özelliklerinin ne kadar gelişeceği ve daha sonraki yaşantısını nasıl etkileyeceği, ailenin sosyoekonomik ve sosyo-kültürel özelliğine, aile içindeki ilişkilere ve iletişim biçimlerine, çocuk yetiştirme konusundaki algı, tutum ve becerilerine, çocuğa sağlanan deneyim ve fırsatlara bağlı olarak değişebilmektedir(Arabacı, 2011; Ersoy ve Tezel Şahin, 1999; Kandır ve Alpan, 2008). Babalık rolündeki değişimler dikkate

alındığında babaların çocuklarıyla olan olumlu ilişkilerinin kurum türüne göre farklılaşmamasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde veriler normal dağılım sergilediği için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Kurum Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurum Türü	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Bağlanma	Anaokulu	104	22,05	4,92	2,32	206	,021*
	Anasınıfı	104	20,50	4,67			
Çatışma	Anaokulu	104	36,05	7,25	,33	206	,740
	Anasınıfı	104	36,40	7,74			

* $p \leq ,05$

Tablo 18’e bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim gördükleri kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t = 2,32$; $p \leq ,05$). Çocukların puan ortalamalarına bakıldığında anaokuluna devam etmekte olan çocukların puan ortalamalarının ($\bar{x} = 22,05$), anasınıfına devam etmekte olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x} = 20,50$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla babaların anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan bağlanma ilişkisinin anasınıflarına devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bağlanma, çocuk ve çocuğa bakım veren kişiyle aralarında kurulan ilişki, çocuğun bakım veren kişiyle yakınlık arayışı ve onu araması davranışlarıyla kendini gösteren, daha çok çocuğun stresli durumlarında belirginleşen, duygusal bir bağ olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bağlanma yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuğun çevreyle etkileşimi sonucunda gelişmektedir (Rholes, Simpson, Blakely, Lanigan ve Allen, 1997). İlk bağ çoğunlukla anneye karşı oluşur ve daha sonra buna başka özel insanlar eklenir. Bu özel insanlar arasında

yer alan babanın bebeklikten itibaren çocuğunun bakımı ile ilgili faaliyetlerine doğrudan katılmasının çocuğuyla olan bağlanma ilişkisinin sağlıklı olmasında önemlidir(Soysal, Bodur, İşeri ve Şenol, 2005). Baba katılımının çocuğun babaya daha yüksek oranda güvenli bağlanma ile ilişkili olduğu bilinmektedir(Caldera, 2004). Bu nedenle çalışmada, anaokuluna devam eden çocukların babalarına, anasınıflarına devam eden çocuklara göre daha bağlı olduğu sonucuna ulaşılmada, anaokuluna devam eden çocuklarının babalarının iyi eğitim almış olmaları, çocuklarının eğitimleriyle yakından ilgileniyor olmaları ve erken dönemden itibaren çocuklarının bakımlarına katılmalarının etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyutu puanlarının kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t=,33$; $p > ,05$). Başka bir ifadeyle babaların çocuklarıyla olan çatışma ilişkisinin, çocukların devam ettiği kurum türüne göre değişmediği söylenebilir.

Ailenin yapı taşını oluşturan ebeveynler geleneksel kalıplara bürünmektedir. Buna göre anneden çocuk doğurması ve çocuğun temel ihtiyaçlarının giderilmesi; babadan ise para kazanarak ailesinin koruması(Pontes vd., 2009; Atmaca Koçak, 2004) ve aile dışındaki yaşamı düzenlemesi beklenmektedir(Zeybekoğlu Dündar vd., 2011). Zamanla teknolojik gelişmelerin ilerlemesiyle annenin çalışma hayatına katılması ve çekirdek aile yapısının artması ile bu beklentiler değişmeye başlamıştır. Bu değişimlerin baba çocuk etkileşimini arttırmış ve babanın çocuklarının hayatlarına eşit oranda katılmalarını etkilemiştir. Çalışma grubundaki demografik özelliklere bakıldığında çekirdek aile yapısının çoğunlukta olduğu, babaların eğitim düzeyinin iyi olduğu ve buna göre babaların teknolojik gelişmelere ayak uydurarak bilgiye daha kolay ulaşabilme imkânlarının olduğu söylenebilir. Babaların bilgiye erişiminin kolaylaşmasına bağlı olarak anaokulu ve anasınıflarına devam eden çocuklarıyla benzer şekilde ilgilenmeleri baba çocuk ilişkisinin çatışma alt boyutuna fark yaratmamasında etkili olmuş olabilir.

Çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	O.Ö Eğitim Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	Sıra Top.	U	P
Olumlu İlişki	1 yıl	122	53,63	4,99	112,70	13749,00	4246,00	,019*
	2 yıl	86	51,75	6,23	92,87	7987,00		

* $p \leq ,05$

Tablo 19 incelendiğinde, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=4246,00$; $p \leq ,05$). Çocukların sıra ortalamalarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alma süresi bir yıl olan çocukların ortalaması(112,70), iki yıl okul öncesi eğitim almış çocukların ortalamasından daha yüksektir. Buna göre okul öncesi eğitimin ilk yılında olan çocukların babaları ile olan olumlu ilişkisi, okul öncesi eğitime daha önce başlamış olan çocuklara göre daha yüksektir.

Okul öncesi dönem çocuğun aileden ilk düzenli ayrılışı olması ve kendi sosyal ortamını oluşturma deneyimi olması nedeniyle değerlidir. Bu dönemde anne babanın birbirleriyle ve çocukları ile kurdukları ilişkinin niteliği oldukça önemlidir. Bu nedenle anne babaların okul öncesi dönemdeki çocukları ile kurdukları ilişkiye özen göstermeleri çocuğun psikolojisi için olumlu sonuçlar ortaya çıkmasını etkileyebilmektedir(Öngider, 2013). Çalışmaya katılan ve bir yıldır okul öncesine devam eden çocukların büyük bir çoğunluğunun evden ayrılışın ilk kez yaşanması nedeniyle ebeveynleri tarafından bu süreçte daha çok ilgi görmüş olabilirler. Okul öncesi dönemde babanın çocuğuyla kurduğu ilişkinin niteliği ve baba, ilk defa evinden ayrılan çocuğu ile daha çok ilgilenme dürtüsü ile hareket etmesinden dolayı

okul öncesi eğitiminde ilk yılı olan çocukların baba çocuk olumlu ilişkisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış olabilir.

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Okul Öncesi Eğitim Süresine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	O.Ö Eğitim Süresi	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Bağlanma	1 yıl	122	20,45	4,54	-3,00	206	,003*
	2 yıl	86	22,46	5,06			
Çatışma	1 yıl	122	35,39	7,77	-1,93	206	,055
	2 yıl	86	37,41	6,92			

* $p \leq ,05$

Tablo 20’ye göre çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t = -3,00$; $p \leq ,05$). Ortalamalara bakıldığında iki yıl okul öncesi eğitim almış çocukların ortalaması ($\bar{X} = 22,46$), bir yıl okul öncesi eğitim almış çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 20,45$), daha yüksektir. Buna göre çocukların okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça babaların çocukları ile kurdukları bağlanma ilişkilerinin de arttığı görülmektedir.

Allen ve Dally (2002) çocukların babalarıyla aralarında sıcak ilişki kurmaları ve güvenli bir bağlanmanın kurulmasında babanın erken yaşta çocuğun eğitimine katılmasının etkili olduğunu belirtmiştir. Çocuğun erken yaşta okula başlaması aynı zamanda babanın da çocuğun eğitimine erken katılacağı anlamına gelmektedir. Babanın çocuğun eğitimine erken katılımı ve çocukların okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça babanın çocuğunun bakımına, eğitimine ve hayatına katılımının artacaktır. Buna bağlı olarak da babaların çocukları ile kurdukları bağlanma ilişkilerinin iyi düzeyde olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyut puanlarının okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t=-1,93$; $p > ,05$). Diğer bir anlatımla, babaların çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre çocukları ile aralarındaki çatışma ilişkisi değişmemektedir.

Çalışmalar babanın çocuğuyla ilgilenme durumunun, çocuğunun bakımına ve eğitimine katılımının; çocukların başarılı arkadaşlık ilişkileri, olumlu sosyal duygusal gelişimi (Allen ve Daly, 2007; Dubowitz vd., 2001; Flouri ve Buchanan, 2003; Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid ve Bremberg, 2008) ve olumlu sosyal kardeş ilişkileri (Wilson ve Prior, 2011) ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak baba katılımı, olumlu sosyal ve duygusal gelişimi desteklemekte ve çocuklarda davranış problemlerinin daha az görülmesini sağlamaktadır (Kuzucu ve Özdemir, 2013). Günümüzde baba katılım oranının çocuğun okul öncesi eğitime devam etmesi sonucunda daha da artmasıyla babaların çocukların özellikle sosyal duygusal gelişim alanını olumlu yönde etkilemektedir. Babaların anasınıfına ve anaokuluna devam eden çocuklarıyla benzer şekilde ilişkiler kurması nedeniyle çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresinin baba-çocuk çatışma ilişkisinde farklılık yaratmamış olabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Olumlu İlişki	Kız	98	52,23	6,307	98,91	9693,50	4842,50	,205
	Erkek	110	53,40	4,850	109,48	12042,50		

Tablo 21 incelendiğinde, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U = 4842,50$; $p > ,05$). Buna göre babaların kız ve erkek çocukları ile kurdukları olumlu ilişkinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Alanyazında bu sonuçla paralellik gösteren araştırma bulgularına da rastlanmıştır. Çalışmalar babaların çocuklarıyla aralarındaki olumlu ilişkilerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur (Özkan, 2014; Kılıç Aydın, 2016).

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Bağlanma	Kız	98	21,57	4,72	,80	206	,421
	Erkek	110	21,02	4,97			
Çatışma	Kız	98	35,52	7,28	1,29	206	,197
	Erkek	110	36,86	7,64			

Tablo 22’ye bakıldığında, çocukların ÇEİÖ Bağlanma ($t = ,80$; $p > ,05$) ve ÇEİÖ Çatışma alt boyutu puanlarının ($t = 1,29$; $p > ,05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre babaların kız ve erkek çocukları ile aralarındaki bağlanma ve çatışma ilişkileri benzerlik göstermektedir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikteki Özkan (2014) çalışmasında cinsiyetin, Bağlanma ve Çatışma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kılıç Aydın (2016) çalışmasında Ankara örnekleminde Bağlanma ve Çatışma alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Coley ve Morris (2002) de benzer şekilde çalışmalarında babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini çocuğun cinsiyetinin etkilemediğini belirtmişlerdir.

Babalar, geleneksel cinsiyet rollerinin çocuğa aktarılmasında ve güçlendirilmesinde annelere göre daha etkili olmaktadır (Broenstein ve Cowan, 1988). Babalar kız ve erkek çocuğunu tutarlı şekilde cinsiyetine uygun oyuncaklar ile oynamasında anneye göre ısrarcıdırlar, karşı cinsin oyuncuğu ile oynadığında çocuğu cezalandırabilmektedirler. Anneler kız çocuklarının cinsiyetine uygun oyuncaklarla oynamasını ister ve baskı yapar ancak çocuklarına bu tür baskılar anneler tarafından yapılmamaktadır(Langlois ve Downs, 1980,s.51). Günümüzde anne ve babaların çocuklarıyla olan ilişkisini etkileyen bu davranışlar değişime uğramıştır. Ülkemizde yapılan bir çalışmada annelerin kız ve erkek çocuklarıyla olan ilişkilerinin yüksek olduğu, babaların ise erkek çocuklarıyla kız çocuklarına göre daha yakın ilişki kurduğu belirtilmiştir(Recepov, 2000). Ekonomik koşulların zamanla değişmesi ve endüstrinin gelişmesi sonucu günümüzde modern demokratik ailelerin artmasına bağlı olarak, aile-çocuk ilişkileri ve anne-babanın çocuk yetiştirme davranışlarında da geçmişten günümüze farklılıklar olmuştur(Tezel Şahin ve Cevher, 2007). Son yıllarda yapılan çalışmalar babaların kız ve erkek çocuklarına göre babalık rolü algılarının, çocuğuna karşı tutumlarının ve davranışlarının değişmediğini ortaya koymuştur(Poyraz, 2007; Özyürek ve Tezel Şahin,2005) Bu nedenle baba-çocuk bağlanma ve çatışmalı ilişkisinin cinsiyete göre değişmemesi durumunu, babaların kız ve erkek çocuklarına eşit şekilde davranış sergilemelerinin ve cinsiyet ayrımcılığı yapmadan çocuklarıyla benzer ilişki kurmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların kardeş sayılarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 23’de gösterilmektedir.

Tablo 23.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kardeş Sayılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Olumlu İlişki	(1) Kardeşi yok	32	54,25	4,81	120,70	3,34	,342	
	(2) 1 kardeş	67	52,76	5,33	101,64			
	(3) 2 kardeş	81	52,75	5,97	104,09			
	(4) 3 kardeş ve üstü	28	51,78	5,92	94,02			

Tablo 23 incelendiğinde, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların çocukların kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=3,34$; $p > ,05$). Diğer bir ifadeyle babaların sahip olduğu çocuk sayısı ne olursa olsun çocukları ile kurdukları olumlu ilişkinin benzerlik göstermektedir. Özkan (2014) çalışmasında bu bulguya benzer olarak kardeş sayısının olumlu baba çocuk ilişkisinde etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı olduğu durumlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Bağlanma	(1) Kardeşi yok	32	21,15	6,04	,57	,636	
	(2) 1 Kardeş	67	21,53	4,32			
	(3) 2 Kardeş	81	21,49	4,97			
	(4) 3 Kardeş ve üzeri	28	20,21	4,22			
Çatışma	(1) Kardeşi yok	32	36,81	7,04	2,22	,086	
	(2) 1 Kardeş	67	35,43	6,69			
	(3) 2 Kardeş	81	37,53	7,91			
	(4) 3 Kardeş ve üzeri	28	33,71	7,99			

Tablo 24'e bakıldığında çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların çocukların kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($F=,57$; $p > ,05$), ayrıca çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyut puanlarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($F=2,22$; $p > ,05$) tespit edilmiştir. Buna göre babaların sahip olduğu çocuk sayısı değişse de çocukları ile aralarındaki bağlanma ve çatışma ilişkileri değişmemektedir. Alanyazında bu sonuçla paralellik gösteren araştırma bulgularına da rastlanmıştır. Özkan (2014) çalışmasında çocukların babaları ile olan bağlanma ve çatışma ilişkisi kardeş sayılarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Babanın çocuğunun bakımıyla ilgilenmesi, oyunlarına ve eğitimine katılmasının çocuğun babasıyla etkileşimden keyif almasının çocuğuyla aralarında sıcak bir ilişki kurulmasını sağladığı ve bu durumun çocuğun okul öncesi eğitime devam etmesine bağlı olarak arttığı bilinmektedir (Caldera, 2004; Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Baba-çocuk ilişkisi için önemli olan baba katılımını ise babanın sahip olduğu çocuk sayısı etkilememektedir (Castillo, Welch ve Sarver, 2011). Bu nedenle çalışma grubunu oluşturan çocukların tamamının okul öncesi eğitime devam etmesi nedeniyle ortaya çıkan yüksek baba katılımı oranının, yukarıda örnek verilen çalışmalarında kanıtladığı şekilde baba-çocuk ilişkisinin babanın sahip olduğu çocuk sayısı yani çocuğun kardeş sayısından etkilenmemesi olgusu ile açıklanabilir.

Çalışmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Doğum Sıralarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Olumlu İlişki	(1) Birinci	95	53,23	5,11	107,66	2,95	,399	
	(2) İkinci	70	52,85	4,77	100,56			
	(3) Üçüncü	32	52,81	7,62	112,22			
	(4) Dördüncü	11	49,72	7,37	79,82			

Tablo 25 incelendiğinde, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların çocukların doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır($\chi^2=2,95$; $p > ,05$). Buna göre babaların çocukları ile kurdukları olumlu ilişki, çocukların doğum sırasına göre değişmemektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar yer almaktadır(Kılıç Aydın, 2016; Özkan, 2014).

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Bağlanma	(1) Birinci	95	21,29	5,16	,74	,528	
	(2) İkinci	70	21,67	4,79			
	(3) Üçüncü	32	21,06	3,91			
	(4) Dördüncü	11	19,36	5,04			
Çatışma	(1) Birinci	95	36,09	7,76	,11	,955	
	(2) İkinci	70	36,61	7,37			
	(3) Üçüncü	32	36,03	5,94			
	(4) Dördüncü	11	35,54	10,31			

Tablo 26’ya bakıldığında çocukların ÇEİÖ Bağlanma ($F=,74$; $p > ,05$). ve Çatışma alt boyutu puanlarının($F=,11$; $p > ,05$) doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla doğum sırası birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü olan çocukların babalarıyla aralarındaki bağlanma ve çatışmalı ilişkilerinin benzerlik göstermektedir. Alanyazında incelendiğinde farkın çıkmadığı çalışmaların(Özkan, 2014; Kılıç Aydın, 2016) yanında farklı ölçeklerle yapılan çalışmalarda çocuğun doğum sırasının ebeveynin çocuğa davranışını ve babalık rollünü etkilediği(Kırman ve Doğan, 2017; Şahin ve Demiriz, 2014) ortaya konulmuştur. Buna göre çocuğun doğum sırasının baba-çocuk ilişkisinde farklılık yaratmamasında babaların çocuklarına daha fazla önem vermeye başlamış olması, babaların

yaşadığımız çağa ayak uydurarak doğum sırası gözetmeksizin tüm çocukları ile birçok konuda ilgilenmelerinin etkili olabileceği söylenebilir.

Çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların anne yaşına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Yaşı	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Olumlu İlişki	(1) 21-25 yaş	17	53,35	5,02	109,44	,19	,979	
	(2) 26-30 yaş	66	53,04	5,15	105,33			
	(3) 31-35 yaş	74	52,83	5,23	102,76			
	(4) 36-40 yaş	51	52,47	6,85	104,31			

Tablo 27 incelendiğinde, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların anne yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=,19$; $p > ,05$). Buna göre çocukların babalarıyla olan olumlu ilişkisi anne yaşına göre değişmemektedir. Çocuğun hayatında baba, aile içinde disiplini sağlayan, gelecek için planlama yapan, çevreyle etkileşimde bulunan birey iken, anne ailenin bir arada olmasını sağlayan, kişiler arası ilişkileri düzenleyen roller ile çocuklarına model olmaktadır(Tezel Şahin, 2007). Annenin üstlendiği bu rollerin baba ile çocuğun kuracağı olumlu ilişkiye doğrudan etkisinin olmaması nedeniyle anne yaşınında babanın çocukla olan olumlu ilişkisine farklılık yaratmamış olabilir.

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının anne yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Anne Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Yaşı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Bağlanma	(1) 21-25 yaş	17	16,94	2,94	6,61	,000*	1-2, 1-3, 1-4
	(2) 26-30 yaş	66	20,96	4,54			
	(3) 31-35 yaş	74	21,60	5,19			
	(4) 36-40 yaş	51	22,66	4,44			
Çatışma	(1) 21-25 yaş	17	34,88	6,89	,79	,502	
	(2) 26-30 yaş	66	36,43	6,55			
	(3) 31-35 yaş	74	35,56	8,81			
	(4) 36-40 yaş	51	37,37	6,70			

* $p \leq ,05$

Tablo 28'e bakıldığında çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların anne yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır($F=6,61$; $p \leq ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucunda annesinin yaşı 21-25 yaş arasında olan çocuklar ($\bar{X}=16,94$) ile annesinin yaşı 26-30 arasında olanlar ($\bar{X}=20,96$) arasında; annesinin yaşı 21-25 yaş arasında olanlar ($\bar{X}=16,94$) ile annesinin yaşı 31-35 arasında olanlar ($\bar{X}=21,60$) arasında ve annesinin yaşı 21-25 yaş arasında olanlar ($\bar{X}=16,94$) ile annesinin yaşı 36-40 arasında olanlar ($\bar{X}=21,60$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre anne yaşının artması ile çocukların babalarına bağlanma düzeylerinin arttığı görülmektedir.

Ebeveynler arasındaki olumlu ilişkinin baba-çocuk ilişkisi için önemli olduğu(Öngider,2013) ve ebeveynlerin birbirleriyle uyumlu olmasının baba-çocuk ilişkisinin desteklenmesini etkilediği belirtilmektedir(Türkoğlu ve Akduman, 2015; Feldman, 2000). Ebeveynler arasında yaşanan ilişki sorunları da çocuğun bağlanma sürecini olumsuz olarak etkilemektedir(Kesebir, Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011). Ebeveynler arasındaki ilişki, anne ve babanın yaşının ilerlemesi ile zamanla edindiği deneyimler sayesinde gelişir ve evlilik uyumları daha da artar. Ebeveynlerin uyumuna bağlı olarak çocuğun bağlanma ilişkisinin etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda anne yaşının artması ile baba-çocuk bağlanma ilişkisinin artmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyut puanlarının anne yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=,79$; $p> ,05$). Bir diğer anlatımla, anne yaşına göre babaların çocukları ile aralarındaki çatışma ilişkisi değişmemektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına uygun olan davranışları öğretebilmeleri doğru ve yanlış davranışların neler olduğunu anlatmaları için gerek kendi aralarında gerekse çocuklarına karşı davranışlarında dengeli, tutarlı ve kararlı olmaları gerekmektedir (Yavuzer, 2011, s.125). Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özellikleri dikkate alındığında büyük çoğunluğunun ebeveynleri ile birlikte yaşadıkları ve buna bağlı olarak ebeveynlerin uyum içerisinde çocuklarını yetiştirdikleri söylenebilir. Bu durumun ise babanın çocuğuyla olan çatışma ilişkisine fark yaratmamış olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların baba yaşına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 29.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Yaşı	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Olumlu İlişki	(1) 26-30 yaş	32	53,53	4,09	107,17	3,45	,327	
	(2) 31-35 yaş	85	52,35	5,52	98,12			
	(3) 36-40 yaş	57	53,89	5,01	116,03			
	(4) 41 yaş ve üzeri	34	51,73	7,50	98,60			

Tablo 29’a bakıldığında, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların baba yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2=3,45$; $p > ,05$). Buna göre çocuğun babası ile arasındaki olumlu ilişki baba yaşına göre değişmemektedir. Kılıç Aydın (2016) çalışmasında Ankara ve Erzurum ilinde yaşayan babaların çocuklarıyla ilişkilerinde babanın yaşının etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Babaların çocuklarıyla kuracağı olumlu ilişkinin baba yaşına göre değişmemesi baba yaşı dışındaki sosyo kültürel çevre, sosyo ekonomik koşullar gibi bazı değişkenlerin bu sonucun çıkmasında etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının baba yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma Alt Boyut Puanlarının Baba Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Yaşı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Bağlanma	(1) 26-30 yaş	32	18,87	4,10	3,45	,017*	1-2 1-4
	(2) 31-35 yaş	85	21,85	4,66			
	(3) 36-40 yaş	57	21,29	5,21			
	(4) 41 yaş ve üzeri	34	22,08	4,81			
Çatışma	(1) 26-30 yaş	32	35,65	7,34	,11	,953	
	(2) 31-35 yaş	85	36,14	7,75			
	(3) 36-40 yaş	57	36,47	7,50			
	(4) 41 yaş ve üzeri	34	36,58	7,19			

* $p \leq ,05$

Tablo 30’a bakıldığında çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların baba yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($F=3,45$; $p \leq ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucunda babalarının yaşı 26-30 arasında olan çocuklar ($\bar{X}=18,87$) ile babasının yaşı 31-35 arasında olanlar ($\bar{X}=21,85$) arasında; babasının yaşı 26-30 arasında olanlar ($\bar{X}=18,87$) ile babasının yaşı 41 yaş ve üzerinde olanlar ($\bar{X}=22,08$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre babanın yaşının arttıkça çocukların babalarına bağlanma düzeyi de artmaktadır.

Bowlby bağlanmayı ‘bireyin farklı veya tercih edilen diğer bir kişi ile kurduğu anlamlı, özel ve uzun süreli duygusal bağ’ olarak açıklar(Bretherton,1992). Çocukla olan bu bağın kolay bir şekilde oluşması için ebeveynlerin önceden sahip olduğu ve çocuğa karşı geliştirileceği özellikleri önemlidir. Bu özelliklerden olan duyarlı ve ilgili olma, ebeveynlerle farklı şekilde

kurulan bağlanma ilişkisinde ortak ve belirleyici role sahiptir. Baba katılımının, sadece bakım verme ile sınırlı tutulmaması ve babanın çocuğuyla geçirdiği zaman, birlikte yaptığı etkinlikler ve ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir olmasında da önemlidir. Çünkü Lamb vd. (1985) babaların çocuklarıyla oynadıkları fiziksel oyunların çocukların babalarına bağlanma biçimlerine etkisi olduğunu; Şahin (2012) ise babaların yaşı yükseldikçe aile katılım düzeylerinin yükseldiğini belirtmişlerdir. Babaların yaşlarının artması ile çocuk yetiştirmede daha deneyimli olmaları, çocuklarıyla daha çok zaman geçirmeleri ve onlarla fiziksel oyunlar oynamaları gibi etkenler, çalışmaya katılan ve yaşı yüksek olan babaların, çocuklarıyla daha sağlam ve güvenli bağ kurmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyut puanlarının baba yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=,11$; $p>,05$). Diğer bir anlatımla, babaların çocuklarıyla olan çatışma ilişkisine babanın yaşına göre değişmemektedir.

Benzer şekilde baba yaşına göre ÇEİÖ çatışma alt boyutlarının incelendiği çalışmalarda Özkan (2014) çatışma alt boyut puanlarında baba yaşının anlamlı bir fark yaratmadığını, Kılıç Aydın (2016) ise çatışma alt boyut puanlarında Ankara ve Erzurum örnekleminde babaların yaşlarına göre farklılık göstermediğini çatışma alt boyut puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Çocukların babalarından ilgi ve sevgi görmeleri arkadaşları ile ilişkilerinde daha uyumlu olmasını, liderlik özellikleri gelişmesini, yeteneklerini arttırmalarını sağlamaktadır. Çocuklar babalarıyla yakın ve sıcak ilişkileri kurduklarında psikolojik olarak daha uyumlu, daha az anti sosyal davranışlarda bulundukları ve yaşam boyunca akranlarıyla daha iyi ilişkiler içinde oldukları bilinmektedir (Gren, 2001; Thomas, Krampe, Newton, 2008). Babalarıyla yakın ilişkiler kuramayan, sık sık tepki gösteren, babaya karşı olan duygularını devamlı olarak değiştiren çocuklar babaları ile çatışma yaşamaktadır. Baba-çocuk çatışma ilişkisi babanın çocuğuna karşı davranışları, çocuğun bireysel özellikleri ya da çevresel faktörlerden etkilenebilmektedir. Araştırmalar ise babanın çocuğuna karşı davranışlarında, babaların hangi yaşta olduğunun bir önemi olmadan babaların benzer sosyo kültürel babalık algısına, bilgi

ve becerilere sahip olmasının etkili olduğu belirtilmiştir(Sevil ve Özkan, 2009; Telli, 2014). Bununla birlikte babaların yaşlarına göre çocuklarını yetiştirmede edindikleri bilgilerin ve becerilerinin değişmemesi, çocuklarıyla benzer ilişkiler kurmasında etkili olacaktır. Çalışmaya katılan babaların aynı sosyal kültürel çevrede yaşamaları ve yaşları ne olursa olsun çocuklarına karşı benzer davranışlar sergilemeleri, çocuklarına karşı duyduğu ilgi ve onlarla kurduğu yakın ilişkilerin aynı olması gibi durumlar, baba-çocuk çatışma ilişkisinde herhangi bir farklılık yaratmamış olabilir.

Çalışmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 31’de gösterilmektedir.

Tablo 31.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Olumlu İlişki	(1) Okuryazar-İlkokul	36	49,91	8,63	86,13	6,06	,108	
	(2) Ortaokul	29	53,93	3,55	111,31			
	(3) Lise	81	53,77	4,81	113,80			
	(4) Üniversite	62	52,85	4,55	99,83			

Tablo 31 incelendiğinde, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür($\chi^2=6,06$; $p > ,05$). Buna göre babaların çocuklarıyla olan olumlu ilişkisine annenin eğitim düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

Ebeveynlerin bilgi düzeyi arttıkça, çocuk yetiştirme tutumlarında daha yetkin olduğu, babaların daha çok tecrübelerine, bildiklerine ve var olan inançlarına göre çocuklarına yaklaştığı; annelerin ise çocuk yetiştirme konusunda daha çok okuduğu, çocuk gelişimi konusunda yenilikleri takip ettikleri ve bunlara uymaya çalıştıkları bilinmektedir(Mızrakçı, 1994). Günümüzde annelerin çocuk yetiştirme konuları ile ilgili kitaplara rahatlıkla

ulaşabilmesi, teknolojiyi ve medyayı kullanarak çocukla ilgili bilgilere erişimi kolaylıkla sağlaması nedeniyle çocuğun babayla olan olumlu ilişkisi için önemli olan sosyal duygusal gelişiminde baba rolünün önemini daha iyi kavrayabilecektir. Bu sebepten ötürü, anne öğrenim düzeyinden bağımsız bir şekilde baba-çocuk ilişkisinin önemini kavramakta ve bu ilişkiyi destekleyebilmektedir. Bu durumunda, anne öğrenim düzeyi değişkeninin, baba-çocuk ilişkisi üzerinde herhangi bir etkisi olmamasında etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Bağlanma	(1) Okuryazar-İlkokul	36	20,08	4,49	10,89	,000*	1-4
	(2) Ortaokul	29	18,72	4,11			2-4
	(3) Lise	81	20,76	4,32			3-4
	(4) Üniversite	62	23,85	5,00			
Çatışma	(1) Okuryazar-İlkokul	36	37,05	7,00	1,85	,139	
	(2) Ortaokul	29	34,44	8,04			
	(3) Lise	81	35,38	7,26			
	(4) Üniversite	62	37,69	7,61			

* $p \leq ,05$

Tablo 32’ye bakıldığında çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($F=10,89$; $p \leq ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucunda annesi okuryazar-ilkokul mezunu olan çocuklar ($\bar{X}=20,08$) ile annesi üniversite mezunu olanlar ($\bar{X}=23,85$) arasında; annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ($\bar{X}=18,72$) ile annesi üniversite mezunu olanlar ($\bar{X}=23,85$) arasında; annesi lise mezunu olan çocuklar ($\bar{X}=20,76$) ile annesi üniversite mezunu olanlar ($\bar{X}=23,85$) arasında

anlamli farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, anne öğrenim düzeyi arttıkça babaların çocuklarıyla olan bağlanma ilişki düzeyide artmaktadır.

Yalçın (2014) çalışmasında kadınların eğitim durumu yükseldikçe empati kurabilme yeteneğinin arttığını ve bu sebeple de evliliklerinde olan uyumunda arttığını belirtmiştir. Yapılan diğer çalışmalar ise, annenin aile içerisindeki mutluluğu, tatmini arttıkça, baba çocuk ilişkisinde daha güçlü bağlar olduğu tespit edilmiştir(Luccie, 2010; Cherson, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda annenin eğitim düzeyi yükseldikçe evlilikte ki uyum ve mutluluğunun artmasına bağlı olarak baba çocuk arasındaki duygusal ilişki sonucu ortaya çıkan bağlanmayı etkilemesi beklenen bir sonuçtur.

Çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyutu puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=1,85$; $p> ,05$). Buna göre babaların çocuklarıyla aralarındaki çatışma ilişkisi annenin eğitim düzeyine göre değişmemektedir.

Araştırmalar ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocuklarına karşı davranışlarını etkilediğini(Kırman ve Doğan, 2017), annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarını yetiştirirken demokratik tutum sergilediklerini (Bornstein ve Zlotnik, 2008) göstermektedir. Bununla birlikte babaların eşlerinden algıladıkları desteğin, annenin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği, anne öğrenim düzeyi arttıkça babaların babalık rolü algısının arttığı belirtilmektedir(Türkoğlu, 2013). Bu sonuçlar doğrultusunda anne öğrenim düzeyinin baba-çocuk ilişkinin etkilediği söylenebilir. Ancak çalışma grubunun oluşturan çocukların annelerin eğitim düzeylerinin dağılımına bakıldığında lise mezunu annelerin fazla olduğu görülmektedir. Bu durumunda baba-çocuk ilişkisinin çatışma alt boyutunda fark yaratmamasında etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 33'de gösterilmektedir.

Tablo 33.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Olumlu İlişki	(1) İlkokul-Ortaokul	27	51,55	5,39	88,06	2,81	,244	
	(2) Lise	102	52,98	6,40	109,70			
	(3) Üniversite	79	53,13	4,44	103,41			

Tablo 33 incelendiğinde, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=2,81$; $p > ,05$). Buna göre babaların çocuklarıyla kurdukları olumlu ilişki babanın eğitim düzeyine göre değişmemektedir. Bu bulguyu destekler nitelikteki Özkan (2014) olumlu baba-çocuk ilişkisinde babanın eğitim düzeyinin etkisinin olmadığını; Özel ve Zelyurt (2016) çalışmalarında babaların çocuklarına karşı gösterdikleri sıcaklık şefkat davranışlarında babanın eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığını tesbit etmişlerdir.

Babaların çocukları ile aralarındaki sevgi dolu ve çocuğun kendisini rahatlıkla ifade edebildiği olumlu ilişkisinin babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermemesine babanın eğitim düzeyi ne olursa olsun çocuğuna karşı sorumluluğunun, ona duyduğu ilgi ve yakınlığın etkilememesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Bağlanma	(1) İlkokul-Ortaokul	27	18,40	4,02	18,92	,000*	1-3
	(2) Lise	102	20,24	4,41			2-3
	(3) Üniversite	79	23,60	4,70			
Çatışma	(1) İlkokul-Ortaokul	27	34,07	7,14	3,05	,060	
	(2) Lise	102	35,64	7,82			
	(3) Üniversite	79	37,72	6,93			

* $p \leq ,05$

Tablo 34'e bakıldığında çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($F=18,92$; $p \leq ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucunda babası ilkokul-ortaokul mezunu olan çocuklar ($\bar{X}=18,40$) ile babası üniversite mezunu olanlar ($\bar{X}=23,60$) arasında; babası lise mezunu olan çocuklar ($\bar{X}=20,24$) ile babası üniversite mezunu olanlar ($\bar{X}=23,60$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların babalarıyla aralarındaki bağlanma ilişkileri de artmaktadır. Seven (2006) bağlanma ile baba öğrenimi arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Flouri ve Buchanan (2003) ise yükseköğrenim düzeyine sahip olan babaların, okul öncesi dönemdeki çocuklarına karşı daha ilgili olduklarını belirtmişlerdir.

Özcebe, Küçük Biçer, Çetin, Yılmaz ve Zakirov, (2011) babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuk ile olan etkileşiminin de arttığını belirtmişlerdir. Malin vd. (2013) de çalışmalarında yüksek eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarıyla daha fazla iletişim içinde olduklarını ve düşük eğitim düzeyine sahip babaların ise daha çok depresif belirtiler gösterdikleri ve çocuklarıyla daha az konuştuklarını ortaya koymuşlardır. Kırman ve Doğan (2016) göre ebeveynlerin eğitim düzeyi ebeveyn davranışlarını da etkilemektedir. Babanın eğitim düzeyi ve ekonomik düzeyi yükseldikçe babalık rolü algısı ve aile katılım çalışmalarına katılımlarının artmaktadır. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek babaların babalık yeterliliği, ilgisi

ve genel tutumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu, eğitim seviyesi arttıkça, baskı ve disiplin boyutunda azalma, demokratiklik ve eşitlik tutumunda da artış olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Şahin (2012) ve Poyraz(2007) babanın eğitim düzeyinin yükselmesi durumunun babalık rolü algısını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek olan babaların diğer babalara göre; baba katılım düzeyinin ve çocuklarıyla olan ilişkilerinin arttığı(Nkwake, 2009) ve babaların kendilerini çocukların bakımında ilgili ve daha yeterli gördükleri belirtilmektedir(Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2007; Telli, 2014).

Baba ve çocuk ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar göstermektedir ki babaların yüksek eğitim düzeyine sahip olmaları, babaların çocuklarına karşı davranışlarını ve onlarla olan ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü yüksek eğitim düzeyine sahip babalar çocuğun gelişim dönemi hakkında daha çok bilgi sahibi olmada diğer babalara göre daha başarılıdır. Bu bilgiler doğrultusunda babanın daha bilinçli bir ebeveyn olmasına ve çocuk yetiştirmede diğer babalara göre daha çok katkı sağlaması, baba-çocuk bağlanma ilişkisini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyutu puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=3,05$; $p> ,05$). Bir diğer ifadeyle, baba öğrenim düzeyine göre babaların çocuklarıyla olan çatışma ilişkisi değişmemektedir. Kılıç Aydın (2016) ve Özkan (2014) da çalışmasında babanın eğitim düzeyinin çatışma alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların baba mesleğine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35'te gösterilmektedir.

Tablo 35.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Olumlu İlişki	(1) Memur	70	53,00	4,81	103,04	1,00	,909	
	(2) İşçi-Özel	87	52,79	6,66	108,58			
	(3) Esnaf	23	53,04	3,84	98,89			
	(4) Tekniker-Mühendis	16	53,12	4,54	104,56			
	(5) Emekli-Çalışmıyor	12	51,75	6,22	94,08			

Tablo 35 incelendiğinde, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2=1,00$; $p > ,05$). Başka bir ifadeyle, baba ile çocuk arasındaki olumlu ilişkinin babanın mesleğine göre değişmemektedir. Özkan (2014) de aynı şekilde çalışmasında baba mesleğinin olumlu baba-çocuk ilişkisine etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 36’da gösterilmektedir.

Tablo 36.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma Alt Boyut Puanlarının Baba Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Bağlanma	(1) Memur	70	22,28	5,27	1,89	,114	
	(2) İşçi-Özel	87	20,50	4,75			
	(3) Esnaf	23	21,78	4,10			
	(4) Tekniker-Mühendis	16	21,81	4,41			
	(5) Emekli-Çalışmıyor	12	19,41	3,94			
Çatışma	(1) Memur	70	36,54	7,87	,71	,584	
	(2) İşçi-Özel	87	35,72	7,65			
	(3) Esnaf	23	37,91	5,68			
	(4) Tekniker-Mühendis	16	36,87	7,62			
	(5) Emekli-Çalışmıyor	12	34,00	6,96			

Tablo 36'ya bakıldığında çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=1,89$; $p > ,05$). Ayrıca çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyut puanlarının da baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=,71$; $p > ,05$). Buna göre babaların çocukları ile aralarındaki bağlanma ve çatışma ilişkisi araştırmaya katılan babaların sahip oldukları mesleklere göre değişmemektedir. Benzer şekilde Özkan (2014) da çalışmasında baba mesleğinin baba-çocuk ilişkisinde bir farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Babaların eğitim durumları, sosyo-ekonomik durumları, çalışma koşulları ve sahip olduğu kültürel özelliklere uygun babalık rolünü geliştirmesinin, baba-çocuk ilişkisini etkilediği bilinmektedir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Ayrıca çalışmalar babaların iyi iş koşullarında ve kısa zamanlı olarak çalıştıklarında, babaların sağlığını olumlu yönde etkilediği, çocuklarının bakımlarına katılımı artırdığını ve yaşadıkları stresi azalttığını (Barnett, Marshall ve Pleck, 1992; Ishii Kuntz, Makino, Kato ve Tsuchiya, 2004), iş sahibi babaların ise işsiz, engelli veya emekli babalara kıyasla çocuklarıyla daha fazla ilgilendiklerini (Flouri ve Buchanan, 2003) kalıcı işte çalışan babaların da çocuklarının eğitime daha çok katıldıklarını (Mwoma, 2009) ortaya koymuştur. Bu çalışmalar göstermektedir ki baba mesleği daha çok babaların çocuğa sunacağı ekonomik imkânı ve çocukla geçireceği zamanın niteliğini de etkilemektedir. Çalışmaya katılan babaların mesleklerine bakıldığında genel olarak çalışma koşullarının benzer olduğu farklılığın sadece meslekle orantılı olarak artabilecek olan ekonomik kazancın olduğu görülmektedir. Bu farklılığında baba-çocuk ilişkisine anlamlı bir etki yaratmadığı dolayısıyla farklı çalışma koşullarında çalışan babaların katıldığı çalışmalarda daha farklı sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların evde yaşayan kişilere göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Evde Yaşayan Kişilere Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Evde Yaşayanlar	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Olumlu İlişki	Anne, baba ve çocuklar	181	53,08	5,40	106,64	19302,50	2055,50	,182
	Anne, baba, çocuklar vd.	27	51,29	6,68	90,13	2433,50		

Tablo 37 incelendiğinde, çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutundan aldıkları puanların evde yaşayan kişilere anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U = 2055,50$; $p > ,05$). Buna göre babaların çocukları ile kurdukları olumlu ilişkinin, evde anne baba ve kardeşler dışında kişilerin yaşaması durumuna göre değişmemektedir.

Bilindiği üzere öz düzenleme becerileri çocuğun yaşadığı çevrenin ve ailenin etkileri ile zaman içerisinde değişim göstermekte ve bireysel çaba doğrultusunda gelişmektedir (Carlson, 2005; Kochanska vd., 2001). Öz düzenleme becerilerinin çocukların bireysel çabalarına göre zamanla değiştiği düşünüldüğünde, babaların çocuklarıyla kurdukları olumlu ilişkiye evde yaşayan kişilerden daha çok çocukların bireysel özelliklerinin etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Çocukların ÇEİÖ Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının evde yaşayan kişilere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 38’de gösterilmektedir.

Tablo 38.

Çalışmaya Katılan Çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma ve Çatışma alt boyut puanlarının Evde Yaşayan Kişilere Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Evde Yaşayanlar	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Bağlanma	Anne, baba ve çocuklar	181	21,63	4,87	2,75	206	,007*
	Anne, baba, çocuklar vd.	27	18,92	4,04			
Çatışma	Anne, baba ve çocuklar	181	36,50	7,61	1,38	206	,167
	Anne, baba, çocuklar vd.	27	34,37	6,36			

* $p \leq ,05$

Tablo 38'e bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların evde yaşayan kişiler değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t = 2,75$; $p \leq ,05$). Çocukların puan ortalamalarına bakıldığında annesi, babası ve kardeşleri ile yaşayan çocukların puan ortalamasının ($\bar{x}=21,63$), anne, baba, kardeş, büyükanne ve büyükbabaları ile yaşayan çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=18,92$) daha yüksek oluşu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle anne, baba ve çocukların birlikte yaşadığı yani çekirdek aile yapısına sahip ailede yaşayan çocukların, babaları ile aralarındaki bağlanma ilişkisi, geniş aile yapısında yaşayan çocuklara göre daha yüksektir.

Babanın çocuğuyla açık ve tutarlı bir ilişki kurması sağlıklı baba-çocuk ilişkisinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir(Özkan, 2014; Ünüvar, 2008). Tezel Şahin ve Özyürek (2008) ise çocuk yetiştirme tutumunda anne babaları evde beraber yaşadıkları diğer bireylerin olması durumundan etkilendiğini belirtmiştir. Evde anne, baba-çocuk dışında bireylerin olması durumunda babalara farklı sorumluluklar yüklenmesi nedeniyle babaların çocukları için yapacağı bakım ve sorumluluklar sınırlı olacaktır. Babanın çocuğunun bakım ile ilgilenmesi ve çocuğu için alacağı sorumlulukların babanın çocuğuyla olan bağlanma ilişkilerini etkilemesi nedeniyle evde anne, baba çocuk dışında bireylerin olması durumunun dolaylı olarak çocuğun babayla olan bağlanma ilişkisini olumsuz yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyut puanlarının evde yaşayan kişiler değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($t=1,38$; $p > ,05$). Buna göre babaların çocukları ile çatışmalı ilişkisi, evde anne, baba ve çocuk dışında bireylerin yaşaması durumuna göre değişmemektedir. Başka bir anlatımla çocuğun yaşadığı ailenin yapısının geniş olması durumunun, çocuğun babaya karşı kızgınlık duyması, kıskançlık hissine kapılması ve babanın uyarısına karşı tepki göstermesi gibi davranışları içeren çatışma ilişkisini etkileyecek sebepler arasında olmadığı söylenebilir.

Çekirdek aile yapısı içinde yaşayan ailelerde babaların okul öncesi çağıdaki çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri, fiziksel etkileşime girdikleri ve çocuklarıyla daha az çatışma

yaşadıkları bilinmektedir(Halme, Åstedt Kurki ve Tarkka, 2009). Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerine bakıldığında çocuğunluğunun evde anne,baba ve çocukların birlikte yaşaması durumu yani çekirdek aile yapısı içerisinde yaşayan ailerlere sahip olmasına bağlı olarak babanın çocuğunun bakımı ve eğitimiyle daha çok ilgilenebilmesi ve çocuğu için daha fazla sorumluluk alması beklenebilir. Bu durumunda baba-çocuk ilişkisinin alt boyutu olan çatışmalı ilişkisinde fark yaratmamasının nedeni olabileceği düşünülmektedir.

4.3. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Baba-Çocuk İlişkisi Arasındaki Anlamlı İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Beşinci araştırma sorusu kapsamında, çocukların öz düzenleme becerileri ve babaları ile olan ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için OÖDÖ ve ÇEİÖ ölçeklerinin alt boyutları puanları arasındaki Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı yorumlanırken açıklanan varyans (r^2) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39.

Çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Becerileri İle Baba-Çocuk İlişkisine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

OÖDÖ Ölçeği			
ÇEİÖ Ölçeği	Dikkat/Dürtü	Olumlu Duygu	OÖDÖ Toplam
Olumlu İlişki	,26** ($r^2 = ,07$)	,15* ($r^2 = ,02$)	,27** ($r^2 = ,08$)
Bağlanma	,13	,01	,07
Çatışma	,24** ($r^2 = ,06$)	,03	,15* ($r^2 = ,02$)

** $p \leq ,01$; * $p \leq ,05$;

Tablo 39 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutu ile OÖDÖ Dikkat/Dürtü alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = ,26$; $p \leq ,01$), Ayrıca, ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutu OÖDÖ Dikkat/Dürtü alt boyutundaki varyansın

%7'sini ($r^2=,07$) açıklamaktadır. ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutu ile Olumlu Duygu alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,15$; $p\leq,05$) bulunmuştur. ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutu OÖDÖ Dikkat/Dürtü alt boyutundaki varyansın %2'sini ($r^2=,02$) açıklamaktadır. ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutu ile OÖDÖ toplam puan arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,27$; $p\leq,01$) bulunmuştur. ÇEİÖ Olumlu İlişki alt boyutu OÖDÖ toplam puanlarındaki varyansın %8'sini ($r^2 =,08$) açıklamaktadır. Buna göre ÇEİÖ olumlu ilişki alt boyutu ile OÖDÖ dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyutları ve toplam puan arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu ve toplam öz düzenleme becerileri arttıkça babaları ile olan olumlu ilişkisi de artmaktadır.

Ebeveynlerin kabul edici ve destekleyici davranışları çocukların duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde etkilemektedir(Eisenberg vd. 1998). Çocuğa verilen bakımın niteliği ve yaklaşımı, çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilme çocuğun içinde bulunduğu öz düzenleme gelişim evresindeki ve sonraki evrelerdeki kazanımlarını etkilemektedir (Kopp,1982). Darling ve Steinberg (1993) çalışmalarında çocukların duygu düzenleme becerileri için ebeveynlerin çocuklarına karşı yaklaşımları ve çocukları ile kurdukları ilişkinin kalitesinin çok önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Başka bir çalışmada da ebeveynlerin duygusal durumlar karşısında gösterdikleri duygusal tepkilere benzer şekilde çocukların duygusal tepkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır(Morris, Silk, Steinberg, Myers, ve Robinson,2007). Edward, Leonard ve Predictors (2004) çalışmalarında babaların çocukları ile içten bir ilişki kurmalarının, çocukların duygu ve davranış düzenlemesinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymuşlardır. Karreman (2006)'nın meta analiz çalışmasında da ebeveynlerin çocuklarını kontrol ederken çocuklarına daha fazla rehberlik ettiklerinde ve cesaretlendirme ifadeleri kullandıklarında çocukların yüksek düzeyde öz düzenlemeye sahip olabileceklerini belirtmiştir. Paqueatte (2004) de benzer şekilde çalışmasında babaların çocuklarını risk almaya cesaretlendirmesinin ve onların öz güvenini arttırmalarının, çocukların öz düzenleme becerilerine birebir etkili olduğunu ortaya koymuştur. Eke (2017) ebeveynlerin karşı izin verici tutumları, çocuğa aşırı sevgi göstermeleri, çocuğun istek ve

beklentilerine daha fazla önem vermelerinin çocukların toplam öz düzenleme becerilerini arttırdığını ifade etmiştir.

Çocuğun, öz düzenleme ile ilgili olan dikkat dürtü kontrolü ve olumlu duygu davranışlarına, babası ile kuracağı olumlu ilişkinin doğrudan etkisi olabileceği, babasıyla olumlu ilişkiler kurabilen çocukların yaşamlarının her alanında babalarını destek noktası olarak görecektik olmalarının çocuğun kendine olan güveninde, sosyal yaşamında, olumlu davranışlar sergilemesinde ve davranışlarını kontrol edebilmesinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların ÇEİÖ Bağlanma alt boyutu ile OÖDÖ Dikkat/Dürtü alt boyutu arasında anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.13$), OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyutu arasında anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.01$), OÖDÖ toplam puanı arasında anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.07$) saptanmıştır. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların babalarına karşı yakınlık hissetmesi ve ihtiyaç duyduğunda babasını araması gibi davranışlarla kendini gösteren baba-çocuk arasındaki bağlanma ilişkisinin; çocukların dikkat kontrolüne ya da bazı durumlarda isteklerini erteleme gerektğini ve kendini denetlemesini sağladığı dürtü kontrolüne, yaşadığı olumlu duygulara ve toplam öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Bağlanma çocuğun bakım veren bireyle ilişki kurması, onu araması ve yakınlık arayışı davranışları göstermesi özellikle stres durumlarında ortaya çıkan dayanıklı ve devamlılığı olan duygusal bir bağ olarak tanımlanmaktadır(Thompson, 2002). Baba-çocuk arasındaki bağlanma ilişkisi ise kendine haz nitelikleri ve farklılığı bulunan, çocukların duygusal gelişimi için önemli olan bir bağlanma biçimidir. Bağlanma bebeklikten itibaren birincil bakım veren kişiler gelişen ve çocukta güven duygusunu oluşturan güçlü bir bağlıdır. Çocuğa bakım veren kişiler arasında anne, baba, bakıcı veya aile büyüklerinden herhangi biri olabilmektedir. Çalışmada baba-çocuk arasındaki bağlanma ilişki üzerinde çocukların dikkat/dürtü kontrollerine, olumlu duygu davranışlarına ve toplam öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması babaların çocuklarının bakım ile farklı şekillerde ilgilenmesi, çocuğun babasına yakınlık duyması ve ihtiyacı olduğunda

babayı araması, babanın çocuğuyla olan bağlanma ilişkilerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Çocukların ÇEİÖ Çatışma alt boyutu ile OÖDÖ Dikkat/Dürtü alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.24$; $p\leq,01$) olduğu görülmüştür. ÇEİÖ Çatışma alt boyutu OÖDÖ Dikkat/Dürtü alt boyutundaki varyansın %6'sını ($r^2=.06$) açıklamaktadır. ÇEİÖ Çatışma alt boyutu ile OÖDÖ Olumlu Duygu alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.03$; $p\leq,05$) bulunmuştur. ÇEİÖ Çatışma alt boyutu ile OÖDÖ toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.15$; $p\leq,05$) bulunmuştur. Ayrıca, ÇEİÖ Çatışma alt boyutu OÖDÖ toplam puanındaki varyansın %2'sini ($r^2=.02$) açıklamaktadır. Buna göre ÇEİÖ çatışma alt boyutu ile OÖDÖ dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu ve toplam puan arasında ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların dikkat/dürtü kontrolü ve öz düzenleme toplam puanları artarken babaları ile olan çatışma ilişki puanları da azalmaktadır. Bunun yanında baba-çocuk çatışmasının çocukların olumlu duygularına farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda öz düzenlemesi yüksek olan çocukların babaları ile daha az çatışma yaşadığı söylenebilir. Babaları ile çatışma yaşayan ve babasına karşı kıskanç tavırlar sergileyen, babanın ceza uygulaması sonrası kızgın olmaya devam eden, babaya karşı duyguları aniden değişebilen, babayı kullanmaya çalışan, isteklerini ağlayarak yaptırmaya çalışan çocukların; çevre ve toplum kurallarına uygun olmayan zarar verici bir eylemde bulunduğu çevreden tepki alsa da bu davranışı sergilemeye devam etmeleri, dikkatini istenilen bir duruma odaklayamaması gibi öz düzenleme becerilerinin olumsuz yönde etkileyen davranışlar sergilemeleri beklenebilir.

Alanyazında, çocukların öz düzenlemenin davranış/dikkat ve duygu düzenleme alt boyut puanlarını, ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının olumsuz etkilediğini(Eroğlu, 2018), çocukların tepkisel davranışlar sergilemelerinde ve duygu düzenleme becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle ebeveynlerin çocuklarına karşı olumsuz davranışlar göstermesinin etkili olduğu(Cummings ve Davies, 1996) belirtilmektedir. Çocukların öz düzenlemelerinin yüksek

olması bebeklikten erken çocukluğa geçerken kazanılan irade ile yapılan yanlış davranışların, ebeveynler tarafından disipline ve kontrol edilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Çocuklar ebeveynleri tarafından kabul edilmeyen ve onlara sorun yarattığını bildiği halde bazı davranışları değiştirmeyebilir ve bu şekilde ebeveynleri ile çatışma yaşarlar. Bu çatışmalı ilişki, ebeveynler ve çocuğun ortak çözüm önerileri oluşturarak veya ebeveynlerin karar vermiş olduğu çözüm önerisine çocuğun uyum göstermesi sağlanarak ortadan kaldırılabilmektedir. Çatışma sonucunda ebeveynlerinin isteklerini koşulsuz olarak kabul eden çocuklar, ebeveynleri tarafından kabul görmek veya daha fazla çatışma yaşamayı istememek suretiyle devamlı olarak dikkatini ve davranışlarını kontrol etme eğiliminde bulunacaklardır. Bu durum şüphesiz ki çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyecektir. Çalışmaya katılan çocukların babalarıyla çatışma durumları azaldıkça öz düzenleme becerilerinin de yükselmesine, çocukların babalarıyla yaşadığı çatışmadan rahatsızlık duyarak çatışma sonrası babaların beklentileri doğrultusunda davranışlar sergilemeye çalışmaları veya baba ile ortak çözümler bularak kendini kontrol edebilme becerilerine sahip olmalarının etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Çocuğun yaşamında önemli yeri olan ebeveynlerin, çocukların duygu sosyalleşme sürecinde doğrudan katkıda bulunduğu ve çocuğa duygu bilgisi ve düzenlemesi hakkında öğretici olduğu (Southam Gerow, 2014) düşünüldüğünde babaların çocuklarına karşı olumlu duygu ve davranışlar sergilemesinin, çocukların her türlü gereksinimlerini karşılamasının çocukların birçok gelişim alanına olumlu yönde etkilediği gibi öz düzenleme becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacağı, babaları ile daha güçlü olumlu ilişkilere sahip olan ve çatışma yaşamayan çocukların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını daha kolay düzenleyebildikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçların sırasına uygun olarak verilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubunda yer alan okul öncesine devam eden çocukların Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Olumlu Duygu alt boyut ortalaması yüksek, Dikkat/Dürtü Kontrolü ve toplam öz düzenleme ölçeği ortalaması ise orta düzeyde bulunmuştur.

Çalışmada çocukların öz düzenleme becerilerinin kurum türüne göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Okul öncesi eğitime iki yıldır devam eden çocukların olumlu duygu ve toplam öz düzenleme becerilerinin bir yıldır devam eden çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu, dikkat/dürtü kontrollerinde ise çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresinden anlamlı bir şekilde etkilenmediği saptanmıştır.

Çalışmada, öz düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü kontrolünün kız çocuklarında erkek çocuklardan daha iyi düzeyde olduğu, olumlu duygu durumlarının ise çocukların kız ya da erkek olmasından anlamlı düzeyde etkilenmediği belirlenmiştir

Çalışmada çocukların toplam öz düzenleme beceri düzeyinin kardeşi olmayan çocuklarda daha yüksek olduğu, dikkat/dürtü kontrolleri ve olumlu duyguları üzerinde ise kardeş sayısının etkili olmadığı bulunmuştur.

Çalışmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde çocuğun doğum sırasının etkili olmadığı saptanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin anne veya babaların yaşı, anne öğrenim düzeyinden anlamlı düzeyde etkilenmediği belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan çocukların babalarının eğitim düzeyi artıkça çocukların olumlu duygularının ve toplam öz düzenleme becerilerinin arttığı, dikkat/dürtü kontrollerinin ise baba öğrenim düzeyinden anlamlı düzeyde etkilenmediği belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan baba mesleği tekniker ya da mühendis olan çocukların olumlu duygularını ve toplam öz düzenleme becerilerinin; babası memur, efnaf ve özel sektörde işçi olan veya herhangi bir işte çalışmayan çocuklardan daha yüksek olduğu, dikkat/dürtü kontrollerinin ise baba mesleğinden anlamlı düzeyde etkilenmediği belirlenmiştir.

Çalışmada katılan evde anne, baba ve kardeşleriyle birlikte yaşayan çocukların; anne, baba, kardeşler ve bunun yanında başka aile bireyleri ile birlikte yaşayan çocuklara göre olumlu duygularının ve toplam öz düzenleme becerilerinin iyi düzeyde olduğu, dikkat/dürtü kontrollerinin ise evde yaşayan kişi değişkeninden etkilenmediği saptanmıştır.

5.2. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Baba-Çocuk İlişkisine Yönelik Sonuçlar

Baba-çocuk ilişki ölçeğindeki alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, olumlu ilişki alt boyutunun yüksek düzeyde, bağlanma ve çatışma alt boyut puanlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Çalışmada okul öncesi eğitimine anaokulunda devam eden çocukların babaları ile olan bağlanma ilişkisinin anasınıflarına devam eden çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu,

baba-çocuk olumlu ve çatışmalı ilişkisinin ise çocuğun devam ettiği kurumun türüne göre değişmediği belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocukların babalarıyla olan ilişkilerinin çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı ve doğum sırasından anlamlı düzeyde etkilenmediği belirlenmiştir

Çalışmaya katılan ve bir yıldır okul öncesi eğitim devam eden çocukların babaları ile olan olumlu ilişkisinin; iki yıldır okul öncesi eğitime devam eden çocukların babaları ile bağlanma ilişkisinin iyi düzeyde olduğu, babanın çocuğuyla olan çatışmalı ilişkisinin ise çocuğun okul öncesi eğitim alma süresinden etkilenmediği belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların anne ve babalarının yaşı arttıkça çocukların babalarıyla olan bağlanma ilişkisinin arttığı, babanın çocuğuyla olumlu ve çatışmalı ilişkilerinin ise anne ve babanın yaşından etkilenmediği saptanmıştır.

Çalışmada anne ve babalarının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların babalarıyla olan bağlanma ilişkisinin iyi düzeyde olduğu, babanın çocuğuyla olan olumlu ve çatışmalı ilişkisinin ise anne ve babanın eğitim düzeyinden etkilenmediği saptanmıştır.

Çalışmaya katılan çocukların babalarıyla ilişkilerinde baba meslek değişkeninin etkili olmadığı belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan evde anne, baba ve kardeşleriyle birlikte yaşayan çocukların babaları ile aralarındaki bağlanma düzeyinin evde anne,baba ve kardeşleri dışında kişilerle birlikte yaşayan çocuklara göre daha iyi olduğu, babalarıyla olan olumlu ve çatışmalı ilişkilerinin ise evde yaşalayan kişi değişkeninden etkilenmediği bulunmuştur.

5.3. Okul öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Baba-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Çocukların babalarıyla olan olumlu ve çatışmalı ilişkileri ile çocukların dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Çocukların babaları ile olan olumlu ilişkileri arttıkça çocukların

dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerileri artmaktadır. Bunun yanında çocuklar babalarıyla daha az çatışma yaşadıkça çocukların dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerileri artmaktadır. Çocukların babalarıyla olan bağlanma ilişkileri ile dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Sonuç olarak çocukların öz düzenleme becerilerinin çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, baba öğrenim düzeyi baba meslek ve evde yaşayan kişi değişkenlerinden etkilendiği, çocuğun devam ettiği kurum türü, doğum sırası, anne-baba yaş ve anne öğrenim değişkenlerinden ise etkilenmediği ortaya çıkmıştır. Baba-çocuk ilişkisinin çocuğun devam ettiği kurum türü, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne-baba yaş, anne-baba öğrenim düzeyi ve evde yaşayan kişi değişkenlerine göre değiştiği, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ve baba meslek değişkenlerine göre ise değişmediği bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların babalarıyla olan olumlu ilişki düzeyi arttıkça dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerileri artmaktadır. Babaları ile olumlu ilişkileri artan çocukların öz düzenleme becerileride artmaktadır. Çocukların babalarıyla olan çatışmalı ilişkisi azaldıkça, dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerileri artmaktadır. Babaları ile daha az çatışma yaşayan çocukların öz düzenleme becerileri artmaktadır. Baba-çocuk bağlanma ilişkisi çocukların dikkat/dürtü kontrolleri, olumlu duyguları ve toplam öz düzenleme becerilerini etkilememektedir. Çocukların öz düzenleme becerileri, babaları ile aralarında olan bağlanma ilişkilerine göre değişmemektedir.

Ayrıca araştırma sonuçlarında babalar çocuklarına daha fazla zaman ayırarak birlikte kaliteli zaman geçirdiklerinde, ilgi ve yakınlık gösterdiklerinde, çocuklarıyla olumlu ilişkiler kurabildiklerinde ve daha az çatışma yaşadıklarında; çocukların dikkatlerini, dürtülerini daha iyi kontrol edebildiği ve daha çok olumlu duygulara sahip olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında yapılan bu çalışma baba-çocuk ilişkisinin çocuğun öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin babaların çalışma saatlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkinlikler hazırlayarak, babaları çocukların eğitimine dahil ederek babaların çocuklarıyla iyi ilişkiler kurmaları sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenler, babaların evde çocuklarıyla birlikte geçirecekleri zamanı nasıl daha etkili kullanabilecekleri konusunda eve etkinlik örnekleri gönderilebilir.
- ✓ Baba-çocuk ilişkisinin geliştirmesine yönelik babaların çocuklarıyla ilgili olumlu ilişkilere sahip olması, bağ kurması ve daha az çatışma yaşamasına ilişkin öğretmenler tarafından ebeveyn köşesi, veli toplantısı, broşür, afiş vb. baba katılım çalışmaları yapılarak babalar bilgilendirilebilir.
- ✓ Babalar tarafından öz düzenlemenin bileşenleri olan duygu, davranış ve dikkat becerilerinin nasıl anlaşıldığını ve çocuklarıyla olan ilişkilerinin niteliğinin bu becerileri nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik okul öncesi eğitim kurumları tarafından bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- ✓ Çocukların öz düzenleme becerisinin gelişimi için baba ile çocuğun kuracağı olumlu ilişkiyi olumsuz etkileyecek nedenlerin(babanın çocuğuna zaman ayırmaması, baba yoksunluğu, olumsuz sosyo ekonomik koşullar gibi) iyileştirilebilir.
- ✓ Çocukların öz düzenleme becerisi ile baba-çocuk ilişkilerini desteklemeye yönelik babalar ile oyun temelli eğitim programlar geliştirilerek ve program uygulanabilir.
- ✓ Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara çeşitli değerlendirme teknikleri ve örnekleri kullanılarak çocukların dikkat dürtü kontrollerini ve olumlu duygularını geliştirmelerine yönelik eğitim programları hazırlanabilir.
- ✓ Anne ve babaların ayrı ayrı çocukla olan ilişkisi öz düzenleme becerileri ile karşılaştırılacak araştırmalar planlanıp yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Allen, S. & Daly, K. (2002). The effects of father involvement: A summary of the research evidence. *Newsletter of the Father Involvement Initiative-Ontario Network*, 1, 1-11.
- Aldous, J. & Mulligan, G. M. (2002). Fathers' child care and children's behavior problems: A longitudinal study. *Journal of Family Issues*, 23(5), 624-647.
- Anlıak, Ş (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 25-33.
- Amato P. R. (1987). *Children in Australian Families: The Growth of Competence*. New York: Prentice Hall.
- Amato P. R. & Rivera F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 375-384.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın (abçıda) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argys, L. M., Peters, H. E., Brooks Gunn, J. & Smith, J. R. (1998). The impact of child support on cognitive outcomes of young children. *Demography*, 35(2), 159-173.
- Atmaca Koçak, A. (2004). Türkiye'de babaların şimdiki durumu. *Baba destek programı değerlendirme raporu*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 1-65.
- Bakanay, E. A. (2007). Babanın çocuk hayatındaki yeri. *Anneyiz Biz Dergisi*, 6.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (s. 64-82). New York: Guilford.
- Barnett, R. C., Marshall, N. L., & Pleck, J. H. (1992). Men's multiple roles and their relationship to men's psychological distress. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 358–367.
- Bayhan, P. & Artan, İ. (2006). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bayındır, D. (2006). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Beauregard, M. (2004). *Consciousness, emotional self-regulation, and the brain*. Philadelphia: John Benjamins.
<https://books.google.com.tr/books?id=gLMN0J5g6JEC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> sayfasından erişilmiştir.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Berardo, D. H., Shehan, L. L. & Leslie, G. R. (1987). A residue of tradition: Jobs, careers and spouse time in housework. *Journal of Marriage and Family*, 49, 381-390.

- Bergman, L. R., Magnusson, D., & El Khouri, B. M. (2003). *Paths through life, Vol. 4. Studying individual development in an interindividual context: A person-oriented approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences, 29*(2), 109-125.
- Blair, C. (2010). Stress and the development of self-regulation in context. *Child Development Perspectives, 4*, 181-188.
- Blair, C. & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *Am Psychol, 67*(4), 309-318.
- Blair, C. & Ursache, A. (2011). *A bidirectional model of executive functions and self-regulation*. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 300-320). New York: Guilford.
- Blair, C., Ursache, A., Greenberg, M. & Vernon Feagans, L., (2015). Multiple aspects of self-regulation uniquely predict mathematics but not letter-word knowledge in the early elementary grades. *Developmental Psychology, 51*(4), 459-472.
- Blair, C. Zelazo, P. D. & Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology, 28* (2), 561-571.
- 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.

- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Dev Psychopathol*, 20(3),899–911.
- Biller, H. B. (1993). *Fathers and families: Paternal factor sinchild development*. Auburn House: Westport.
- Birgisdóttir, F. Gestsdóttir, S. &Thorsdóttir, F. (2015). The role of behavioral self-regulation in learning to read: A 2-year longitudinal study of icelandic preschool children. *Early Education and Development*, (26)5-6, 807-828
- Bodrova, E. & Leong, D. (2013). *Zihin araçları, erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, Çev.). Ankara: Anı.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Review. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 1-9). San Diego: Academic.
- Bornstein, M. H. & Zlotnik, D. (2008). Parenting style sandtheir effects. *Encyclopedia of Infantand Early Childhood Development*, (s.496-509) <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00118-3>.
- Boss, E. (2012). *The Relation between self-regulation skills and emergent and early writing in preschool kindergarten children*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://d-scholarship.pitt.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Bronte Tinkew, J., Carrano, J., Horowitz, A., & Kinukawa, A. (2008). Involvement among resident fathers and links to infant cognitive outcomes. *Journal of Family Issues*, 29(9), 1211-1244.
- Boyer, W. (2012). Cultural factors influencing preschoolers' acquisition of self-regulation and emotion regulation. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(2), 169-186.

- Boyce, W. T., Essex, M. J., Alkon, A., Goldsmith, H. H., Kraemer, H. C. & Kupger, D. J. (2006). Early father involvement moderates biobehavioral susceptibility to mental health problems in middle childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 1510-1520.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: The Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cabrera, N. J., Shannon J. D. & Tamis-LeMonda C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Developmental Science*, 11, 208-213.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127-136.
- Caldera, Y. M. (2004). Paternal involvement and infant-father attachment: A Q-set study. *Fathering*, 2, 191-210.
- Carlson, S. M. (2005). Development ally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuro Psychology*, 28(2), 595-616
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (1999). *Perspectives on behavioral self-regulation: Advances in social cognition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Castillo, J., Welch, G. & Sarver, C. (2011). Fathering: the relation ship between fathers' residence, fathers' socio demographic characteristics, and father involvement. *Matern Child Health*, 15(8), 1342-9.
- Chang, J.J., Halpern, C.T. & Kaufman, J.S. (2007). Maternal depressive symptoms, father's involvement, and the trajectories of child problem behaviors in a US national sample. *Archives of Pediatrics&AdolescentMedicine*, 161(7), 697-703.
- Choe, D. E., Olson, S. L. & Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25, 437-453.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M. & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins ve M. A. Bell (Eds.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* (s. 59-77). Washington: American Psychological Association.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith Simon, K. E. & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324–352.
- Coley, R. L., & Morris J. E. (2002). Comparing father and mother reports of father involvement among low-incomeminorityfamilies. *Journal of Marriage and Family*, 64, 982-997.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15, 421-437.
- Cooper, P.M. (2007). Teaching young children self-regulation through children's books. *Early Childhood Education Journal*, 34, 315-322.

- Cummings, E. M. & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8 (1), 123-139.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. İstanbul: Nobel.
- Çetinkaya, B. (2004). *Ruhsal açıdan aile sağlıklı çocuk*. Ankara: Pegem-A.
- Dağgöl, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Degol, J. L. & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers classroom behaviorial socialization practices and low-income children's self regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89-100.
- Diamond, A., Kirkham, N. & Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental Psychology*, 38 (3), 352-362.
- Dubowitz, H., Black, M. M., Cox, C.E., Kerr, M. A., Litrownik, A. J., Radhakrishna, A., English, D. J., Schneider, M .W. & Runyan, D.K. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: a multisite study. *Child Maltreatment*, 6, 300-309.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P. & Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 43(5), 1187-1201.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion regulation and moral development. *Annual Review Of Psychology*, 51(1), 665-697.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., & Maszk, P. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development*, 68(4), 642-664.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Shepard, S.A., Reiser M., Murphy, M., Losoya, S.H. & Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-34.
- Eisenberg, N., Liew, J., & Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 40(5), 790-804.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-babalarının tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8, 28.
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for socio-dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-238.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H.H. & Van Hulle C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychol Bull*, 132(1), 33-72.
- Espy, K. A., McDiarmid, M.M., Cwik, M.F., Stalets, M.M., Hamby A & Senn, T.E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematics skills in preschool children. *Dev Neuropsychol*, 26(1), 465-486.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Ersoy, Ö. & Tezel Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Evans, G. W. & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48.
- Fjell, A. M., Walhovd, K. B., Brown, T. T., Kuperman, J. M., Chung, Y., Hagler, D. J., & Gruen, J. (2012). Multimodal Imaging of the self-regulating developing brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109, 19620–19625. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1208243109>.
- Feldman, R. (2000). Parents' convergence on sharing and marital satisfaction, father involvement, and parent–child relationship at the transition to parenthood. *Infant Mental Health Journal*, 3(21), 176–191.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26, 63-78. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00116-1](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00116-1)
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later education alout comes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Education and Science*, 39(176),317-328.
- Freud, A. (2004). *Ben ve savunma mekanizmaları*. İstanbul: Metis.
- Garner, P. W. & Waqajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4),330-343.
- Gestsdottir, S., Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F. & McCelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.
- Gray P. B., Kermyt, G. & Anderson, D. (2015). The impact of fathers on children. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-4. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/4513/the-impact-of-fathers-on-children.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (s.89-110). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grossmann K. E., Fremmer-Bombik E., Kindler H., Scheuerer-Englisch H. & Zimmermann P. (2002). The uniqueness of the child–father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11, 307-331.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, G. (2015). *Self- regulation in Turkishpreschoolers: Relations with family context and socio- emotionalcompetence*.(Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Güngörmüş Özkardeş, O. (2011). Ana-baba okulu, H. Yavuzer(Ed.) *Baba olmak*. (s.128-141). İstanbul: Remzi.
- Gürkan, T. (2009). Okul öncesi eğitime giriş. Ş. Yaşar (Ed.), *Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim* (s.1-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. & Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Halme, N., Åstedt-Kurki, P. & Tarkka, M.-T. (2009). Fathers' involvement with their preschool-age children: How fathers spend time with their children in different family structures. *Child & Youth Care Forum*, 38(3), 103–119.
- Harper, S. E. & Fine, M. A. (2006). The effects of involved nonresidential fathers' distress, parenting behaviors, inter-parental conflict and the quality of father-child relationships on children's well-being. *Fathering*, 4(3), 286-311.
- Ishii-Kuntz, M., Makino, K., Kato, K. & Tsuchiya, M. (2004). Japanese fathers of preschoolers and their involvement in child care. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 779-791.
- Jahromi, L. B. & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (1), 125-150.
- Jia, R., Kotila, L. E., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2012). Transactional relations between father involvement and preschoolers' socioemotional adjustment. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 848–857.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38
- Karreman, A., Tuijl, C., Aken, M. A. G. & Dakovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561-57

- Keenan, T. & Evans, S. (2009). *An introduction to child development*. London: SAGE Publications.
- Kline, T. J. (1999). The team player in ventory: Reliability and validity of a measure of predisposition to ward organization al team working environments. *Journal for Specialists in Group Work*, 24(1), 102-112.
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö. & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3, 321-342.
- Kılıç Aydın, Z. N. (2016). *Ankara - Trabzon - Erzurum örnekleminde babanın çocuğun hayatına katılımı ve baba - çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırman, A. & Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-49.
- Kiernan, K. E. (2005). Parenthood and parenting. S. Dex ve H. Joshi (Eds.), *Children of the 21 st century: From birth to nine* (s.175-206). Bristol, England: Policy.
- Krampe, E. M. & Fairweather, P. D. (1993). Father presence and family formation. *Journal of Family Issues*, 14(4), 572- 591.
- Kroll, R. L. (2017). Early childhood curriculum development: the role of play in building self-regulatory capacity in young children. *Early Child Development and Care*, 187, 854-868. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223063>
- Kocayörük, E. (2007). *The effects of father involvement training (fit) on family functioning and peer relationships of th grade high school students*, unpublished thesis of doctor of philosophy. The Middle Of East Technical University, The Department of Educational Sciences. Ankara.
- Kochanska, G., Coy, K.C. & Murray, K.T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00336>.

- Kochanska, G., Philibert, R. A. & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother–child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1331-1338. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02050>.
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s.13-29). Ankara: Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Kuzucu, Y. & Özdemir, Y. (2013). Ergen ruh sağlığının anne ve baba katılımı açısından yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 38, 96-112.
- Ladd, G. W. (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19(1), 9-11.
- Lamb, M. E. (2004). *The role of father in child development*. John Wiley and Son's, New Jersey.
- Lamb, M. E. (2010). The role of the father in child development. M. E. Lamb (Ed.) *How Do fathers influence children's development? Let me count the Ways* (s.1-26). New York: John Wiley and Sons.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H. & Levine, J. A. (1985). The role of the father in child development: The effects of increased paternal involvement. In Lahey, B. A and Kazdin, E. E. (Ed.) *Advances in Clinical Child Psychology* (s.229- 266). New York: Plenum

- Lang, S. N., Schoppe-Sullivan, S. J., Kotila, L. E., Feng, X., Kamp Dush, C. M. & Johnson, S. C. (2014). Relations between fathers' and mothers' infant engagement patterns in dual-earner families and toddler competence. *Journal of Family Issues*, 35, 1107-1127.
- Lemery, K., Essex, M. J. & Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73(3), 867-882.
- Leidy, M.S., Schofield, T.J. & Parke, R.D. (2013). Fathers' contributions to children's social development. N. J. Cabrera ve C. S. Tamis-LeMonda, (Eds.). *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (s.151-167). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lewis, C. & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 211-228.
- Li-Grining, C. P. (2012). The role of cultural factors in the development of Latino preschoolers' self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(3), 210-217.
- Li, M., Riis, J. L., Ghazarian, S. R. & Johnson, S. B. (2017). Income, family context and self-regulation in 5-year-old children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38, 99-108.
- Luccie, M. F. D. (2010). Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(1), 115-131.
- Maccoby, E. E. (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *Current Directions In Psychological Science*, 11, 54-58.
[Http://psyc336.stasson.org/maccoby.pdf](http://psyc336.stasson.org/maccoby.pdf) Sayfasından Erişilmiştir.

- Maggi, S., Irwin, L.J., Siddiqi, A. & Hertzman, C. (2010). The social determinants of early child development: *An Overview*, 46(11), 627-35. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01817>.
- Mallers, M. H., Charles, S. T., Neupert, S. D. & Almeida, D. M. (2010). Perceptions of childhood relationships with mother and father: Daily emotional and stressor experiences in adulthood. *Developmental Psychology*, 46(6), 1651-1661.
- Malin, J. L., Karberg, E., Cabrera, N. J., Rowe, M., Cristaforo, T. & Tamis LeMonda, C. (2013). Father-toddler communication in low-income families: The role of paternal education and depressive symptoms. *Family Science*, 3(3-4), 155-163.
- Matthews, J. S., Ponits, C. C. & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5, 175-190.
- Mehall, K. G., Spinrad, T. L., Eisenberg, N. & Gaertner, B. M. (2009) Examining the relations of infant temperament and couples' marital satisfaction to mother and father involvement: a longitudinal study. *Fathering*, 7(1), 23-48.
- Mercan, Z. & Tezel Şahin, F. (2017). Babalık rolü ve farklı kültürlerde babalık rolü algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 1-10.
- Mcbride, B. A., Schoppe Sullivan, S. J. & Ho, M. H. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 26(2), 201-216.
- McCabe, L. A., Cunningham, M. & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children. R.F. Baumeister ve K.D. Vohs (Ed.), *Handbook of the*

self regulation: research theory and applications (s.341-357). New York: The Guilford.

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://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191>.

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 headtoes- knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 599. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>

McClelland, M. M., Camreon, C. E., Wanless, S. B. & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness O. N. Saracho ve B. Spodek (Ed.) *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Educationn* (s.83-107). Charlotte, NC: Information Age.

McClelland, M. M. & Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5123795> sayfasından erişilmiştir.

McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. & Tomine, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. R. Lerner ve W. Overton (Eds.), *Handbook of life-span development*(s.509-553). Hoboken, New Jersey: Wiley& Sons.

Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara; MEB

- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.(2019). *T.C. Resmi Gazete*, 30827, 10 Temmuz 2019.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis, *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
- Montroy, J. J. (2014). *The development of behavioral self-regulation across pre school and its association with academic achievement*. Michigan StateUniversity.file:///C:/Users/F%C4%B0GEN/Downloads/Montroy_grad.msu_0128D_12966.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Montroy J. J., Bowles, R.P., Skibbe, L.E., McClelland M.M. & Morrison, F.J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *DevPsychol*, 52(11), 1744-1762.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389>.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C. & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. S.D. Calkins ve M. Bell (Ed.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (s.203–224). Washington, DC: American Psychological Association.
- Murray, D.W., Rosanbalm, K. & Christopoulos, C. (2016). *Self-Regulation and Toxic Stress: A Comprehensive Review of Self-Regulation Interventions from Birth through Young Adulthood* (Rapor No:3). Washington: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

- Murray, D.W., Rosanbalm, K. & Christopoulos, C. (2015). *Self Regulation and Toxic Stress: Implications for programs and practice* (Rapor No:4). Washington: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Mwoma, B. T. (2009). *Paternal involvement In Children's Education: An Implication Of Children's Performance At Preschool In Gucha District Kenya* (Master desertation). Kenyatta University.
- Nagin, D. S. (1999). Analyzing developmental trajectories: A semiparametric, group-based approach. *Psychological Methods*, 4(2), 139-157.
- Nkwake, A. (2009). Maternal employment and fatherhood: What influences paternal involvement in child-carework in Uganda? *Gender & Development*, 17(2). 255-267.
- Oktaç, A. (2017). Ana-baba okulu. H. Yavuzer (Ed.), *Okul öncesi dönemi* (s.43-55). İstanbul: Remzi.
- Opondo, C., Redshaw, M., Savage-McGlynn, E. & Quigley, M. A. (2016). Father involvement in early child-rearing and behavioural outcomes in their pre-adolescent children: Evidence from the ALSPAC UK birth cohort. *British Medical Journal Open*, 6(11). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012034>.
- Ochsner, K. N. ve Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 87- 109). New York: Guilford Press.
- Öner, B. & Yılmaz, S. (2001). Anne ve baba gözüyle çocuk eğitimi bir sosyal temsil ön çalışması. *Kriz Dergisi*, 9 (1).
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 5(4), 420-440.

- Özcebe, H., Küçük Biçer, B., Çetin, E., Yılmaz, M. & Zakirov, F. (2011). 0-10 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk sağlığı ve bakımındaki rolleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 1(54), 70-78.
- Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 2148-9424. <http://dx.doi.org/10.21560/Spcd.60151>
- Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkardeş, G. O. (2017). Ana-baba okulu. H. Yavuzer (Ed.), *Okul öncesi dönemi* (s.128-141). İstanbul: Remzi.
- Özyürek, A. & Tezel Şahin, F. (2015). Anne-Çocuk İlişkisinin ve Baba Tutumlarının Çocukların Ahlâki ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim* 40(177), 161-174.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relation ship: Mechanisms and developmental out comes. *Human Development*, 47(4), 193-219. doi:10.1159/000078723.
- Pancsofar, N. & Vernon Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 571-587.
- Pears, C. K, Kim, K. H., Healey, V.C., Yoerger, K. & Fisher, P. (2015). Improving Child Self-Regulation and Parenting in Families of Pre-kindergarten Children with Developmental. *Disabilities and Behavioral Difficulties*, 16(2), 222-232.
- Pianta, R. C. (1992). *Child-parent relationshi pscale(CPRS)*. Unpublished measure, University of Virginia.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts ve P.R., Pintrich (Eds.) *Handbook of self-regulation*, (s.13-39), San Diego: Academic.
- Polnariiev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*. (Doktora Tezi). ProQuest Information and Learning Company, New York.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619.
- Pontes, C.M., Osorio, M.M. & Alexandrino, A.C. (2009). Building a place for the father as an ally for breast feeding. *Midwifery*, 25,195-202.
- Poyraz, M. (2007). *Babaların babalık rolünü algılamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Pruett, K. D. (2000). *Fatherneed: Why Father Care is as Essential as Mother Care for Your Child*. New York: Free Press.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J. & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 166(1), 54-75.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D. & Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 372-385.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., Blakely, B. S., Lanigan, L. & Allen, E. A. (1997). Adult attachment styles, the desire to have children, and working models of parenthood. *Journal of Personality*, 65, 357-385.
- Rohner, R.P. & Veneziano, R. A. (2001). The Importance of Fa.ther Love: History and Contemporary Evidence. *Review of General Psychology*, 5(4), 382-405.

- Rosenberg, W. (2006) .The Importance of Fathers. *Healthy Development of Children*, 84(3-4), 387-414.
- Roy, A. L., McCoy, D. C. & Raver, C. C. (2014). Instability versus quality: Residential mobility, neighborhood poverty, and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 50(7), 1891-1896.
- Rimm Kaufman, S. E., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Risemberg, R. & Zimmerman, J.B. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2),98-101.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and self-regulation. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Ed.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 284–299), New York: Guilford Press.
- Ruff, H. A. & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University.
- Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. Sherly L. Olson ve Arnold J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (s. 1-18), New york: Cambridge University.
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F. & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, 97, 153-158.
- Sasser, T. R. (2012). *Children's self-regulation and their academic and social-emotional adjustment to school: The roles of executive function skills, attention control, and impulse control*. Yüksek Lisans Tezi, The Pennsylvania State University, USA.

- Seçer, Z., eliköz, N. & Yaşı, S. (2007). Bazı kişısel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,1 (18), 425-438.
- Sektnana, M., McClelland, M., Acocka, A. & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464–479.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Sevil, U., & Özkan, S. (2009). Fathers' functional status during pregnancy and the early postnatal period. *Midwifery*, 25(6), 665-672.
- Shannon, J. D., Tamis-LeMonda C. S., London K. & Cabrera N. (2002). Beyond rough and tumble: Low-income fathers' interactions and children's cognitive development at 24 months. *Parenting*, 2, 77-104.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71–86.
- Smith Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & 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.
- Smith, E.E. & Kosslyn, S.M. (2007). *Cognitive psychology: Mind and Brain*. New Jersey: Prentice Hall.
- Southam Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme: uygulayıcının rehberi*. (M.Artıran, Çev.), M. Şahin (Ed.), Ankara: Nobel Akademik.

- Soysal, S., Bodur, S., İşeri E. & Şenol S. (2005). Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8,88-99.
- Steinberg, L. (2008). Age Differences in Sensation Seeking and Impulsivity as Indexed by Behavior and Self-Report: Evidence for a Dual Systems Model. *Developmental Psychology*, 44(6), 1764-1778.
- Şahin, H. (2012). *Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, H. & Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 273-294.
- Şepitci, (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon J. D., Cabrera N. J., & Lamb M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806-1820
- Telli, A. A. (2014). *3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tezel Şahin, F. (2003). Çocuğun gelişimi ve eğitiminde babanın rolü. M.Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Tezel Şahin, F. (2007). *Sosyal değişim sürecinde değişen baba rolü*. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 38. ICANAS, Ankara, Türkiye

- Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A. & Kılıç Aydın, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *GEFAD/GUJGEF* 37(1), 319–343
- Tezel Şahin, F. & Cevher, Ş. (2007). *Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış*. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2007). Okul öncesi eğitim programında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 30-40.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2016). *Anne baba eğitimi ve aile katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası.
- Tezel Şahin, F. & Tutkun, C. (2017). Çocuk ebeveyn ilişkisi ölçeği’nin 48-72 aylık çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 355-370.
- Thomas, P. A., Krampe, E. M. & Newton, R. R. (2008). Father Presence, Family Structure, And Feelings Of Closeness To The Father Among Adult African American Children. *Journal Of Black Studies*, 38(4), 529-546.
- Thompson, R.A. (2002). Attachment theory and research. In Child and Adolescent Psychiatry. M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry* (s.164-172). Philadelphia: Lippincott Williams Wilkins.
- Tominey, S. L. & McClelland ve 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 and Development*, 22(3), 489-519.

- Tutkun, C., Tezel Şahin, F. & Işıktekiner, S. (2016). Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı. Ö. Demirel, & S. Dinçer, (Ed.), *Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi* içinde (s. 459-473). Ankara: Pegem.
- Türkoğlu, D. (2013). *Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile eşlerinden gördükleri desteğin çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniveristesi Eğitim Bilimleri Ensitütüsü, Ankara.
- Türkoğlu, D. & Akduman, G. (2015). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü ile destek düzeyler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Aratırmalar algıları Dergisi*, 8, 38-48.
- Utendale, W. T., Hubert, M., Saint-Pierre, A. B. & Hastings, P. D. (2011). Neurocognitive development and externalizing problems: The role of inhibitory control deficits from 4 to 6 years. *Aggressive Behavior*, 37 (5), 476-488.
- Uzun, H. (2016). *Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wadsworth, B. J. (1971). *Piaget's theory of cognitive development; an introduction for students of psychology and education*. New York: David McKay Company.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L. & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and Strengthening School Readiness. *Early Education & Development*, 22, 461-488.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal Of Educational Psychology*, 10 (1), 43-53.

- Weinraub, M. (1978). Fatherhood: The Myth of the Second Class Parent. J.H. Stevens ve M. Matthews (ed.), *Mother/child and father/child relationships*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Willoughby, M. T., Blair, C. B., Wirth, R. J. & Greenberg, M. (2012). The measurement of executive function at age 5: Psychometric properties and relationship to academic achievement. *Psychological Assessment*, 24(1), 226-239.
- Wilson, K. R. & Prior, M. R. (2011). Father involvement and child well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47, 405–407.
- Xu M., Kushner Benson, S. N., Mudrey Camino, R. & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13, 237-269.
- Vernon Feagans, L., Willoughby, M. & Garrett Peters, P. (2016). Family Life Project Key Investigators. *Dev Psychol.* 52(3),430-441.
- Vygotsky, L. S. (1956). *Learning and development in preschool children*. Moscow: RSFSR Academy of Pedagogical Sciences.
- Yalçın, H. (2014). Evlilik uyumu ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 255-256.
- Yaralı, K. T. & Aytar, A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856 - 870.
- Yavuzer, H. (2011). Ana-baba okulu, H. Yavuzer(Ed.) *Çocuk yetiştirmede farklı ebeveyn tutumları* (s.115-127). İstanbul: Remzi.
- Yılmazçetin, C. (2003). *The Relation between father involvement and behavioral problems of preadolescents*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Zanoni, L., Warburton, W., Bussey, K. & McMaugh, A. (2013). Fathers as ‘core business’ in child welfare practice and research: An interdisciplinary review. *Children and Youth Services Review*, 35, 1055– 1070.
- Zaporozhets, A. V. (1978). *Principles of development in psychology*. Moscow: Pedagogika.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D. , Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J. K., Hongwanishkul, D., Schuster, B. V., Sutherland, A. & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 1-4.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 297-32.
- Zeybekoğlu Dünder, Ö., Durugönül, E. ve Arıkan, A. (2011). Anne ve baba sözcüklerine yüklenilen anlamların bir incelemesi. *Contemporary Online Language Education Journal*, 2, 25-34.
- Zimmerman, B. J. (2000). Handbook of Self Regulation. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.) *Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective* (s.13-39). San Diego: Academic.

EKLER



EK 1: Çocuk Aile Bilgi Formu

Çocuğun,

1.Okulu:

Test Tarihi:

2.Okul öncesi eğitime devam etme süresi: 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl ve üzeri ()

Diğer.....

3.Çocuğun doğum tarihi (Gün / Ay / Yıl) : .../.../...

4. Cinsiyeti : Kız () Erkek ()

5.Kardeş sayısı (Kendisi Dışında): Kardeşi yok() 1()2() 3() 4 ve üzeri(.....yazınız)

6.Çocuğun doğum sırası : 1.çocuk() 2.çocuk () 3. çocuk () 4. çocuk () 5. çocuk()

7.Annenin yaşı : 20 ve altı () 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40() 41ve üzeri ()

8. Babanın yaşı : 20 ve altı () 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40() 41ve üzeri ()

9.Anne öğrenim durumu:OkurYazarDeğil()OkurYazar () İlkokul() Ortaokul() Lise()
Üniversite () YüksekLisans/Doktora ()

10.Baba öğrenim durumu:OkurYazarDeğil() OkurYazar () İlkokul() Ortaokul()
Lise() Üniversite() YüksekLisans/Doktora ()

11.Babanın mesleği.....yazınız.

12.Babanın çalıştığı yer.....yazınız.

13.Evde yaşayan kişiler:

- () Anne ve Çocuk
- () Baba ve Çocuk
- () Anne Baba-Çocuk/Çocuklar
- () Anne Baba-Çocuk- Büyükanne- Büyükbaba
- () Anne Baba-Çocuk- Amca- Dayı
- () Anne Baba-Çocuk- Teyze -Hala
- () Anne Baba-Çocuk Kuzen/Kuzenler

EK 2: Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kodlama Sayfası

Öğrenci No:

Değerlendiren Kişinin Adı:

Tarih:

A. DENGİ TAHTASI

Denge tahtasında yürüme süresi(saniye):

 Alıştırma 1:-----
 Alıştırma 2:-----
 Alıştırma 3:-----

(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)	Hayır	Evet
Olumludur/uygulayıcı ile ilişikurur.	0	1
Karşı gelir/uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

EK 3: Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu

Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci No:
Değerlendiren Kişinin Adı:
Tarih:

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

0 1 2 3

3. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakar, görüşmeceye dikkat eder ve onun yönergelerine uyar.
2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağılır; ancak hatırlatıldığında yanıt verir.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur.
0. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.

0 1 2 3

3. Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyarıların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabilir ve etkinliği tamamlamada ısrar eder.
2. Çocuğun zaman zaman dikkati dağılır; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymaz.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.
0. Çocuk değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

A 3. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.

0 1 2 3

3. Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında "dalgın/başka düşüncelere dalmış" görünür.
2. Çocuk zaman zaman "dalar" ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.
1. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağılır; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.
0. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz.

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.
2. Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.
1. Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık "Ben söyleyinceye kadar bekle..." gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.
0. Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçıır ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

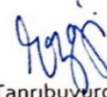
0 1 2 3

3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.
2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.
1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.
0. Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık kesilir.

EK 4: Okul öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) İzin Yazısı

Sayın Mine ÖZSOY,

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) isimli ölçme aracını, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması* adlı çalışmam ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla yüksek lisans tezinizde kullanılabilir ve başkalarına verilemez.



Ezgi Findik Tanrıbuyurdu
Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) isimli ölçme aracını yüksek lisans tezimin kapsamında kullanacağımı, bunun dışında başka herhangi bir çalışmada kullanmak istemem halinde yeniden izin almadan kullanamayacağımı ve tarafımda başkalarına verilmeyeceğini beyan ederiz.

Tezimin tamamlanmasının ardından tezin bir örneği Ezgi Findik Tanrıbuyurdu'ya gönderilecektir.



Mine Özsoy
Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

*Findik Tanrıbuyurdu, E., ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması. Eğitim ve Bilim, 39 (176), 317-328.

EK 5: Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ)

ÇOCUK EBEVEYN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Babalar

Lütfen aşağıdaki her bir ifadenin çocuğunuz ile ilişkinizi hangi derecede yansıttığını değerlendiriniz. Aşağıdaki dereceleri düşünerek, her bir ifade için uygun kutucuğa çarpı (X) işareti koyunuz.

- 1- Kesinlikle uygun değil
- 2- Uygun değil
- 3- Kararsızım
- 4- Uygun olabilir
- 5- Kesinlikle uygun

	Değil 1.Kesinlikle Uygun	2.Uygun değil	3. Kararsızım	4.Uygun Olabilir	5.Kesinlikle Uygun
1. Çocuğumla sevgi dolu sıcak bir ilişkimiz var.					
2. Çocuğumla ben her zaman birbirimizle mücadele ederiz.					
3.Çocuğum üzgün olduğunda benim kendisini rahatlatmamı bekler.					
4.Çocuğum benim fiziksel yaklaşımından ya da dokunmamdan rahatsız olur.					
5.Çocuğum benimle olan ilişkisine değer verir.					
6.Çocuğum hatalarını düzelttiğimde incinir ya da utanır.					
7. Çocuğum ihtiyacı olduğunda yardım istemez.					
8. Çocuğumu övdüğümde gururla gözlerinin içi parlar.					
9. Çocuğum benden ayrılmaya şiddetle tepki gösterir.					
10. Çocuğum kendi hakkındaki bilgileri isteyerek paylaşır.					
11. Çocuğum bana aşırı derecede bağımlıdır.					
12. Çocuğum bana kolaylıkla sinirlenir.					
13.Çocuğum beni memnun etmek için çalışır.					
14.Çocuğum kendisine adil davranmadığımı hisseder.					
15.Çocuğum gerçekten yardıma ihtiyacı olmasa bile benden yardım ister.					
16.Çocuğumun ne hissettiğini anlamak benim için kolaydır.					

EK 6: Araştırma İzni Yazısı



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43633537-101.01.01-E.4968280
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
(Mine ÖZSOY YANBAK)

08/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 04.03.2019 tarih ve 80287700-399-E.7886 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Temel Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mine ÖZSOY ZAMBAK'ın, Doç.Dr.Hatice BEKİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Baba Çocuk İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırmayı ilimiz Merkez ve ilçemiz Bahşılı ve Karakeçili de belirlenen Anaokullarımızda yapabilmelerine ilişkin gerekli iznin verilmesi ilgi yazı ile bildirilmiştir.

"Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Baba Çocuk İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mine ÖZSOY ZAMBAK'ın, Doç. Dr. Hatice BEKİR'İN danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı okul öncesi kurumlarında yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmekte olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/03/2019

Sait ÖZKILINÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı ve Ekleri

Adres: Fabrikalar Mh. Ulubatlı Hasan Cd. No: 39
Elektronik Ağ: kirikkale.meb.gov.tr
e-posta: remelegitim71@meb.gov.tr

Bilgi için: M.VESKE Memur
Tel: 0 (318) 222 01 33
Faks: 0 (318) 224 25 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4a16-2b4d-3fa5-96f1-d75e kodu ile teyit edilebilir.

EK 7: Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

Soyadı, Adı	ÖZSOY YANBAK Mine
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum Tarihi ve Yeri	28/02/1989 -Kahramanmaraş
Medeni Hâli	Evli
E-posta	mineozsoyyy@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Kahramanmaraş Hoca Ahmet Yesevi Lisesi	2006
Üniversite	Hacettepe Üniversitesi /Çocuk Gelişimi Bölümü	2012
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi	-
İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2012 -2013	Özel Renkli Yeni Ufuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi-Merkez/ANKARA	Öğretmen
2013-2016	Karakeçili Çok Programlı Anadolu Lisesi-Karakeçili/KIRIKKALE	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni
2016-2018	Yahşihan Halk Eğitim Merkezi-Yahşihan/KIRIKKALE	Müdür Yardımcısı
2018-2019	Karakeçili Çok Programlı Anadolu Lisesi-Karakeçili/KIRIKKALE	Müdür Yardımcısı
Yabancı Dil	İngilizce	
Yayın	Bekir, H.,Özsoy, M.,Aydın, R.(2017).Türkiye’de Okul Öncesinde Aile Katılımı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. <i>IV International Eurasian Educational Research Congress</i>, 85-86, 11-14 Mayıs, Denizli. Bekir, H., Özsoy, M.(2016). Ankara-Çankaya Merkez İlçesinde Bulunan Resmi Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. <i>III. International Eurasian Educational Research Congress</i>, 31 Mayıs-3 Haziran 2016, Muğla.	



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..