

**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme  
Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri  
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

**Hatice Cemre Dağgöl**

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi  
Eğitim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak  
sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Temmuz 2016  
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

## **ABSTRACT**

Due to the rapidly increasing importance of training scientific studies, early childhood education has gained momentum in the world. In early childhood period, the cognitive, language, psychomotor, social and emotional characteristics of the environment (school, parents, etc.) which children have is supported and improved. Depending on the area of development in terms of quality of education and factors affecting these skills requirement arises. In recent years as a result of this requirement, self-regulation is one of the issues that extensive studies are carried on related with children's mental, emotional and behavioral regulation skills as planning, controlling, blocking, forwarding, editing themselves and which is found closely related with primary school readiness skills, math skills and also affects the academic and social competencies of children such as friendship relations. This study aimed to investigate the relationship between self-regulation skills of children in some preschool education institutions and parents' parenting styles in Northern Cyprus, in Kyrenia and Nicosia district. Within the purpose of the study, "Is there a relationship between self-regulation skills of early school children and parents' parenting styles?" was developed as a research question. Depending on the basic research question, different data collection tools were used to obtain data from 122 children and 122 parents. In this study, the results of the data analysis made in relation with socio-demographic variables. It was pointed out that children's self-regulation skills differ according to gender of children's. The educational level of the parents, their efficacy in coping with the problems which they face during growing a child and their perception of compliance levels of were found to be significantly associated with parents' parenting styles. No correlation was found between

children's self-regulation skills and the parents' parenting styles. These research results were discussed in relation to other studies in the literature and it included recommendations at the end of the study. This study is the first research regarding self-regulation skills of children in Northern Cyprus. Therefore, it is considered to shed light on more comprehensive studies on self-regulation skills and parent attitudes of children in Northern Cyprus, public pre-schools which will be held in educational institutions and the in-service training courses prepared for teachers and family education.

**Keywords:** Self-regulation, parenting styles of parents, pre-schools.

## ÖZ

Dünyada okul öncesi eğitime verilen önemin hızla artmasına bağlı olarak bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar da ivme kazanmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların sahip oldukları bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal özellikleri çevre (okul, ebeveyn, vs.) tarafından desteklenebilir ve geliştirilebilir. Eğitimin niteliği açısından gelişim alanlarına bağlı olarak çocukların kazanabilecekleri becerileri ve bu becerilerini etkileyen unsurları inceleme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinim sonucunda son yıllarda üzerinde yoğun çalışmalar yapılan konulardan biri olan öz düzenleme; çocukların zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak kendilerini planlama, kontrol etme, engelleme, yönlendirme, düzenleme gibi becerilerini içermekte ve ilkokula hazırbulunmuşluk, matematik yeteneği, arkadaşlık ilişkileri gibi akademik ve sosyal yetkinlikleri de etkilemektedir. Bu araştırmada Kıbrıs'ın Lefkoşa ve Girne İlçesi'nde bulunan bazı okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda "Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasında ilişki var mıdır?" şeklinde bir araştırma sorusu geliştirilmiştir. Temel araştırma sorusuna bağlı olarak 122 çocuk ve 122 ebeveynden farklı veri toplama araçları kullanılarak araştırmanın verileri elde edilmiştir. Bu çalışmada sosyodemografik değişkenlerle de ilişkilendirerek yapılan veri analizleri 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. Bu araştırma sonuçları, alanyazındaki diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmış ve çalışmanın sonunda önerilere yer verilmiştir. Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs'ta çocukların öz düzenleme becerileriyle ilgili olarak yapılan ilk araştırmadır. Bu nedenle, Kıbrıs'taki çocukların öz düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumlarıyla ilgili yapılacak daha kapsamlı çalışmalara, kamusal okul öncesi eğitim kurumlarında düzenlenecek olan aile eğitimlerine ve öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kurslarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Öz düzenleme, ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri, okul öncesi dönem.

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım andan itibaren beni ışığıyla aydınlatan, kıymetli bilgilerini benimle paylaşan, süreç boyunca elimi hiç bırakmayan, en büyük desteğim ve bundan sonraki meslek yaşamımda da birlikte çalışmayı hayal ettiğim tez danışmanım Sn. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'e, kıymetli bilgilerini sunarken beni öz düzenleme kavramıyla tanıştıran Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı'ya, girdiğim bu eğitim yolunda bana sonsuz bilgiler sunan, farklı bakış açıları ve deneyimler kazandıran Sn. Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün ve Sn. Prof. Dr. Mesude Atay'a, eğitim hayatım boyunca bana emek veren tüm öğretmenlerime, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak bu dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini ölçme imkanı veren ve tez sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen Sn. Ezgi F. Tanrıbuyurdu'ya, beni dünyaya getiren, en iyi şekilde yetiştiren sevgili annem Hafize Dağgöl ve babam Gültekin Dağgöl'e, her zaman yanımda olan ablam Simge Dağgöl ve abim Emre Dağgöl'e sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamı en iyi şekilde sürdürebilmem için kamusal izinleri ve elinden gelen tüm imkanları sağlayan ayrıca görev yerim olan Karakum Anaokulu Sorumlu Öğretmeni Sn. Sinem Çakır'a ve okul personeline, veri toplama sürecinde bana kapılarını açan, beni gülüyle karşılayan ve istekle çalışmama katkı koyan Gülenyüzler Anaokulu Müdürü Sn. Selim Özmenek'e ve ekibine, pilot çalışmamda desteğini sunan, meslektaşım Pembe Aytaç'a, yabancı dil gelişimimde beni sonsuz destekleyen Halil Ercan'a, her zaman, her koşulda yanımda olan dostum Buğşe Örü'ye, araştırmama katılan tüm anne ve babalara ve beni bu yolda heveslendiren, gözleri ve yüreklerindeki derin sevgi, heyecan ve kararlılıkla beni güçlendiren, geleceğimiz, çocuklarımıza sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

# İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR.....	xii
TABLO LİSTESİ.....	xiv
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Önemi ve Amacı.....	1
1.2 Problem Durumu.....	3
1.3 Sınırlılıklar.....	5
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1 Öz Düzenlemenin Tanımı ve Boyutları.....	6
2.1.1 Öz Düzenlemenin Tanımı.....	6
2.1.2 Öz Düzenlemenin Boyutları.....	30
2.1.1.1 Davranışsal Düzenleme.....	32
2.1.1.2 Zihinsel (Bilişsel) Düzenleme.....	36
2.1.1.3 Duygusal Düzenleme.....	41
2.2 Öz Düzenlemenin Gelişimsel Önemi, Gelişimi ve Gelişiminin Etkileyen Unsurlar.....	48
2.2.1 Öz Düzenlemenin Gelişimsel Önemi.....	48
2.2.2 Öz Düzenlemenin Gelişimi.....	52
2.2.2.1 Davranış Düzenlemenin Gelişimi.....	57
2.2.2.2 Dikkat Düzenlemenin Gelişimi.....	59
2.2.2.3 Duygu Düzenlemenin Gelişimi.....	59

2.2.3 Öz Düzenlemeye Etkisi Olan Kalıtsal ve Çevresel Unsurlar.....	61
2.2.3.1 Çocuğun Cinsiyeti.....	61
2.2.3.2 Ailenin Sosyoekonomik Durumu.....	63
2.2.3.3 Ebeveynin Eğitim Durumu.....	65
2.2.3.4 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları.....	69
2.3 İlgili Araştırmalar.....	76
2.3.1 Öz Düzenleme ile İlgili Alanyazında Yapılan Çalışmalar.....	76
2.3.2 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile İlgili Alanyazın Çalışmaları.....	79
3 YÖNTEM.....	84
3.1 Araştırma Modeli.....	84
3.2 Evren ve Örneklem.....	84
3.2.1 Evren.....	84
3.2.2 Örneklem ve Örnekleme.....	85
3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci.....	87
3.3.1 Veri Toplama Araçları.....	87
3.3.1.1 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ).....	87
3.3.1.1.1 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Güvenirlik Analizleri.....	89
3.3.1.2 Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ).....	90
3.3.1.2.1 Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Analizleri...91	
3.3.1.3 Kişisel Bilgi Formu.....	92
3.3.2 Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler ve Veri Toplama Süreci.....	93
3.4 Verilerin Analizi.....	97
4 BULGULAR.....	100



4.1 Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Veriler.....	100
4.2 Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel Analizler.....	103
4.2.1 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Analizler.....	103
4.2.2 Ebeveyn Tutum Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Analizler.....	104
4.3 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Analizlere İlişkin Bulgular.....	105
4.3.1 Çocuğun Cinsiyetine Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular .....	105
4.3.2 Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	106
4.3.2.1 Anne Eğitim Durumuna Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	106
4.3.2.2 Baba Eğitim Durumuna Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	108
4.3.3 Ailelerin Toplam Aylık Gelirleri'ne Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	109
4.3.4 Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	111
4.3.5 Ebeveynlerin Problemlerle Baş Etme Konusunda Yeterlik Algılarına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	112
4.3.6 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Eşleriyle Uyum Düzeylerine Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	114

4.4 Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Analizlere İlişkin Bulgular.....	116
4.4.1 Çocuğun Cinsiyetine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular .....	116
4.4.2 Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	118
4.4.3 Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	119
4.4.3.1 Anne Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular .....	119
4.4.3.2 Baba Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular .....	122
4.4.4 Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	123
4.4.5 Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular .....	125
4.4.6 Ebeveynlerin Problemlerle Baş Etme Konusunda Yeterlik Algılarına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular .....	127
4.4.7 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Birbirleriyle Uyum Düzeyleri Algılarına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular.....	129
4.5 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Alt Boyutları ve Toplam Puanları ile Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar.....	132

5 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	134
5.1 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Düzeyi Nedir?.....	134
5.2 Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Çeşitli Sosyodemografik Değişkenler Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	137
5.3 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çeşitli Sosyodemografik Özellikler Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var mıdır?.....	145
5.4 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasında Bir İlişki Var mıdır?.....	154
6 ÖNERİLER.....	158
KAYNAKLAR.....	161
EKLER.....	195
Ek 1. Karakum Anaokulu'ndaki Çocukların İzin Belgesi.....	196
Ek 2. Gülenyüzler Anaokulu'ndaki Çocukların İzin Belgesi.....	197
Ek 3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni Gülenyüzler Anaokulu'nda Uygulama İzni.....	198
Ek 4. Ebeveyn Tutum Ölçeği'ni Gülenyüzler Anaokulu'nda Uygulama İzni.....	199
Ek 5. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'ni Karakum Anaokulu'nda Uygulama İzni.....	200

## KISALTMALAR

ETÖ	Ebeveyn Tutum Ölçeği
OÖDÖ	Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Flavell'in, Schraw ve Moshman'ın, Pintrich, Wolters ve Baxter'in Üstbilgi Sınıflandırmaları.....	25
Tablo 2. Sosyodemografik Bilgilere İlişkin Frekans Dağılımları.....	101
Tablo 3. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirmeye İlgili Çeşitli Konulardaki Algılarına İlişkin Frekans Dağılımları.....	102
Tablo 4. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Betimsel Analizleri.....	103
Tablo 5. Ebeveyn Tutum Ölçeği'ne (ETÖ) İlişkin Betimsel Analizler.....	104
Tablo 6. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 7. Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 8. Babaların Eğitim Durumlarına Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 9. Ailelerin Toplam Aylık Gelir Düzeylerine Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	110
Tablo 10. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	111
Tablo 11. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Problemlerle Baş Etme Yeterlilik Düzeyleri Algılarına Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 12. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Eşleriyle Uyum Düzeyleri Algılarına Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	115

Tablo 13. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) T-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 14. Ebeveynlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) T-Testi Sonuçları.....	118
Tablo 15. Annelerin Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Anova Testi Sonuçları.....	120
Tablo 16. Babaların Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Anova Testi Sonuçları.....	122
Tablo 17. Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Anova Sonuçları.....	124
Tablo 18. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Anova Sonuçları.....	126
Tablo 19. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Karşılaştığı Problemlerle Baş Etme Yeterlilik Düzeyleri Algılarına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği Anova Sonuçları.....	127
Tablo 20. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Birbirleriyle Uyum Düzeyleri Algılarına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği Anova Sonuçları.....	130
Tablo 21. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	132

# Bölüm 1

## GİRİŞ

Bu bölümde; okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme düzeylerinin değerlendirilmesi bağlamında gerçekleştirilen bu araştırmanın önemine ve amacına, problem durumuna ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

### 1.1 Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öz düzenleme, içeriğindeki “öz” eki sebebiyle her ne kadar bireysel bir kavram olarak algılansa da, öğrenmeyi sosyal bir olgu olarak tanımlayan pek çok kurama göre öz düzenlemenin gerçekleşmesinde ve gelişiminde bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre önemli bir yere sahiptir. Ailelerin çocuklarına bakış açıları, onlara yönelik hedefleri, beklentileri, ailedeki otoritenin yapısı gibi etkenler çocuğun öğrenen bir birey olarak kendini nasıl algıladığını şekillendirir (McCaslin ve Murdock, 1991 akt: Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014). Bu algı da gerek sınıfta gerekse farklı ortamlarda rollerini ve öz düzenlemeli davranışlarını, stratejilerini etkiler. Örneğin, çalışmaya ve çaba göstermeye değer verilen bir ailede yetişen bir çocuk, ailesinin bu yöndeki beklentilerini içselleştirerek, kendine öz düzenleyici değil ama çaba gösteren bir çocuk rolü belirleyebilir. Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme, sosyal ortamlarda modellerin gözlemlenmesiyle başlamakta, taklit veya özenilen davranışlar zaman içinde içselleştirilerek bireylerin kendi davranış biçimleri haline dönüşmektedir. Çocuklar ev temelli bakımdan formal eğitimin verildiği okula başladığı zamanda, daha yapılandırılmış bir ortama girmektedirler. Bu gibi ortamlarda, sosyal ve öz düzenleme yeteneklerine yönelik

taleplerle karşı karşıya gelmektedirler (McClelland ve Cameron, 2011). Okula başlarken çocukların birçok yönden davranışlarını düzenlemeleri beklenmektedir. Örneğin oyuncaklarını paylaşma, sırasını bekleme, söz almak için parmak kaldırma gibi sınıf ortamının gerektirdiği bağlama uygun davranmaları beklenmektedir (Denham., Bassett ve Wyatt, 2007; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Öz düzenleme gelişimi ile çocuk bu yeni beklentiler karşısında denge kurmaktadır (Denham, Warren- Khot ve Perna, 2012). Yaşamın ilk beş yılındaki nöropsikolojik, bilişsel ve davranışsal süreçlerin gelişimi ve birleşimi sonucunda, çocuklar diğerleri (aile üyeleri ve diğer yetişkinler) tarafından düzenlenmekten öz düzenlemeye doğru bir geçiş yaşamaktadır (Calkins ve Fox, 2002; Posner ve Rothbart, 2000; Schore, 2016). Sonuç olarak; ebeveyn tutumlarının niteliğinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında görülmektedir ki; temelleri çok daha eskiye dayanmakla birlikte, öz düzenleme kavramının eğitim literatüründe ortaya çıkışı 1980'li yıllarda Albert Bandura ve sosyal bilişsel kuram etkisiyle gerçekleşmiştir. Daha sonra pek çok ülkede öz düzenleme üzerine yapılan araştırmalar geçen yıllar içerisinde yaygınlaşmış ve birçok akademik disiplinde, farklı gelişimsel düzeylerde ve sosyokültürel boyutlarda öz düzenleme davranışları incelenmiş ve destekleyici stratejiler geliştirilmiştir. Türkçe yazınlarda ise öz düzenleme kavramına, son yıllarda ilginin arttığı görülmüştür. Bunun nedeni, temelde dünya ve toplum için yaşam boyu öğrenmeye istekli, kendini ve çevresini sevip koruyabilen, katılımcı, dayanışmayı bilen, sorun çözebilen, iletişim kurabilen, eleştirel düşünebilen, farklılıklara saygı duyabilen, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirmenin öneminin hızlıca artması olduğu düşünülmektedir. Bu özellikler Kıbrıs Türk Milli Eğitimi'nin Amaçları ile de örtüşmektedir



(<http://www.mebnet.net/?q=node/1>). Dolayısıyla Kıbrıs toplumunda bireylerin öz düzenleme becerilerini kazanmış olması, gerek kişisel gerekse toplumsal bakış açılarının gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle, KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bir grup çocuğun öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinin, gelecekte yürütülecek benzer ve daha geniş çaplı çalışmalar açısından önemli bir başlangıç noktası oluşturacağına inanılmaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önem artmış olsa da bu alanda birçok eksikliklerin olduğu görülmektedir. Araştırmanın konusu açısından ele alınacak olursa; birçok okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların sosyal öğrenen bir varlık oldukları, ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocuk yetiştirmedeki etkisi ve aile eğitimlerinin göz ardı edildiği ve temelde ebeveynlerin çocuklar için model olduğunun unutulması çocukların sadece eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından eğitilmesine odaklanıldığı gözlenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarının ve çocuk yetiştirmeye ilişkin yaygın tutumlarının neler olduğunun anlaşılması, düzenlenecek aile eğitim programlarının işlevselliğinin sağlanması açısından öncelikli gereksinimlerden biridir. Kıbrıs Türk toplumunda ailelerin ebeveynlik stillerinin anlaşılması bu açıdan önemlidir. Çalışmadan elde edilecek bulguların; gerek Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı gerekse öğretmenler tarafından çocukların öz düzenleme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri amacıyla ailelere yönelik olarak gerçekleştirilecek eğitimsel düzenlemelere yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

## **1.2 Problem Durumu**

Dünya’nın pek çok ülkesinde olduğu gibi Kuzey Kıbrıs’ta da çocukların öz düzenleme becerilerinde çevresel etmenlerin (aile, ebeveyn, okul, öğretmen vs.) etkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada çocuğun öz

düzenleme becerisi ve ebeveyn tutumu ilişkisine odaklanılarak, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırmanın temel problem cümlesi şu şekilde geliştirilmiştir: “Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasında ilişki var mıdır?”.

Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin düzeyi nedir?
2. Çocukların öz düzenleme becerileri ile:
  - a) Cinsiyetleri
  - b) Anne-baba eğitim durumu
  - c) Ailenin gelir düzeyi
  - d) Ailedeki çocuk sayısı
  - e) Ebeveynlerin çocuk yetiştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin yeterlik algıları
  - f) Ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda eşleriyle uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ile:
  - a) Çocuğun cinsiyeti
  - b) Ebeveynin cinsiyeti
  - c) Anne-baba eğitim durumu
  - d) Ailenin gelir düzeyi
  - e) Ailedeki çocuk sayısı
  - f) Ebeveynlerin çocuk yetiştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin yeterlik algıları

g) Ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda eşleriyle uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

4. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ve çocukların öz düzenleme becerisi arasında bir ilişki var mıdır?

### **1.3 Sınırlılıklar**

Araştırmacının araştırmaya katılan çocuklarla aynı saatler içerisinde devlet okulunda görevli bir öğretmen olması nedeniyle araştırmanın veri toplama sürecinde izinlerin alınması konusunda bazı güçlükler yaşanmıştır. Bu nedenle araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırma;

1. Kuzey Kıbrıs'ta Eylül 2015-Ocak 2016 tarihleri arasında Gülenyüzler Anaokulu ve Karakum Anaokulu'nda okul öncesi eğitim alan 2010 doğumlu çocuklarla ve bu çocukların anne veya babalarıyla,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlarla sınırlandırılmıştır.

## **Bölüm 2**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Yukarıdaki açıklamalardan da görülebileceği gibi öz düzenleme, erken yaşlardan başlayarak kazanılabilecek olan ve bireyin gerek akademik gerekse sosyal duygusal yaşamında olumlu etkilere sahip bir yeterliği ifade etmektedir. Öz düzenleme; duygusal düzenleme, davranışsal düzenleme ve bilişsel düzenleme boyutlarını içeren geniş kapsamlı bir kavramdır ve her bir boyutu farklı yeterlikleri (kontrol etme, yönlendirme, planlama gibi) barındırmaktadır. Bu bölümde öz düzenlemenin farklı araştırmacılar tarafından nasıl tanımlandığı ve boyutlarının içerdiği yeterlikler daha detaylı biçimde ele alınıp incelenecektir.

#### **2.1 Öz Düzenlemenin Tanımı ve Boyutları**

##### **2.1.1 Öz Düzenlemenin Tanımı**

Alanyazın incelendiğinde öz düzenleme ile ilgili olarak çeşitli kuramsal yaklaşımlara bağlı araştırmacılarca farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği ve öz düzenlemenin nasıl tanımlanması gerektiğine ilişkin olarak farklı kuramsal yaklaşımların önermeleri aşağıda özetlenerek açıklanmaktadır.

**Davranışçı Yaklaşım:** Davranışçı yaklaşım teorileri artık kendi özgün şekillerinde geçerli olmasa da ilkelerinin birçoğu mevcut teorik perspektiflerde belirgin olduğundan öncelikle davranışçı yaklaşım ele alınarak incelenmiştir. Davranışçı kuramın temsilcileri Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner ve Guthrie'dir. Bu kuramcılarının teorileri farklılık gösterse de, her biri öğrenmeyi uyarıcı ve cevap

arasında bağlantı kurma süreci olarak görürler. Pavlov, deneysel olarak uyarıcının diğer uyarıcılarla eşleştirilerek nasıl tepkiye neden olduğunu ve koşullandığını göstermiştir. Watson, Pavlov'un modelinin öğrenme ve kişilik gelişiminin farklı şekillerini kapsayacak kadar uzatılabileceğini önermiştir. Thorndike'a göre, uyarıcıya verilen cevaplar doyum sağlayıcı sonuçlarla izlendiğinde güçlenir. Skinner'e göre pekiştirme cevapları güçlendirir ve onların uyarıcı mevcutken gelecekte de gerçekleşme ihtimalini artırır. Guthrie, uyarıcı ve cevap arasındaki bitişik ilişkinin eşleşmeleri oluşturduğunu öne sürmüştür (Schunk, 2011).

Davranış kuramcıları öz düzenlemeyi, öğrenilmiş öz kontrol olarak görmektedirler (Bronson, 2000) ve bu konuyu kendi kendini rastlantısal olarak pekiştirme vakası olarak açıklarlar (Shunk, 2011). Öğrenilmiş öz kontrolün ise ödül ve ceza döngüleri içinde kazanılmakta olduğunu öne sürerler. Davranışçılar, bireyin kendisinin davranışlarını kontrol etmesi yerine dışsal çevrenin davranışı belirlemesi üzerine odaklanmışlardır. Bu bağlamda Pavlov (1927), yaptığı deneysel çalışmada hayvanlar ve insanların öğrenmesinde çevresel faktörlerin önemli olduğunu ortaya koyarken, Thorndike (1898,1911), Hull (1943,1952) ve Skinner (1938,1957,1974) çevresel koşulların niteliğinin, davranışın sıklığını ve yönünü belirlediğini ileri sürmüşlerdir (akt: Bronson, 2000). Davranışçıların öz düzenleme kavramıyla ilgili olarak bunun dışında söyledikleri pek fazla bir şey bulunmamaktadır (Shunk, 2011 s.333).

Psikoanalitik Yaklaşım: Freud'un psikanalitik yaklaşımına göre öz düzenlemenin gelişimi, duygusal dürtülerin ve ihtiyaçların doğal bir sonucu olarak açıklanmaktadır (Bronson, 2000). Freud kişiliğin yapısı hakkında ayrıntılı görüşlerini ileri sürdüğü yapısal kişilik kuramında kişiliğin, id, ego ve süper ego olmak üzere üç farklı sistemden oluştuğunu ve sistemlerin sürekli bir biçimde birbirleriyle

etkileşerek bireyin davranışlarını yönlendirdiğini belirtmektedir. İd, daima haz ilkesine göre hareket ederken, bireyin içsel dürtülerinin doyurulması doğrultusunda işlevde bulunmaktadır. İd'in tam tersi işleyen süper ego ise, istek ve arzuları toplumsal kurallar, gelenekler, görenekler ve ahlak kuralları açısından denetleyerek çalışmaktadır. Ego, id'in gerçek dışı istekleriyle, süper egonun bunların karşılamasına yönelik yasaklayıcı tutumları arasında bir ara bulucu işlevi görmektedir (Can, 2006).

Freud'a göre öz düzenleme id, süperego ve ego arasındaki bu çatışmalı ve gergin ilişkide yatar. "Öz düzenleme, bireyin uyarılma düzeyini kontrol altında tutmasını ve gerçek dünyanın gerekliliklerini yerine getirebilmesini sağlayan mekanizmadır". Öz düzenlemenin gelişimi, egonun gelişimi ve olgunlaşmasıyla paralel bir süreç izler (Bronson, 2000, s.12). Freud 'a göre her ne kadar insanlar kendilerini eyleme zorlayan güçler bakımından pasifseler de, bu dürtülerle başa çıkma girişimlerinde ve dengeyi korumada aktif, bu nedenle de organizmiktirler. Ego, yürütücü rolünde kişiliğin en aktif ajanıdır. Özden (benlikten) ve sosyal çevreden gelen bilgiyi örgütler ve seçilen davranışı yönlendirir. Freud için çocuklar dürtüleri onları zorladığı için eyleme geçerken, diğer bir gelişim kuramcısı olan Piaget'e göre çocuklar doğuştan aktif olduklarından ve kendi kendilerini düzenlediklerinden eyleme geçerler (Miller, 2008).

Bilişsel Gelişim Kuramı: Yapılandırmacı yaklaşımın temsilcisi olan Piaget, çocuğu, bilgiyi kazanmada etkin bir role sahip olan, dünyayı anlamak için deneyler yapan bir bilim insanı olarak kabul etmektedir. Çocukların yaptığı küçük deneylerin sonuçları, Piaget'i fiziksel ve sosyal dünyalarının nasıl işlediğini anlamak için yönlendirmiştir. Piaget bunlara şema(lar) ismini vermiştir. Şemalar, bireyin dış dünyaya ilişkin uyarıcıları, zihninde nasıl organize ettiğini gösteren bilgi yapısıdır.

Yeni bilgiyi anlamlandırma, dönüştürme, yerleştirme kılavuzudur. İlk yaşantılar ile elde edilen bu kalıplar (yapılar), sonraki yaşantıların yerleştirileceği bir çerçeve sağlar (Küçükkaragöz, 2006).

Piaget, öğrenme olgusunu uyum ve denge kavramlarıyla açıklar. Piaget'e göre uyumun özümleme ve düzenleme olmak üzere iki yönü vardır. Özümleme, bireyin kendisinde var olan bilişsel yapılarla (şemalarla) çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Çocuğun karşılaştığı yeni bir olayı, fikri, objeyi kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alma sürecidir. Bu süreçte çocuk çevresine, kendisinde var olan bilişsel yapılarla tepkide bulunmaktadır. Mevcut bilişsel yapılar yeni durumlara cevap vermek için uygun ve yeterli değilse yeniden düzenleme yapılır (Senemoğlu, 2013). Çocuk için yeni olan her şey bilişsel dengeyi bozar, özümleme ve düzenleme süreçleri ile uyum sağlanır ve bu denge yeniden kurulur. Böylece keşfetme ve anlama sürecine bağlı olarak davranışlar yeniden organize edilir. Yaşamak için dünyayı tanımak, anlamak çabası, yeni şemalar oluşturarak, özümleme ve düzenleme yaparak, öğrenilenleri organize ederek sürdürmektedir. Piaget bireyin, özümleme ve düzenleme yoluyla çevreye uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşma sürecine ise dengeleme ismini vermektedir. Bu süreç içinde birey bilişsel dengeleri korumaya, yeniden kurarak sürdürmeye çalışır. Bu ise çevreyle, dünyayla ve yaşamla uzlaşma oluşumudur. Uzlaşmanın sağlanması organizmanın dengeli ve sağlıklı yaşamasını sağlamaktadır (Küçükkaragöz, 2006; Senemoğlu 2013).

Piaget'in görüşüne göre her organizma çevre ile kendi içinde (bilişsel öğeler arasında) dengelenim oluşturmaya çabalar. Özümleme ve düzenleme dengeli bir eşgüdüm içinde olduğunda, hiçbiri baskın gelmediğinde dengelenme başarılı olur. Bu denge dünyayla etkileşim yolları sağlayan örgütlü yapıların gelişimi yoluyla

kazanılır. Organizma ya da çevredeki bir değişim düzeltilmesi gereken bir dengesizlik durumuna yol açar. Piaget, öz düzenlemeyi “dengeleme” ile iç içe geçmiş biçimde tanımlar. Dengeleme bir durumdan ötekine geçište ve her kısmi yapılanmada gözlenebilen bir içsel öz düzenleme sistemidir (Piaget ve Inhelder, 1969; akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Dışarıdan gelen uyaranlarla dengenin bozulması ve uyum sağlama sürecinde yeniden dengeleme ile birlikte öz düzenleme de gelişir.

Piaget duyguların, davranışların ve kararların varlığını inkar etmemiştir. Ancak hepsinin bilişsel süreçler ve düşünce tarafından kontrol edildiğini düşünmektedir. Dolayısıyla, bilişsel gelişim ile birlikte duygu, davranış ve dikkati düzenleme alt boyutlarından oluşan öz düzenleme de nicelik ve nitelik olarak gelişebilir (Bronson, 2000; Senemoğlu, 2010; Wadsworth, 1971 akt: Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Nitel ve nicel değişimler gelişim süresince birbirini üzerine inşa edilir. Yapıdaki nitel değişim belirli nicel değişimleri mümkün kılar. Örneğin bir kez sınıflama anlaşıldığında, çocuk hayvanlar, insanlar, ağaçlar, şekiller ve renklerde sınıflamaları ve ilişkileri kolayca öğrenebilir. Buna karşılık bilgi miktarındaki nicel artış, yeni bilgi mevcut yapılarla çeliştiğinde daha ileri nitel değişimlerin önünü açabilir (Miller, 2008 s. 103) Piaget gelişimin fiziksel ve sosyal çevre ile düzenli etkileşimlerle doğal olarak ilerlemeyeceğini düşünmekte, gelişimsel değişimin dinamiğinin içsel, çevresel etmenlerin ise dışsal olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda çevrenin gelişimi etkilediğini ama yönetemediğini belirtmekte ve bu noktada sadece ebeveynlerin gelişime bir ölçüde etkisi olduğunu savunmaktadır (Schunk, 2011).

Piaget’e göre dengelenme gelişimin bütün öğelerini bir araya getiren büyük bir süreçtir. Dengelenme, fiziksel olgunlaşma, fiziksel çevreyle deneyim ve sosyal



çevrenin etkisi olmak üzere gelişimin diğer üç etkenini bir araya getirmekte ve düzenlemektedir. Bütün bu etkenlerin hepsi bir arada çocuğun evrelerden geçişini sağlamaktadır (Miller, 2008 s.101). Piaget'e göre çocuk; hem kendi içinde hem de çevreyle dengelenimi korumaya çalışırken kendini düzenleyen örgütlü bir bütündür. Bütün bilişsel dengesizlikleri elinden geldikçe düzeltmeye çalışır. İçkin etkinlik ve öz düzenleme eğilimi sürekli değişen bir organizma oluşturur (Miller, 2008).

Sosyal Bilişsel Kuram: Bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuram birleştirilerek ortaya konulan bir çeşit orta yol kuramıdır. Başkalarını seyrederek çevreden öğrenme olarak da tanımlanabilmektedir. Bireyler sadece kendi deneyimlerinden öğrenmezler, başkalarının yaptıklarını seyrederek de öğrenirler. Bu şekilde öğrenmeye, model alma, gözlem yoluyla ya da taklit ile öğrenme denilmektedir (Korkmaz, 2006). Kuram incelendiğinde, uyarıcı ile tepki arasında aracı bir mekanizma vardır ve bu mekanizma kişinin bilişsel süreçleridir. Düşünme süreçlerinin (inançlar, beklentiler ve yorumlar) dışa ait pekiştirme tarifeleri üzerinde etkili olduğu düşünülür. Davranış değişikliği kişinin davranış ile ödül arasındaki ilişkiyi anlamasıyla meydana gelen değişikliktir. Ancak, sosyal öğrenmenin temsilcisi Bandura'ya göre, davranışı değiştiren pekiştirme tarifesi değil, kişinin bu tarifenin ne olduğuna dair düşünce ve değerlendirmesidir (Korkmaz, 2006). Pekiştirme, öğrenme için gerekli olduğu kadar öz düzenleme için de yararlıdır. Çocuklar çevrelerinde meydana gelen hangi davranışların pekiştirmeye ve cezalandırmaya götürdüğünü gözlemlerler ve bu gözlemleri, kuralları soyutlamalarına, yeterliliklerini değerlendirmelerine, davranış standartlarını geliştirmelerine, hedefler koymalarına ve gözlenen davranışları hangi durumda kullanacaklarına karar vermelerinde kendilerine yardım edecek bilgi kaynakları olarak kullanılırlar (Miller, 2008).

Sosyal öğrenmede temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesi olduğundan, birlikte öğrenme ortamında öğrenen ile öğretmenin etkileşim içinde olması öğrenene, gözleme, taklit etme ve zihinsel fonksiyonları gerçekleştirme fırsatı sağlanması oldukça önemlidir. Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin modelden gözlemlediği davranışı taklit edebilme kabiliyetine bağlıdır. Gözlemlenen davranışın sonunda modelin almış olduğu olumlu pekiştirici (ödül) veya ceza gözlemleyen o davranışı taklit edip etmeme kararını etkiler (Korkmaz, 2006). Kısaca Bandura'ya göre, gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkilerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir (Senemoğlu, 2013).

Bandura, öğrenmede aralarında öz düzenlemenin de bulunduğu altı ilkeden bahsetmektedir (Topses, 2006).

1.Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura'ya göre gözlemleyerek öğrenme sadece öykünme olarak nitelendirilemez. Çünkü gözlem sürecinde, öğrenme sürecindeki kişinin etkin katılımı sözkonusudur. Yani özümleyici ve algılayıcı bilinç, gözlemlenen olay ve nesnelere etkileşim içinde olmaktadır. Birey davranışıyla çevreyi etkilerken, çevre de bireyi ve davranışlarını etkilemektedir. Bandura bu ilkenin adına karşılıklı belirleyicilik adını vermektedir.

2.Simgeleştirme Kapasitesi: Birey nesnel gerçekliği soyutlamakta, kavramlaştırmakta, kısacası simgeleştirmektedir. Başka bir deyişle; gerçeği simgeleştirmektedir. Öğrenme, bu anlamıyla, gerçekle simgeleştirme arasında bir gidip gelme sürecidir.

3.Öngörü Kapasitesi: İnsanlar geçmişte yaşadıklarını, düşünce ve sembollerle zihinlerinde kodlayarak ileriye dönük planlar yapma gücüne sahiptir. Ayrıca beklentilerini karşılama durumunu dikkate alarak hedefler oluşturur ve gelecekle

ilgili plan yaparlar. Gelecekte başkalarından göreceği olası davranışlara karşı nasıl davranması gerektiği ile ilgili ön hazırlık yaparlar. Kısacası düşünce davranıştan önce gelir (Korkmaz, 2006).

4.Öz Düzenleme Kapasitesi: Birey kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışını düzenleyebilir. Bandura, bireyin bu özelliğini öz-düzenleme kavramı ile açıklamaktadır (Senemoğlu, 2013). Sosyal bilişsel kuram bireyin kendini biçimlendirme potansiyeli olduğunu kabul etmektedir. Çünkü insanlar kendi hayatlarını kontrol etme ve düzenleme gücüne sahiptirler. Beslenme, çalışma durum ve şekilleri, toplumda yaşayış biçimleri, dinlenme ve eğlenme biçimleri gibi tüm kişisel işlerde insanlar kendi yaşantılarını kendilerine göre ayarlayabilirler. Hatta insanlar bir faaliyet veya iş için kendilerine göre içsel standartlar ve motivasyon oluşturarak çalışırlar. Yani insanların yaptıkları işlerdeki sorumluluk kendilerine aittir (Senemoğlu, 2013; Korkmaz, 2006; Fer, 2011).

5.Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Bireyler başkalarının davranışlarını ve o davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Başkalarının deneyimlerinden öğrenilmesi bireylerin öğrenme kapasitesini ve hızını yükseltir (Schunk, 2009 akt: Altun ve Çolak, 2011).

6.Öz yargılama kapasitesi: Bireyler kendileri hakkında düşünür ve düşündüklerini açıklayabilir. Bireyler kendi fikirlerini ve düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirir ve kendisini yargılayabilir. İnsanın kendinin farkında olması ve kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, bireyin öğrenme sürecinde önemli bir durumdur (Korkmaz, 2006).

Bandura gözlem yoluyla öğrenmenin dört temel sürecinden söz etmektedir (Topses, 2006):

1.Dikkat süreci: Kişiler seçici dikkatlerinin yöneldiği kişi ve olaylardan çok şey öğrenirler. Bireyin ilgi ve gereksinimleri, duyu organlarının yeterliliği, gözlemlenecek etkinliklerin gözlemcinin amacına uygun olması, öğrenenin geçmişte aldığı çeşitli pekiştirmeler, modelin kişi için işlevsel değeri ve modelin basit, yalın, açık ve çarpıcı olması, ayrıca modelin yaş, cinsiyet, saygınlık, statü, çekicilik, güç, ün vb özellikleri dikkati artıran temel etmenler olarak kabul edilir.

2.Bellekte tutabilme süreci: Gözlenen bilgi simgeleştirilerek kodlanır ve bellekte saklanır. Bilişsel resimlere, görsel anlatımlara, yani imgelere dönüştürülür. Çünkü görselleşmiş imgesel bilgi, sözel bilgiye daha kolay dönüştürülmektedir.

3.Davranışı oluşturma süreci: Bu aşamada öğrenilenler davranışa dönüştürülür. Bu dönüştürme sürecinin ön koşullarından birisi, öğrenilenlerin yinelenmesidir. Yineleme işleminde, öğrenmenin bilincindeki davranış, model olan davranışla karşılaştırılır. Bu karşılaştırma işlemi bir çeşit dönüt niteliği taşır.

4.Güdüleme Süreci: Güdülenmeyi öğrenme hedefine yönelik, itici bir güç olarak kabul ettiğimizde, Bandura'ya göre öğrenmenin davranışa, performansa dönüştürülmesi güdülenme ile gerçekleşmektedir. Güdülenmede pekiştirmeler önemlidir. Yeni davranışlar kazandıkça, birey için gelişecek olan yeterlilik duygusu, öğrenmedeki kalıcılığın sağlanabilmesinde ve yerleşmesinde önemli rol oynamaktadır.

Klasik sosyal bilişsel bakış açısı, öz düzenlemenin öz gözlemlene (izleme), öz yargılama ve öz tepki olmak üzere birbirleriyle ilişki içinde olan üç süreçten oluştuğunu savunur (Bandura, 1986, Kanfer ve Gaelick, 1986; Schunk, 1994; Zimmerman, 1990 akt: Schunk, 2011). Öz gözlemlene, davranışlarını standartlara göre yargılamayı ve buna negatif ya da pozitif tepki vermeyi kapsamaktadır. (Zimmerman, 1986, 1989, 1990, 2000 akt: Schunk, 2011 s. 117). Öz yargı mevcut

performans seviyesiyle, hedefin seviyesini karşılaştırmak anlamındadır ve edinilen öz yargı standartlarına, hedefin özelliklerine, hedefe yönelmenin önemine ve niteliklerine bağlıdır (Schunk, 2011 s. 117). Öz tepki, davranışı motive eder (Bandura, 1986, Zimmerman ve Schunk, 1989 akt: Schunk, 2004 s. 121). Bir kişinin kabul edilebilir gelişim gösterdiği inancı, hedefe ulaşmanın beklenen memnuniyetinin yanı sıra öz yeterliliği de artırır ve motivasyonu yükseltir. Yeteneksiz olduklarını düşündüklerinde çocukların motivasyonu gelişmez ve ne kadar uğraşırsa uğraşsınlar başarılı olamazlar (Schunk, 1982a akt: Schunk, 2011 s.121).

Zimmerman (1989) gibi sosyo-bilişsel kuramcılara göre çocuklar, öğretmenlerinin, anne babalarının veya başkasının yönergelerinin yerine, yukarda da belirtildiği gibi etkinliklere aktif katılarak kendi kendilerini düzenlerler. Zimmerman'a göre öz düzenleme, bireylerin yalnızca çevresel olaylar karşısında kendi davranışlarını yürütme becerisini değil, aynı zamanda bu beceriyi uygun koşullarda kullanabilmek için gerekli bilgi edinmeyi zorunlu kılmaktadır. Ona göre öz düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen düşünceler, duygular ve eylemlerle ilgilidir (Zimmerman, 2000). Vygotsky bunu şöyle açıklamaktadır: İnsanlar çekiç, kaldıraç tarzı fiziksel araçları fiziksel kapasitesini artırmak için icat ettiği gibi, zihinsel yeteneklerini arttırmak için de zihinsel araçları kullanmaktadır. Zihinsel araçlar, dikkati toplamaya, hatırlamaya ve daha iyi düşünmeye yardımcı olurlar. Vygotsky zihinsel araçların dikkati, hatırlamayı ve düşünmeyi çok daha fazla değiştirdiğini savunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013).

Bir diğer sosyal bilişsel kurama dayalı tanım da Pintrich tarafından yapılmıştır ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Pintrich (2000) yapmış olduğu tanımda 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 betimlemiştir (Üredi ve Erden, 2009).

Sosyal Kültürel Kuram: Psikoloji, eğitim bilimleri, dilbilim ve edebiyat alanlarında görüşleri üzerine çalışılan, yapılandırmacılığın bir diğer temsilcisi de Vygotsky'dir. Vygotsky (1978) bireyin davranışlarına ve zihinsel süreçlerine tarihsel bir açıdan yaklaşmıştır (akt: Yaşar, 2012). Vygotsky'e göre bilgi kazanma süreci oldukça karmaşık bir süreç olan kültürel gelişimin bir parçasıdır. Kültürel gelişim ile Vygotsky, bireyin kültürün sunduğu araçlara ve kendi davranışlarına hakim olarak dünyaya uyum sağlamasını kastetmektedir (Yaşar, 2012). Vygotsky'nin sistemi çocuğun bilgiyi yapılandırması, gelişimin sosyal bağlamından ayrı düşünülememesi, öğrenmenin gelişime öncülük etmesi ve dilin zihinsel gelişimdeki önemli yeri olarak özetlenebilir (Bodrova ve Leong, 2013).

Çocuğun bilgiyi yapılandırması üzerine olan vurgusuyla, Vygotsky yaklaşımı çocuğun gerçekte ne anladığının belirlenmesinin önemine işaret etmektedir. Vygotsky geleneğinde öğrenmeyi bilginin benimsenerek içselleştirilmesi şeklinde düşünmek oldukça yaygındır ve bu durum çocuğun öğrenme sürecinde aldığı aktif rolü vurgulamaktadır (Bodrova ve Leong, 2013).

Vygotsky'nin sosyal kültürel kuramı bilişsel gelişimin sosyal bağlamına da vurgu yapmaktadır. Bilişsel süreci şekillendiren ve gelişimsel sürecin de bir parçası olan sosyal bağlam bütün sosyal çevreyi kapsar, yani çocuğun çevresinde olan, kültür tarafından direk veya dolaylı olarak etkilenen her şeydir (Bronfenbrenner, 1977). Çocuğun düşünme şeklini etkileyen sosyal bağlam, çocuğun o an itibarıyla etkileşimde bulunduğu birey(ler)i içeren yakın etkileşim düzeyi, çocuğu etkileyen okul, aile gibi sosyal yapıları içeren yapısal düzey ve dil, sayı sistemi, teknolojinin

kullanımı gibi toplumun büyük çoğunluğunda bulunan özellikleri içeren genel kültürel veya sosyal düzey olarak birkaç farklı seviyede düşünülebilir (Bodrova ve Leong, 2013). Vygotsky, gelişimi, kültür tarafından üretilen bilginin kazanılması fikrini; zihinsel süreçlerin doğal bir yapısı olan bilginin içeriğini ve biçimini kapsayacak şekilde genişletmiştir (Bodrova ve Leong, 2013). Farklı kıtalarda yaşayan çocukların farklı hayvan türlerini bilmesi ve hayvanları hatırlamada kullandıkları stratejiler, yöntemler vs. farklılık göstermesi buna örnek olarak verilebilir. Vygotsky'nin görüşünde, çocuk ve sosyal çevre bilişi kültüre uyumlu hale getirmek için işbirliği yapar (Berk, 2013). Kültürün bilişi etkilemesi çok önemlidir çünkü çocuğun neyi bildiğine ek olarak nasıl düşündüğü sosyal dünyasına şekil vermesini etkilemektedir. Vygotsky çocukların bilgi ve anlayışlarının tamamını kendilerinin icat etmediğini ancak kültürlerinde toplanmış zengin bilgiyi benimseyerek içselleştirdiklerini savunmuştur. Çocuk geliştikçe bilgiyi kazanır ve düşünürken kullanır. Bu durumda insanoğlunun atalarının kültürel tarihi sadece insanoğlunun bilgisini değil düşünme sürecini de etkilemektedir. Çocuğun öğrenme çabaları ve toplumun ebeveynler, öğretmenler ve akranlar aracılığıyla öğretme çabaları çocuğun zihninin çalışma şekline katkıda bulunur. Öğrenme ve gelişim arasında karmaşık ve doğrusal olmayan bir ilişki vardır. Vygotsky bir çocuğun herhangi bir zamanda yeni bilgiyi öğrenme becerisini sınırlayan birtakım gelişimsel ön şartların olduğunu sorgulamamakla birlikte, öğrenmenin gelişimi hızlandırdığına hatta gelişime neden olduğuna inanmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013). Erken çocuklukta, dilin hızlı gelişimi çocukların kendilerinden daha bilgili bireylerle sosyal diyaloglara girmelerini sağlar (Berk, 2013). Vygotsky dilin gelişimdeki ve öğrenmedeki rolünü de oldukça önemsemektedir. Vygotsky'e göre dil, pek çok problemi çözmek için birçok içerikte uygulanabilen evrensel ve kültürel bir araçtır ve

bir kültürün düşünme tarzlarının, o kültürde kullanılan sınıflandırma sisteminin ve kavramların özüdür. Vygotsky anlayışında konuşmanın iki farklı işlevi vardır (Zivin, 1979 akt: Bodrova ve Leong, 2013). Başkalarına yöneltilmiş dil için kullanılan sosyal konuşma, sosyal ve iletişimsel bir işleve sahiptir. Yüksek sesle konuşulur ve başkalarına yöneliktir ya da başkaları ile iletişim kurma amaçlıdır. Kendine yönelik konuşma ise duyulabilen ama başkalarına yönelme amacı olmayan öze-yönelik konuşmadır ve öz düzenleyici işlevi vardır. Kendine yönelik konuşma ikiye ayrıldığında, kendine yönelik konuşma “yeraltına” inmekte ve önce içsel konuşma ve daha sonra da sözel düşünme halini almaktadır (Bodrova ve Leong, 2013). Vygotsky (1962), kendine yönelik konuşmanın davranışı düzenleyerek düşüncenin gelişimine yardım ettiğine inanmıştır (akt: Schunk, 2011). Çocuklar kendine yönelik konuşma ile kelimelerin anlamlarını içselleştirirler ve onları, davranışlarını yönlendirmek için kullanırlar.

Vygotsky öğrenmenin Piaget’in öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu öne sürmüştür. Vygotsky’e göre sosyal etkileşim, çocuğun öğrenmesinde önemli bir yer tutar ve insan topluluğunun içinde büyüyen bir çocuk için bağımsız keşfetme diye bir olguyu kabul etmemektedir. Bunun yerine, çocuğun öğrenmesinin kültürel bağlamda gerçekleştiğini ve keşfedilen şeyler ile keşfin anlamlarının insan tarihi ve kültürünün bir ürünü olduğunu savunmaktadır (Kıldan, 2012).

Piaget, çocuğun fiziksel nesnelere olan etkileşiminin düşüncenin daha olgunlaşmış şekillerinin gelişmesindeki rolünü vurgularken, Vygotsky çocuğun insanlarla olan etkileşimine odaklanmıştır (Beilin, 1994 akt: Bodrova ve Leong, 2013). Piaget’e göre insanlar ikincil bir öneme sahipken nesnelere ve çocuğun



nesnelere olan eylemleri birincil öneme sahiptir. Vygotsky için ise bir çocuğun nesnelere olan eylemleri sadece kültürel bir bağlam içinde ve başkalarıyla iletişim yoluyla aracılık edildiği takdirde gelişim için yararlıdır. Piaget'e göre çocuğun konuşma tarzı sadece onun şu anki bilişsel seviyesini yansıtır, bir aşamadan diğer aşamaya ilerlemesine etkisi yoktur. Ancak Vygotsky için dil, bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynar ve çocuğun zihinsel işlevlerinin özünü biçimlendirir. Piaget'e göre, çocukların yetişkinler tarafından verilen bilgiyi nasıl kazandığı veya hayat geçirdiğinin, çocuğun gelişimsel düzeyini tespit etmede önemli bir rolü yoktur. Buna karşılık Vygotsky'e göre kültürel bilginin benimsenerek içselleştirilmesi çocuğun bilişsel gelişimi için bir anahtardır (Bodrova ve Leong, 2013).

Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarının ortak yönleri de bulunmaktadır. İki kuramcı da çocuğun gelişiminin sadece beceri ve fikir repertuarının genişlemesi olarak görülmemesi gereken bir dizi niteliksel değişimlerden oluştuğu konusunda görüş birliğine varmışlardır. Çocukların bilgiyi elde etmede aktif olduklarını savunmuş olmaları öğrenmenin öncelikle dışsal (çevresel) değişkenler tarafından belirlendiği görüşünü savunan davranışçılardan ayırmaktadır. Vygotsky ve Piaget çocuğun anlama yetisinin kendisi tarafında yapılandırıldığı, yaş ve deneyim ile anlama yetisinin yeniden inşa edildiği konusunda aynı fikirdedirler. Piaget kültürün önemine Vygotsky kadar önem vermese de bilginin içeriğini etkilediğini savunmuştur (Bodrova ve Leong, 2013).

Vygotsky insanların kendi planlı eylemlerini kontrol ettiğine inanır. Ona göre öz düzenlemeyi etkileyen en önemli mekanizmalar, dil ve yakınsak gelişim alanıdır (Shunk, 2011). Vygotsky, çocuktan daha yetkin bir kişinin çocuğun bulunduğu noktadan yardımla ulaşabileceği noktaya ulaşmasına yardım etmek üzere işbirliği yapabildiğini ve yetkin kişinin bu başarıya teşvikler, ipuçları, model olma, açıklama,

yönlendirici sorular, tartışma, ortak katılım, cesaretlendirme ve çocuğun dikkatini kontrol etme yoluyla ulaştığını savunmaktadır. Vygotsky bunu, çocuğun bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkinin gözetimi altında ya da daha yetkin akranlarıyla işbirliğiyle problem çözerek belirlenen daha üst düzey potansiyel gelişim arasındaki uzaklık olarak tanımladığı Yakınsak Gelişim Alanı (Potansiyel Gelişim Alanı) olarak tanımlamıştır (Vygotsky, 1978 s.86 akt: Miller, 2008). Yakınsak gelişim alanında yetişkinlerle etkileşime giren çocuklar başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan kendilerinin düzenlediği davranışlara geçiş yaparlar, böylece öz düzenleme gerçekleşmiş olur.

Vygotsky'ci görüşe göre, öz düzenleme bellek, planlama, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin koordinasyonunu içerir (Henderson ve Cunningham,1994 akt: Schunk, 2011) Bu koordine işlemler, oluşturuldukları bağlamdan bağımsız olarak çalışmazlar. Aslında bir bireyin öz düzenleme işlemleri kişinin kültürü içerisinde değer gören yani sosyal olarak onaylanan davranışların farkındalığına bağlıdır ve kendisine öğretilenleri yansıtır (Schunk, 2011).

Bilgiyi İşleme Kuramı: Bilişsel öğrenme kuramları bireyin dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişim olarak tanımlanmakta ve bu değişim, bireyin davranışlarındaki değişmeyi veya yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır. Bilişsel kuramcılar öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadır. Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri de Bilgiyi İşleme Kuramı'dır (Senemoğlu, 2013).

Bilgiyi işleme kuramına göre insan beyni bilgisayar gibi çalışmaktadır. Bilgisayar programının bilgiyi seçmek depolamak, düzeltmek, birleştirmek, çıktı

vermek için belirlenmiş yollar izlediği gibi insan beyni de benzer işlevleri bellek depoları (bilgi depoları) ve bilişsel süreçler aracılığı ile gerçekleştirir (Altun ve Çolak, 2011). Bilgi depoları, bilginin tutulduğu ve bilgiyi işlemenin gerçekleştiği depolardır. Dış çevreden gelen uyarıcılar, bu depolarda bilgi formuna dönüştürülür, anlamlı yapılar halinde işlenir ve daha sonra kullanılmak üzere örgütlü bir yapıda depolanır. Duyusal bellek (duyusal kayıt), kısa süreli bellek (çalışan bellek) ve uzun süreli bellek olmak üzere üç temel bellek deposu bulunmaktadır (Öztürk ve Kısaç, 2006). Bu depoların tanımları ve işleyiş biçimleri aşağıdaki gibidir (Altun ve Çolak, 2011):

Duyusal bellek (duyusal kayıt): Çevreden alınan bilginin işleme sistemine girmeden önce kısa bir süre tutulduğu depodur ve bilgiyi depolama kapasitesi sınırsızdır. Duyu organlarıyla alınan uyarıcılar bilişsel işleme sisteminin ilk ögesi olan duyusal belleğe ulaşmaktadır ve kısa bir sürede işleme sistemine aktarılmaz ise kaybolur. Anlamlı hale getirilmek istenen bilgi, işleme sistemi olan kısa süreli belleğe (çalışan bellek) aktarılır. Bu aktarma işlevini sağlayan mekanizma “dikkat”tir.

Kısa süreli bellek: Bazı kaynaklarda kısa süreli bellek ve çalışan bellek birbirinin yerine kullanıldığı gibi, iki ayrı bellek türü gibi de ele alınmaktadır. Kısa süreli bellek duyusal kayıttan aktarılan sınırlı miktardaki bilgiyi kısa süreli depolama görevini üstlenmektedir. Çalışan bellek ise, bilginin anlamlandırması ve örgütlenmiş bir formda uzun süreli bellekte depolanmasını sağlayan zihinsel işlemleri yapma görevini yerine getirmektedir. Bu çalışmada kısa süreli bellek ve çalışan bellek birbirinin yerine kullanılacaktır. Kısa süreli bellekte bilgiler çoğunlukla görsel ve işitsel olarak depolanır. Bilgiyi depolama kapasitesi ve bilginin burda tutulma süresi (15-20 sn) sınırlıdır. Bu süre içerisinde bilgi işlenerek uzun süreli belleğe

gönderilmezse unutulur ve unutulduğunda geri getirilemez. Kısa süreli bellekte, bilgiyi işleme ve depoya gönderme sürecinde bilgiyi duyuşal bellekten alındığı şekliyle aynen işleme ve depolama (ezberleme) ve uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi ile bütünleştirerek ilişkili şemalar içerisinde depolama (anlamlandırma) olmak üzere iki temel form kullanılır. Kısaca, kısa süreli bellek, bilgiyi tekrarlayarak veya anlamlandırarak uzun süreli belleğe gönderir.

Uzun süreli bellek: Kısa süreli bellekte işlenmiş olan bilgi uzun süreli belleğe gönderilerek depolanır. Bilginin uzun süreli bellekte depolanması öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Uzun süreli bellek kapasitesi sınırsızdır ve iyi örgütlenmiş bilgi yapısının fazla olması yeni bilgiyi anlamlandırmada kolaylık sağladığı bilinmektedir. Uzun süreli belleğin depolama süresi diğer belleklere göre oldukça uzundur ve bilgi uzun süreli bellekte bir kez depolandıktan sonra kaybolmaz ve geri getirilebilir.

Uzun süreli belleğin içinde; geçmişte yaşananlara ilişkin olayların saklandığı anısal bellek; kavram, kuram, ilke gibi gerçekliklerin saklandığı anlamsal bellek ve bir işlemin yapılışına ilişkin bilgilerin saklandığı işlemsel bellek olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramının bellek depolarının yanında yer alan diğer bir boyutunun ise bilişsel süreçler olduğu belirtilmişti. Bu süreçler; dikkat, algılama, tekrar, kodlama, geri getirme olarak sıralanmıştır. Bilginin sürece devam edebilmesi için öncelikle bireyin dikkatini çekmesi gerekmektedir. Dikkat edilen uyaranlar sonraki aşamada algılama sürecine gelir. Dış dünyadan gelen her uyaran her birey için aynı anlamı ifade ederken, algılanan uyaran bireyden bireye farklılık gösterir ve her birey farklı algılar. Algılama süreci yerini tekrara bırakır. Tekrar, kısa süreli bellekteki bilginin daha uzun süre kalmasını ve uzun süreli belleğe aktarılmasını

sağlayan süreçtir. Kodlama, kısa süreli bellekten gelen bilginin, işleme sistemine konulması ve uzun süreli bellekte saklanmaya hazırlanması sürecidir. Kodlamada yeni gelen bilgiyi, eski bilgilerle tamamlama, anlamlandırma ve örgütleme söz konusudur. Geri getirme süreci ise bilgiyi uzun süreli bellekten çağırmak istenildiğinde kullanılan süreçtir. Bilişsel süreçlerin çoğu otomatik olarak gerçekleşmektedir.

İnsanoğlunun bilişsel süreçlerini kontrol etmeyi üstlenen yürütücü kontrol sistemi bulunmaktadır. Yürütücü kontrol sistemi, bireyin güdüsel süreçlerinin kontrolü de dahil olmak üzere, bilginin dışarıdan alınıp performans olarak üretilinceye kadar tüm bilgiyi işleme süreçlerini yürüten yönergeleri üretilip uygulayan bir sistemdir. Bu sistem, bireyin kendi öğrenmesinin iki temel yönünü kontrol etmesini sağlamaktadır. Bunlardan biri güdüsel süreçlerin kontrolü, diğeri ise, bilgiyi işleme ile ilgili olan, yukarıda bahsedilen tüm süreçlerin kontrolüdür. Güdüsel süreçler kapsamında görülen, herhangi bir şeyi elde etmeye niyet etme, onu elde etmeyi amaçlama bireyin kendisi tarafından bilinçli olarak kontrol edilen bir durumdur (Senemoğlu, 2013).

İnsanlar farklı üstbiliş bilgi ve becerisine sahip olduklarından, öğrenme hızları da farklılık göstermektedir (Woolfolk, 1993 akt: Senemoğlu, 2013). Yürütücü biliş becerileri 5-7 yaş civarında gelişmeye başlamakta ve genellikle yavaş gelişerek yaşlanınca kazanılmaktadır (Senemoğlu, 2013).

Flavell (1976) üstbilişin tanımını şöyle yapmaktadır:

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel faaliyetleri, bunların ürünleri ve bunlarla ilgili herşey hakkındaki bilgisidir. Bunların yanında üstbiliş, somut bir amaç doğrultusunda bilişsel obje ve verilerle ilgili faaliyetlerin aktif bir şekilde izlenmesi, bunu takip eden denetimi ve organizasyonunu ifade eder (akt: Yürük, 2014).

Flavell'den önce de üstbilişin önemine Locke, Piaget ve Vygotsky gibi birçok araştırmacı ve felsefeci vurgu yapmasına rağmen üstbilişin altında yer alan bilgi ve faaliyet çeşitleri ilk kez Flavell tarafından sınıflandırılmıştır (Yürük, 2014).

Flavell'e (1979) göre bilişsel izleme dört çeşit bilgi ve faaliyetin etkileşimi sonucu gerçekleşir. Bunlar; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedefler ya da görevler ve eylem ya da stratejilerdir. Birey, belli bir öğrenme birimine ilişkin amaçlara ulaşmak için, üstbiliş bilgisi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerini kullanması gerektiğine karar verir ve uygular. Uygulama sonucunda amaçlara ulaşılmış ise üstbiliş bilgisi doğrulanır. Aksi takdirde bu yeni kazanılan üstbiliş yaşantısı sonucuna göre, bireyin üstbiliş bilgisinde bir değişme meydana gelir. Birey o durumda kullanılan bilişsel stratejinin kendini amaca ulaştıramadığına karar verir ve amaca ulaşmak için bir başka stratejiyi yürürlüğe koyar. Ne kadar çok üstbiliş yaşantısı kazanırsa, üstbiliş becerisi de o denli artar ve hangi durumda hangi stratejiyi kullanarak amaca ulaşacağına doğru olarak karar verme olasılığı artar. Böylece kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkili öğrenci haline gelebilir (akt: Senemoğlu, 2013).

Üstbilişin içindeki bilgi ve faaliyetleri ortaya koyabilmek için Flavell'in oluşturduğu sınıflamalardan farklı olan sınıflamalar da ortaya konmuştur. Bu sınıflamaların birçoğunda üstbilişin farklı iki temel bileşeninin olduğundan bahsedilmektedir. Henri'ye (1992) göre bu iki temel bileşen "bilgi" ve "beceri"; Schraw ve Moshman'a göre (1995) göre "bilgi bilgisi" ve "bilgin düzenlenmesi"; Jacobs ve Paris'e (1987) göre "kendine değer biçme" ve "özyönetim"; Pintrich, Wolters ve Bazter'e (2000) göre ise, "üstbilişsel bilgi", "üstbilişsel yargılar ve izleme" ve "bilgin kontrolü ve düzenlenmesi"dir. (akt: Yürük, 2014).

Aşağıdaki tabloda, bu sınıflandırmalar ve sınıflandırmalara ait özellikler detaylı bir şekilde verilmiştir:

Tablo 1. Flavell'in, Schraw ve Moshman'ın, Pintrich, Wolters ve Baxter'in Üstbilgi Sınıflandırmaları

	Bileşenler ve Bileşenin İçeriği	Alt Bileşenler ve Alt Bileşenlerin İçeriği
Flavell'in (1979) sınıflandırması	<p><b>Üstbilişsel Bilgi:</b> Bireylerin bilişsel faaliyetleri, bilişsel hedefleri, eylemleri ve tecrübeleri hakkındaki edinilmiş bilgisi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Birey Değişkeni (Evrensel, içkişisel, kişilerarası):</b> Bireyin kendisinin ya da başkalarının bilişsel faaliyetleri hakkındaki bilgisi</li> <li>• <b>Görev Değişkeni:</b> Bireyin yapılacak işin kendisi, gerektirdiği zihinsel faaliyetler ve göreceli zorluk derecesi ile ilgili bilgisi</li> <li>• <b>Strateji Değişkeni:</b> Bireyin bir hedef doğrultusunda bir görevi yerine getirirken kullanılabilecek farklı yollar hakkındaki bilgisi</li> </ul>
	<p><b>Üstbilişsel Deneyim:</b> Bireyin zihinsel faaliyetlerinden bilişsel ve duyuşsal olarak farkında olması</p>	<p>(Üstbilişsel Deneyim alt bileşeni bulunmamaktadır).</p>
Schraw ve Moshman'ın (1995) sınıflandırması	<p><b>Biliş Bilgisi:</b> Bireylerin bilişsel faaliyetleri, bilişsel hedefleri, eylemleri ve tecrübeleri hakkındaki edinilmiş bilgisi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Bildirimsel Bilgi:</b> Bireyin öğrenen bir kişi olarak kendisiyle ve performansı etkileyecek unsurlarla ilgili bilgisi</li> <li>• <b>Yordam Bilgisi:</b> Bir görevin yerine getirilmesinde hangi stratejilerin nasıl uygulanacağına dair bilgisi</li> <li>• <b>Durumsal Bilgi:</b> Bireyin farklı bilişsel etkinliklerin hangi durumda, ne zaman, nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgisi</li> <li>• <b>Planlama:</b> Bir görev için uygun strateji seçimi</li> </ul>

**Bilişin Düzenlenmesi:** Bireyin kendi düşünmesi ve öğrenmesini denetlemek ve kontrol etmek için kullandığı faaliyetler

ve performansı etkileyen kaynakların belirlenmesi

- **İzleme:** Bireyin kendi kavraması ve performansına ilişkin anlık farkındalığı
- **Değerlendirme:** Bireyin kendi öğrenme ürünlerini öğrenme hedefleriyle karşılaştırarak kendisi, performansı ve kullandığı stratejilerle ilgili yargıya ulaşması

**Üstbilişsel Bilgi:** Bireylerin bilişsel faaliyetleri, bilişsel hedefleri, eylemleri, tecrübeleri hakkındaki edinilmiş bilgi

• **Bildirimsel Bilgi**

• **Yordam bilgisi**

• **Durumsal Bilgi**

• **Görev ve Bağlam Bilgisi**

• **Kişisel ve Kişilerarası Üstbilişsel Bilgi**

**Üstbilişsel Yargılar ve İzleme:** Bireyin bir görevi yerine getirirkenki üstbilişsel farkındalığı

• **Görevin Zorluğu Ve Kolaylığı İle İlgili Yargılar:** Bireyin bir görev in kendisi için hangi derecede zor ya da kolay olduğuyula ilgili düşüncesi

• **Öğrenme ve Anlamanın İzlenmesi İle Öğrenme İle İlgili Yargılar:** Bireyin bilişsel süreçlerinin anlamasının farkında olması

• **Bilinenin Hissedilmesi:** Bireyin yaşadıklarını hatırlamaya çalışmaya yönelik zihinsel süreç

• **Kendinden Emin Olmaya Dair Yargılar:** Bireyin bir görevi tamamladıktan sonra görevdeki performansından ne kadar emin olduğu

**Bilişin Kontrolü ve Düzenlenmesi:** Bireyin öğrenme sürecini düzenlemesi ve

• **Etkinliklerin Planlanması:** Öğrenme, zaman ve performans için hedefler koyma



gerektiğinde öğrenme süreciyle ilgili değişiklikler yapması

- **Starteji Seçimi ve Kullanımı:** görev için uygun olan stratejilere karar verme ve gerektiğinde stratejilerin değiştirilmesi
- **Kaynakların Tahsis Edilmesi:** görev için kullanılacak zamanın, öğrenme hızının ve sarfedilecek çabanın ayarlanması
- **İstemli Kontrol:** Bireyin motivasyonunu, duygularını ve çevresini performansını artıracak şekilde düzenlemesi

Kaynak: Özdüzenlemede Üstbiliş “Özdüzenleme” içinde, G. Sakız (Ed). Nobel Akademik Yayıncılık, 2014. s.31-38.

Tablo 1’deki üstbilişsel bilgi türlerine bakıldığında gerek Flavell (1979), gerek Schraw ve Moshman’ın (1995) gerekse Pintrich, Wolters ve Baxter’in (2000) sınıflandırmasında birbirine benzer oldukları görülmektedir. Ancak, Schraw ve Moshman’ın (1995) sınıflandırmasında Flavell’in sınıflandırmasında yer almayan bir bilgi çeşidi olduğu görülmektedir. Bu, farklı bilişsel etkinliklerin hangi durumda, ne zaman ve nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiyi içeren ve durumsal bilgi olarak isimlendirilen bilgi çeşididir. Durumsal bilgi, bireyin bir görevle ilgili olarak hem hangi durumda ne yapacağı (bildirimsel bilgi) hem de görevin nasıl yapılacağı (yordam bilgisi) hakkındaki bilgisidir. Buna ek olarak Schraw ve Moschman’ın (1995) Flavell’den (1979) farklı olarak sınıflandırmasında bilişsel düzenleme içerisinde üç çeşit üstbilişsel etkinliğin olmasıdır. Bunlar, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Buradaki en belirgin farklar Flavell’in sınıflandırmasında bireyin bilişsel etkinlikleri uygulaması ve yaptığı bu uygulamalara ilişkin değerlendirmenin Pintrich, Wolters ve Baxter’in (2000) sınıflandırmasındaki kadar belirgin biçimde tanımlanmamış olmasıdır.

Üstbilişin iki bileşenli sınıflandırmasından farklı sınıflandırmalar da ortaya koyan bazı araştırmacılar, izleme ve kontrol faaliyetlerinin kavramsal ve fonksiyonel olarak birbirinden farklı süreçler olduğunu dolayısıyla yapılan sınıflandırmalarda bu iki sürecin birbirinden ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir (Nelson ve Narens, 1990; Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000 akt: Yürük, 2014). Bu nedenle tabloda Pintrich ve arkadaşlarının (2000) sınıflandırmasında “İzleme” ile “Kontrol ve Düzenleme” ayrı bileşenler olarak ele alınmaktadır. Bu iki bileşen arasındaki temel farklar İzleme bileşenin bireyin üstbilişsel etkinliklerde uyguladığı uygulamalarının farkındalığı iken Kontrol ve Düzenleme bileşeninde bireyin biliş etkinliklerini düzenlenmesi ve gerektiğinde değiştirmesidir.

Araştırmacıların üstbilişe giderek artan bir ilgi uyandırmalarının nedeni üstbilişin birçok istendik akademik değişkenle pozitif şekilde ilişkili olması ve üstbilişsel bilgi ve faaliyetlerin bireylere öğretilabiliyor olmasıdır (Cross ve Paris, 1998; Dighnat, Buettner, Langfeldt,2008; Haller, Child, Walberg 1988; Hennessey; 1999; Kramarski ve Mevarech, 2003 akt: Yürük,2014). Üstbilişin akademik başarı, problem çözme performansı gibi önemli becerilerdeki önemi bilinmektedir. Üstbilişsel becerilere sahip olan bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmanın yanında bu süreçleri değerlendirip etkin öğrenme için öğrenme sürecinde değişiklikler yaptıkları da bilinmektedir. Öz düzenlemenin ve üstbilişin farklı bilgi ve faaliyetleri içeren çok boyutlu yapısı incelendiğinde ortak birçok faaliyetinin olduğu ve yapılan üstbiliş sınıflamalarındaki bileşenlere bakıldığında da öz düzenlemesini yapan bir bireyde üstbilişsel faaliyetlerin aktif olmasının kaçınılmazlığı üstbilişin öz düzenlemedeki yerinin ve öneminin büyük olduğunu yansıtmaktadır. Öz düzenlemede bilişin rolü daha çok bilginin işlenmesi ve hatırlanması ve ezberlenmesi ile ilgilidir. Schraw ve arkadaşlarına (2006) göre bilişsel ögenin içindeki bazı

öğrenme becerileri, bilişsel stratejiler ve kritik düşünme becerisi öz düzenlemede önemli rol oynamaktadır. Üstbilişle ilgili öğenin içinde ise bireyin bilişsel süreçlerini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi için gerekli olan beceriler yer almaktadır.

Öz düzenleme ile üstbilişin arasında büyük benzerlikler vardır. Özellikle üstbilişin bileşenlerinden biri olan bilişin düzenlenmesindeki öğeler (planlama, izleme ve değerlendirme) öz düzenlemenin içinde bahsedilen pek çok faaliyeti içermektedir. Örneğin, Zimmerman'ın (2000) öz düzenleme modelinde yer alan öndüşünme evresinde bireyin öğrenme hedefleri koyup buna uygun strateji seçmesi üstbilişin bileşenlerinden olan planlamayı; performans evresinde özgözlem ve özkontrol faaliyetleri üstbilişin bileşenlerinden olan izlemeyi; özyansıtma evresindeki özyargılar ve öztepki üstbilişin bileşenlerinden biri olan değerlendirme bileşeni ile ilgilidir. Whitebread, Anderson, Coltman, Page, Pino Pasternak ve Metha (2004) tarafından ele alınan kuramsal çerçeveye göre okul öncesi çocuklarında öz düzenleme becerilerinin üç boyutu bulunmaktadır (akt: Yürük, 2014). Bunlar, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme ve duygusal ve motivasyonel düzenlemedir. Bu üç alt boyut birbirini etkilemektedir.

Yukarıda farklı kuramsal yaklaşımların önermelerinden yola çıkılarak yapılan açıklamalardan görüldüğü gibi, öz düzenleme bazı kuramcılara göre bireyin kendi davranışlarını başkalarının talepleri ve beklentileri doğrultusunda düzenlemesi olarak tanımlanırken bazılarına göre ise davranışlarını kendi hedefleri ve istekleri doğrultusunda düzenlemesi olarak belirtilmektedir. Yaklaşımlar incelendiğinde bazılarında bireyin öğrenme esnasında aktif katılımı ve öğrenme sürecini kontrol etme gücü öne çıkarken, bazılarında ise bireyin sadece çevrenin kontrolünde uyarıcılara istenilen tepkide bulunması daha ağır basmaktadır (Korkmaz, 2006).

### 2.1.2 Öz Düzenlemenin Boyutları

Çocuklar büyüdükçe başkalarına bağımlı halden kendi davranışlarını ayarlamaya, dikkatlerini yönlendirmeye ve duygusal durumlarını düzenlemeye başlarlar. Erken çocuklukta önemli gelişimlerden biri olan öz düzenleme, çocukların duygu ve dikkatlerini yönetebilme, bazı davranışlarını engellerken diğerlerini aktive edebilme gibi yeteneklerini ifade etmektedir (Blair ve Razza, 2007; Smith-Donald ve ark., 2007; Calkins ve Fox, 2002; Kopp, 1982; Rafaelli, Crockett ve Shen 2005; McClelland ve Cameron, 2011). Yani çocuklar öz düzenlemede duygularını yönetmeyi, dikkat kaydırabilmeyi veya odaklamayı ve davranışı engellemeyi ve aktive etmeyi becerebilme yeteneklerini edinirler.

Öz düzenleme becerisi, yapısal ve işlevsel olarak çok boyutlu, bireysel ve dönüşümsel bir süreçtir. Bu beceri bilişsel, duygusal, davranışsal ve motivasyonel faktörleri içermektedir (Grolnick ve Farkas,2002; Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005). Çeşitli açıklamalar incelendiğinde öz düzenleme ile ilişkili olarak tanımlanan alt boyutların birbirleriyle iç içe geçmiş bir şekilde geliştiği ve çalıştığı söylenebilir. Bu nedenle alt boyutların neler olduğunun anlaşılması ve tanımlanması öz düzenleme ile ilgili yürütülecek çalışmalar açısından büyük öneme sahiptir.

Öz düzenlemenin alt boyutlarına ilişkin pek çok farklı saptama bulunmaktadır:

Sosyal bilişsel kuramdan etkilenen Blair ve Razza (2007) öz düzenlemeyi, zihinsel öz düzenleme ve sosyal duygusal öz düzenleme olmak üzere çift yönlü bir süreç olarak düşünmektedirler. Sosyal bilişsel kuramdan etkilenen Kanfer (1970) ise, çocukların kendi kendine düşünebilmesini, planlayabilmesini ve ileriye düşünebilmesini zihinsel öz düzenlemenin aşamaları olduğunu belirtmiştir. Bu güçlü yönlere sahip olan çocuklar kendi düşüncelerinin kontrolü altındadırlar. Gerektiğinde

de davranışlarını izlerler, yeteneklerini değerlendirirler ve davranışlarını yönetebilirler (akt: Bandy, Kristin ve Moore, 2010).

Freud'un psikanalitik kuramının da etkilerinin görüldüğü McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn (2004), öz düzenlemenin alt boyutlarını "otomatik tepkilerin engellenmesi", "motor kontrol", "hazzın ertelenmesi", "sürdürülen dikkat" olarak belirlerken Zimmerman (2000), "amaca yönelik davranış"ı da öz düzenlemenin alt boyutu olarak tanımlamıştır (akt: Fındık Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Alanyazın incelendiğinde genel olarak araştırmacıların, öz düzenlemenin alt boyutlarını "davranışsal", "bilişsel" ve "duygusal" olarak üç farklı boyutta tanımlarken (Calkins ve Fox, 2002; Smith-Donald ve ark, 2007), Grolnick ve Farkas (2002) bu boyutlara "motivasyon"u da eklemiştir. Araştırmacılarca alt boyutların kavramsallaştırılmasına ilişkin ortaya çıkan bir farklılaşmanın benimsedikleri kuramsal yaklaşımlardan kaynaklandığı söylenebilir. Öz düzenlemeye ilişkin tanımlanmış olan alt boyutlar birbirlerinden ayrı fakat birbirleri üzerinde etkili bir sistem olarak çalışır (akt: Fındık Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Eccles, Wigfield ve Schiefele'ye (1998) göre çocuklar büyüdükçe öz düzenleme yetenekleri artar, Zimmerman (1989) ve Bandura (1997) ise öz düzenlemenin büyük ölçüde gelişimsel özelliklere bağlı olduğunu belirtmişlerdir (akt: Bandy, Kristin ve Moore, 2010). Buna ek olarak Polnariiev'e göre (2006) bu beceri pek çok faktörü içeren etkileşimler yolu ile gelişmektedir. Dolayısıyla çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişim sürecinde, sosyal çevrelerinin etkisini göz önünde bulundurmak bu gelişim sürecinin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (akt: Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu ve Gönen, 2014; Zeman, Cassano, Parrish ve Stegall, 2006). Bu çalışmada da davranışsal, zihinsel ve

duygusal düzenleme alt boyutları temel alınmıştır. Aşağıda bu alt boyutlar daha detaylı olarak açıklanmıştır.

### **2.1.2.1 Davranışsal Düzenleme**

Davranışsal düzenleme dikkat, işler bellek, engelleyici kontrol gibi bilişsel yetenekleri davranışa uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sektan, McClelland, Accok ve Morrison, 2010; Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005). Davranışsal düzenleme, öz düzenlemenin boyutlarından biridir ve verilen bir görev üzerinde dikkati sürdürme, yönergelere uyma ve uygun olmayan davranışları engelleme gibi yetenekleri içermektedir (Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes ve Morrison., 2007).

Ponitz, McClelland, Morrison ve Matthews (2009) davranışsal düzenlemeyi, çocukların motor davranışlarının gözlemlenebilir biçimleriyle sergilenen yönetici işlevler olarak tanımlamaktadır. Yönetici işlevler tanımında da benzer süreçler ele alınmaktadır. Ancak davranışsal düzenleme bu tip yönetici işlevlerin davranış düzenlemeyle bütünleşmesi ve davranışta sergilenmesi ile ilgilidir (Sektan ve ark., 2010). Ponitz ve arkadaşları (2009) da yönetici işlevlerin davranışa döküldüğünü ve davranışı gözlemleyerek yönetici işlevler üzerinde konuşabileceğimizi öne sürmektedir. Dikkat, işler bellek ve engelleyici kontrolü içeren bu bilişsel süreçler, çocuğun, öğretmenin yönergelerini hatırlamasını ve dikkat dağıtıcı uyarılardan etkilenmeden görev üzerinde odaklanmasını sağlamaktadır (McClelland ve ark., 2007).

Wanless, McClelland, Acock, Ponitz, Son, Lan, Morrison, Chen, Chen, Lee, Sung ve Li (2011), davranışsal düzenlemeyi şu şekilde açıklamışlardır: Davranışsal düzenleme, dikkatin yanı sıra, çalışma belleği (working memory) ve dürtü kontrolü gibi bilişsel süreçlerin bütünleşmesiyle kendini gösterir. Dikkat, çeldirici unsurları

görmezden gelerek bir çalışmaya odaklanabilme becerisidir. Çalışma belleği, yeni bir bilgiyi işleme sürecinde eski bilgiyi hatırlayıp yeni bilgiyle bütünleştirerek işleme becerisidir. Dürtü kontrolü ise kişinin ikincil baskın davranışı ortaya koymak için birincil tepkisini engelleyebilme becerisidir. Davranış düzenleme özellikle okul bağlamının gerektirdiği çalışmalarla ilişkilidir. Örneğin davranış düzenleme becerisi güçlü olan bir çocuk, sınıf kurallarını hatırlayıp takip edebilir. Dikkat, çalışan bellek ve dürtü kontrolü çocuğun davranışlarını düzenlemesine ve okul başarısına katkıda bulunur (Wanless ve ark, 2011).

Çocuğun dürtüsel tepkiselliğini bastırarak dışsal talepleri karşılayacak şekilde davranışlarına yön vermesi davranış düzenleme becerileri ile ilişkilidir. Çocuğun kendi kontrolü dışında gelişen durumlara veya bir yetişkinden gelen bir yönergeye gösterdiği uyum da davranış düzenlemeye örnek oluşturur. Çocuğun belirli etkinlikleri erteleyerek dışsal yönlendirmelere uyum sağlayabilmesi, eş zamanlı olarak kendi davranışlarını izleyebilmesi ve davranışlarından geribildirim alabilmesi davranışsal kontrolün göstergeleridir (Brownell ve Kopp, 2010).

Skinner'den hareketle özdüzenleme davranışçı kuramda da pekiştirme süreci ile ilişkili olarak tanımlanmıştır. Davranışçı yaklaşımın önermelerine uygun biçimde, öz düzenlenmiş davranış, alternatif hareket türlerinden bir tanesini, tipik olarak farklı ve genellikle daha büyük olan bir gelecekteki pekiştirecin lehine, ani bir pekiştireci erteleyerek seçmeyi kapsar (Brigham,1982 akt: Schunk, 2011). Operant koşullanma yaklaşımına göre kişi, hangi davranışların düzenleneceğine karar verir, onların gerçekleşmesi için ayırt edici uyarıcı kullanır, standartlara uyup uymadığı konusunda performansını değerlendirir ve pekiştirmeleri yönetir. Bunun, öz izleme, öz eğitim ve öz pekiştirme olmak üzere üç temel alt süreci bulunmaktadır (Schunk, 2011).

Öz izleme, kişinin davranışının bazı yönlerine dikkatini yöneltmesi anlamına gelir ve çoğunlukla sıklık ve yoğunluğuyla birlikte gelir (Mace ve arkadaşları, 2001; Mace ve Kratochwill, 1988; akt: Schunk, 2011). İnsanlar ne yaptıklarının bilincinde oldukları zaman hareketlerini düzenleyebilirler. Davranışlar kalite, oran, miktar ve özgünlük gibi boyutlar üzerinde değerlendirilebilir. Öz izleme, kişilerin mevcut davranışlarının bilincinde olmalarını sağlar ve onlara davranış değerlendirirken ya da geliştirirken yardım eder (Schunk, 2011).

Öz eğitim, pekiştirmeye yol açan öz düzenleyici cevaplara oluşturulan ayırt edici uyarıcılara denir (Mace ve arkadaşları, 1989 akt: Schunk, 2011) Öz eğitimin bir türü çevreyi, uyarıcı üretmek amacıyla ayarlarken diğer türü ise davranışa rehberlik etmek için ayırt edici uyarıcı işlevi gören ifadeler şeklinde olur. Öz eğitimsel ifadeler, çok çeşitli akademik, sosyal ve motor becerileri öğretmek için kullanılmaktadır. Bu ifadelerin özellikle öğrenme güçlükleri ya da dikkat dağınıklığı olan öğrenciler için oldukça yararlı olduğu bilinmektedir (Schunk, 2011).

Öz pekiştirme, bireylerin verdiği tepkiye bağlı olarak ve gelecekteki cevabın verilme olasılığını arttıracak şekilde pekiştireç sağlamaları sürecine denir (Mace ve arkadaşları, 1989 akt: Schunk, 2011). Birçok araştırma, pekiştirme durumlarının akademik performansı artırdığını göstermiştir (Bandura 1986 akt: Schunk, 2011), ama öz pekiştirmenin dışarıdan yönetilen pekiştirmeden daha etkili olup olmadığı açık değildir. Başka bir deyişle, öz pekiştirmenin öz düzenlenmiş davranışın etkili bir bileşeni olduğu iddia edilmiştir ama pekiştirmenin kendisi, pekiştirme yapan araçtan (kişinin kendisi ya da diğerleri) daha önemli olabilir (O'Leary ve Dubey, 1979 akt: Schunk, 2011) . Öz pekiştirme, davranışın zamanla sürdürülmesini arttırırsa da pekiştirmeyi açık olarak sağlamak öz düzenleyici beceriler öğrenilirken daha yararlı olabilmektedir (Schunk, 2011).



Davranış düzenleme becerileri özellikle çocuğun sosyal çevreye geçişi olarak sayılan okula başladığı süreçte kritik önem taşır. Çünkü çocuk ilk kez davranış kalıplarını bağımsız olarak ortaya koyarak akranlarıyla iletişime geçecektir. Zayıf davranış düzenleme becerileri sosyal olarak olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu sebeple davranışsal kontrol süreçlerinin çocukluk döneminde çocuğun uyumuyla ilgili işlevselliği desteklediği ve çocuğu sosyal ortamlarda başarısızlıktan koruduğu araştırmalarda vurgulanmaktadır (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya ve Guthrie, 2001b; Brownell ve Kopp, 2010).

Davranışsal düzenlemenin yeterince güçlü olmaması çocukta öğrenme yeteneğini de azaltmaktadır. İyi bir davranışsal düzenlemeye sahip olan çocuklar belirli ipuçlarını yakalamada, yönergeleri hatırlamada, göreve odaklanmada, ilgisiz bilgiyi sansürlemede, gerektiğinde bilgiyi işlemede daha iyi performans göstermektedirler. Tüm bu yetenekler de akademik ortamda ve okul ortamında başarılı olma konusunda katkı sağlamaktadır (Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010; McClelland ve ark., 2007).

Morrison ve arkadaşları (2010) da davranışsal düzenlemenin ve altında yatan bilişsel bileşenlerin akademik başarı ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Morrison ve arkadaşları (2010) davranış düzenlemede başarısız olan çocukların okulda başarısız olma riskini taşıdığı öne sürmektedir. Ayrıca davranışlarını düzenlemede başarılı olan çocukların sosyal işlevlerde de daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber ve Gollwitzer (2009) da davranış düzenlemenin akademik performans ve olumlu sınıf davranışı ile pozitif ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Öz düzenlemede başarılı olan çocuklar sınıf ortamına daha iyi adapte olmaktadır ve daha olumlu sosyal davranışlar sergilemektedirler.

Özetlenecek olursa; öz düzenleme çocukların içsel ve çevresel taleplere yönelik dikkatli, amaçlı ve düşünceli davranışlarda bulunmasını sağlayan içsel bir mekanizmadır (Bodrova ve Leong, 2013; Rafaelli, Crockett ve Shen, 2005). Öz düzenlemenin davranış boyutu; durumsal taleplere uygun davranma, sözel ve motor davranışların sıklığını, şiddetini sosyal ortama göre düzenleme, hedefe erişmek için davranışları erteleme, dışsal yönlendirme olmadan uygun davranışları sergileyebilme gibi yetenekleri içermektedir (Kopp, 1982). Davranış düzenleme, kişinin dikkatini sürdürebilmesini, yeni bir bilgiyi uygulayabilmesini ve içinde bulunduğu ortamın gerektirdiklerine göre bir davranışı engelleyebilmesini veya davranışı ortaya koymasını sağlar; istemli hareketleri yönetir (Wanless ve ark, 2011).

#### **2.1.2.2 Zihinsel (Bilişsel) Düzenleme**

Öz düzenlemede bilişin rolü daha çok bilginin işlenmesi, hatırlanması ve ezberlenmesi ile ilgilidir (Yürük, 2014). Bilişsel öğrenim içindeki bazı öğrenme becerileri, bilişsel stratejiler ve kritik düşünme becerisi öz düzenlemede önemli rol oynamaktadır (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Bilişsel düzenleme çıktılarına dikkat ederek ve başarısız çabaları yeniden yönlendirerek bir amaca doğru ilerlemenin sürekli denetlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013). Bilişsel düzenleme planlı olma, kontrol, yetkinlik ve bağımsızlıkla ilişkilendirilmiştir (Paris ve Newman, 1990). Bireyin bilişsel düzenleme becerisi öngörme, planlama, izleme, dikkati kontrol etme, muhakeme etme, karar verme ve bilinç düzeyine getirme gibi kazanımlarla kendini göstermektedir (Bronson, 2000). Bireyin bir çalışmada etkin olabilmesi için, bilişsel olarak odaklanması, hedefle ilgili kendi davranışlarını ayarlaması, istenilen durum ile içinde bulunulan durum arasında kendini değerlendirmesi gerekir. Bilişsel düzenleme becerisi, bir çalışmadaki olanakları arttırarak veya talepleri azaltarak ve hedef yönelimli bir hareketi

sürdürmeyi amaçlayan motivasyonel süreci içerdiği gibi, bireyin çalışma esnasındaki performansını etkileyecek olanakları en iyi şekilde kullanmasını sağlar (Yeo ve Frederiks, 2010).

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 (Ruff ve Rothbart, 1996; akt. Rueda, Posner ve Rothbart, 2011, s. 285).

Topses’e (2006) göre dikkat, kişinin beyin gücünün, kendine özgü enerjiiyi toplayıp belirli bir alana yönelterek, belirli bir konu, nesne, durum olgu ya da olay üzerine yoğunlaşabilme ve odaklaşabilme yeterliliğidir. Dikkatin yoğunlaşacağı varlığın seçiminde dışsal ve içsel özellikler etkili olur. Uyarıcının büyüklüğü, şiddeti, rengi, parlaklığı, diğerlerine göre zıtlığı, eylemin değişkenlik göstermesi, uyarıcının tekrarlanması, hareketi ve uyarıcının yeni oluşu dışsal özellikler olarak belirlenmiştir. İçsel özellikler ise, bireyin kendisi ile ilgili olanlardır. Bireyin beklentileri, geçmiş yaşantıları, ilgisi ve ihtiyaçları dikkatin yoğunlaştırılmasında etkili olan içsel etmenlerdir.

Dikkatin bir kaynağa yönelik sürecini açıklamaya yönelik dört önemli özellikten söz edilmektedir: Dikkat, seçicidir; gelen bütün uyarılara odaklanmaz. Uyarılar arasından uygun olanı seçerek ona yönelir. Ancak dikkat, seçici olduğu kadar bölünebilir bir yapıya da sahiptir. Birey, amaca yönelik olarak iki kaynağa aynı anda dikkatini yöneltebilir. Dikkatin bir diğer özelliği ise yön değiştirebilir olmasıdır. Bir uyarana odaklanan dikkat, bir diğerini göz ardı ederken bir anda amaca yönelik olarak odaklandığı uyarıyı göz ardı edip diğerine de yönelebilir. Dikkatin, değişebilir olması kadar önemli bir diğer özelliği ise sürdürülebilir olmasıdır. Zaman zaman

birey dikkat odağını değiştirmek yerine sürdürmeye ihtiyaç duyabilir. Bu durumlarda odaklanma süresinin uzaması beklenir (Friedenberg ve Silverman, 2012).

Çatışan uyanlarla başa çıkabilmek için dikkatini bölme ya da odaklama becerileri, bilgiyi akılda tutabilme, daha sonraki davranışları planlayabilme gibi yetenekler yani yönetici kontrol sağlayabilme, dikkat düzenleme içerisinde yer almaktadır (Peker, 2013).

Bireylerin dikkat düzenleme düzeylerinin ölçümü için genelde Stroop Görevi kullanılmaktadır. Örneğin bir araştırmada, araştırmacılar çocuklara üzerinde kelimeler olan 3 sayfa vermişlerdir ve çocuklardan bu sayfaları okumaları istenmiştir. Birinci sayfada “kırmızı, mavi, yeşil” sözcüklerinden karışık sırada 100’er tane bulunmaktadır. İkinci sayfada mavi, kırmızı, yeşil renklerdeki 100’er tane “xxxx” kelimesi karışık bir sırada verilmiştir. Üçüncü sayfada ise “kırmızı, mavi, yeşil” sözcükleri kelimenin ifade ettiği renkten farklı renklerde yazılarak verilmiştir ve çocuktan bunları okuması istenmiştir. Çocuğun burada yapması gereken kelimenin yazılış rengini göz ardı ederek, ifade ettiği rengi söylemesidir. Bu görevde çocuk ilgisiz olan uyarandan (yazının basım rengi) dikkatini kaydırıp, kelimenin ifade ettiği renge odaklanmalıdır (Lengua, 2002).

Dikkati düzenleme sürecinin önemli bir parçası da yürütücü işlevlerdir (executive functions). Öz düzenlemeye yönelik bilişsel yaklaşımlar yürütücü işlevler üzerinde durmaktadır. Yürütücü işlevler, işler bellek (working memory), dikkati yöneltme ve dikkatin yönünü değiştirme alt boyutları ile dikkati düzenleme sürecinin önemli bir parçasıdır (Blair ve Ursache, 2011) ve bilgiyi işler bellekte sürdürme, uygun olmayan davranışı engelleme, hedefe yönelik aktivitelerde dikkati kaydırma ve sürdürme gibi bilişsel yetenekleri içermektedir (Blair ve ark, 2005). En kapsamlı olarak yürütücü işlev, dikkat kaydırma-odaklama, işler bellek, engelleyici kontrol

gibi bilişsel süreçleri ve bunların plan yapma, problem çözme ve hedefe yönelik aktivitelerdeki etkilerini ifade etmektedir şeklinde tanımlanmıştır (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter ve Wager., 2000; Willoughby, Blair, Wirth, ve Greenberg, 2012). Yürütücü işlev öz düzenlemeye katkıda bulunan, öz yönetimli (self directed) bilişsel temelli davranışlardır (Barkley, 1997) ve çocuğun bir hedefi gerçekleştirirken odaklanmasına ve durumsal taleplere uyum sağlaması için davranışını düzenlemesini sağlar (Pennigton ve Ozonoff, 1996). Yürütücü işlevlerin alt boyutlarından birisi olan işler bellek; birden fazla farklı görev hakkındaki bilgileri düşünmek, onları manipüle etmek ya da değiştirmek gibi bilişsel işlemler olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Kosslyn, 2014).

Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson (2010) yaptıkları araştırmada bilişsel düzenlemenin sayı ve harf bilgisi ile ilişkisi olduğunu bulgulamıştır. Yaş ortalaması 4.5 olan okul öncesi çocuklarda yürütücü işlev yetenekleri ve kelime-sayı bilgisi kazanımı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla birtakım bilişsel düzenleme ölçümü almışlardır. İşler bellek ölçümü için deneyci, bir kelime listesini çocuklara sesli bir biçimde okumuştur ve çocuklardan bu kelimeleri sırayı tersine çevirerek tekrar etmeleri istenmiştir. Burada çocuğun bilgiyi zihninde tutması ve zihinsel olarak manipüle etmesi gerekmektedir. Araştırmacılar engelleyici dikkat kontrolü ölçümü için ise Kalem Tıklatma (Peg Tapping) ölçümünü kullanmışlardır. Bu görev, araştırmacı tahta bir çubukla sıraya bir kere vurduğunda çocuğun iki kere, araştırmacı iki kere vurduğunda çocuğun bir kere vurmasını gerektirmektedir. Çocuğun, burada, deneycinin yaptığı hareketi tekrar etmekten kaçınması ve doğru cevap verebilmek için kuralı aklında tutması gerekmektedir. Esnek dikkat kaydırma ölçümü için ise araştırmacılar, üzerinde kırmızı ve mavi tavşan ve bot bulunan kartları çocuklardan belirli ölçütlere göre sıralamalarını istemiştir. Çocukların önce

renk boyutuna göre, daha sonra şekil boyutuna göre kartlarını sıralamaları gerekmektedir. Bu görevde çocuğun daha önce öğrendiği sıralamayı engelleyip, yeni sıralamaya dikkatini kaydırması gerekmektedir.

Yürütücü işlevler açısından bilişsel esneklik dikkat dağıtıcı şeyleri göz ardı ederek tamamen görev üzerine odaklanma ve görev üzerinde dikkati sürdürme ve gerektiğinde dikkati başka bir yöne kaydırma gibi yetenekleri içermektedir (Barkley, 1997).

Dikkati odaklama, ilgili bilgiyi seçme ve dikkatini verme olarak tanımlanmaktadır. Örneğin çocuk öğretmenini dinlerken resim de çizebilmektedir (Barkley, 1997; Ponitz ve ark., 2009). İşler bellek, bilgiyi bilişsel olarak sürdürme ve manipüle etme, bilgiyi işlerken akılda tutma olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun öğretmenin verdiği yönergeleri hatırlaması ve görevi bu yönergelere göre sürdürmesi buna örnektir (Ponitz ve ark., 2009). Engelleyici kontrol çocukların bazı davranışları engellemesi ve doğru olan davranışı gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Yani çocuklar iki kuralı aklında tutarak baskın olan davranışı engelleyip, daha uygun seviyede bir tepkiyi sergileyebilmektedir (Diamond, Kirkham ve Amso, 2002). Örneğin; küçük çocuklar sınıf ortamına girdiklerinde parmaklarını kaldırıp söz hakkı almakta zorlanmaktadırlar ve söylemek istediklerini söz hakkı almadan söylemektedirler. Bu noktada çocuklar bu kuralı hatırlayıp, konuşma isteklerini bastırıp parmaklarını kaldırıyorlarsa, onlar engelleyici kontrole sahiptir diyebiliriz.

Engelleyici kontrol okul öncesi çocuklarda öz düzenlemenin bir çeşididir ve doğru cevap için işler belleğin çalışmasını sürdürürken, görevi başarmada engelleyen baskın tepkilerin engellenmesini gerektirmektedir (Blair ve Razza, 2007). Sektnan ve arkadaşları (2010) çalışmalarında engelleyici kontrolü plan yapabilme ve yeni veya bilinmedik durumlara ya da verilen yönergelere uygun olmayan tepkileri engelleme

yeteneği olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmada engelleyici kontrol ve dikkat odaklama yeteneğinde yüksek seviyelere sahip olan çocukların, düşük engelleyici kontrol ve dikkat odaklama yeteneğine sahip olan çocuklardan akademik olarak daha başarılı olduklarını bulgulamıştır. Engelleyici kontrol erken çocukluktaki yönetici işlevlerin gelişiminde merkezi bir rol üstlenmektedir (Diamond, Carlson ve Beck, 2005; Kirkham, Cruess ve Diamond, 2003; Blair ve Razza, 2007). Engelleyici kontrol bir görevde sonuçların ertelenmesi gerektiğinde, ani ve ertelenmiş tepkiler arasında çatışma yaşandığında, problem çözümünde yeni cevapların üretilmesi gerektiğinde açık bir şekilde görülmektedir (Barkley, 1997). Utendale, Hubert, Saint-Pierre ve Hastings (2011) engelleyici kontrolü zayıf olan çocukların fiziksel ve sözel saldırganlık gösterdiklerini bulgulamıştır.

Çocukların yönergeleri ne kadar iyi izledikleri, bir aktiviteyi durdurmaları söylendiğinde buna ne kadar uygun davrandıklarını içeren sorularla ebeveynler ya da öğretmenler de çocukların bilişsel düzenleme yetenekleri hakkında bilgi sağlayıcı olabilmektedirler (Sektan ve ark., 2010; Spinrad, Eisenberg, Harris, Hanish, Fabes, Kupanoff, Ringwald ve Holmes, 2004). Welsh ve arkadaşları (2010) bilişsel düzenlemenin dil gelişimi kontrol edildiğinde dahi matematik ve okuma bilgisi üzerinde özgün katkısı olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca yürütücü işlevlerde dezavantajlı olan çocukların okuma ve matematikte öğrenme güçlükleri çektiği bulgulanmıştır (Blair, 2006).

### **2.1.2.3 Duygusal Düzenleme**

Duygu, iç veya dış çevreden gelen etkilerin bireyde haz ya da elem türünden izlenimler oluşturmasıdır. Bireyin tüm yaşamı boyunca yaptığı etkinlikler duyguları ile birlikte gerçekleşir. Birey, çevresindeki canlı ve cansız varlıklar ile etkileşimi sırasında, haz ya da elem yönünde, az ya da çok duygu yeğlinliği içindedir (Başal,

2004, s.115). Duygu, genel anlamda bireyin çevresinde oluşan değişimlere verdiği tepkidir fakat bu tepkinin oluşumunda bireyin değişiklikleri nasıl algıladığı merkezi bir konumdadır (Campos, Frankel ve Camras, 2004; Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 2006 akt: Yaşar, 2014).

Duygular, eylemlerle ve doğrudan davranışlarla ilişkili dışsal ve içsel olaylara verilen tepkilerin ürettiği karmaşık davranışlardır (Bukatko ve Daehler 2003). Duygular, insan olmanın en önemli unsurlarıdır ve sosyal bağların kurulmasında temel rolü üstlenir. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyumunu ve sosyal ilişkilerini de yönlendiren duygusal becerilerin içerisinde duyguları tanıma, anlama, ifade etme gibi birbiriyle etkileşim içerisinde bulunan 3 alt boyut (3 öğe) yer almaktadır (Saarni, 1999).

Duygusal becerilerin birinci öğesini oluşturan duyguları tanıma becerisi, duygusal yüz ifadelerini ve ipuçlarını değerlendirerek karşıdaki bireyin hissettiği duyguyu fark edebilme yeteneğidir. Okul öncesi dönem boyunca çocukların duyguları tanıma becerisi geliştikçe olayların yaratacağı duyguları anlama becerisi de gelişmeye başlar (Gallese, 2003). Bir başka deyişle Lane, Sechrest, Riedel, Shapiro ve Kaszniak'a (2000) göre duygusal farkındalık, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularının tanıma ve tanımlama becerisidir.

Duyguları anlama becerisi, duygusal becerilerin önemli ikinci öğesidir. Duyguları anlama becerisi; bir olayın bireyde hangi duygunun yaşanmasına sebep olacağının bilinmesi becerisidir. Duyguları anlama becerisinin gelişiminde yaşantıların önemi büyüktür. Çünkü birey geçirdiği deneyimlerle olayların bireyde hangi duyguyu yaratacağını öğrenir (Sroufe, 1997). Duyguları anlamada önemli olan, duyguların doğuracağı sonuçları yani sahip oldukları etkileri bilmektir (Davis, 2004).



Çocuklar 3 yaşını doldurduktan sonra duyguları tanıyıp onları kontrol edebilir hale gelmeye başlarlar (Bak, 2011).

Duygusal becerilerin üçüncü ögesi duyguları ifade etme de, kişinin yaşadığı duygusal olayları sosyal olarak paylaşılan bir dilde tanımlamasıdır ve duygusal gelişim açısından önemlidir. Kişinin duyguya yol açan durumlar hakkındaki duygularını diğer kişi ya da kişilerle açık bir şekilde konuşmalarını içerir (Rime, Finkenauer, Luminet, Zech ve Philippot, 1998). Bebekler ve küçük çocuklar için duygular, gereksinim ve isteklerini belirtmenin en açık yoludur. Bu yolla bir anlamda sosyal çevreleri üzerinde kontrol gücü kazanırlar. Bebek ve çocuklar önceleri sadece kendi duygularını belirtirken zaman içinde karşısındakinin duygularının anlamaya ve dikkat etmeye başlarlar (San Bayhan ve Artan, 2004).

Çocuklar büyüdükçe duygularını uygun yerde, uygun zamanda ve uygun şekilde ifade etmeyi öğrenirler. Bebeklerde sözel iletişim başlamadan çok önce duyguların ifade edilmesi yoluyla iletişim başlamaktadır. Yeni doğanlar ağlayarak, ellerini kollarını hareket ettirerek vücutlarını gererek mutsuz olduklarını; gülümseyerek, gığıldayarak ve uzanmaya çalışarak ise mutlu olduklarını hissettirirler. 2 yaştan sonra dil gelişimindeki ilerlemelerin de etkisiyle duygularının daha kolay ifade ederler. 4-5 yaşında çocuklar karşısındakinin duygularının nedeninin de tahmin edebilirler. Ancak hala aynı anda birkaç duygunun birden yaşanabileceğini pek kavrayamazlar ve bu duygulardan kendilerine en yakın olana odaklanırlar (San Bayhan ve Artan, 2004). Bebeklik döneminde duyguların ifade edilmesini öğrenmede anne baba veya bebeğe bakan kişilerin rolü çok büyüktür.

Öz düzenlemenin diğer bir alt boyutu olan duygusal düzenleme ise negatif yanıtları (davranışları) engelleme ve hazzı erteleme yeteneğidir. Bu yeteneğe sahip

olan çocuklar olumlu ve olumsuz durumlarda duygusal tepkilerini kontrol edebilirler (akt: Bandy, Kristin ve Moore, 2010).

Duygusal düzenleme bir çocuğun heyecan, gerginlik ya da stres verici durumlarda duygularını yönetebilmesi, hedeflere erişmek için duygusal uyarılmalarını engelleyebilmesi, sürdürebilmesi ve düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Smith-Donald ve ark., 2007; Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie ve Jones, 1997; Kopp, 1982, Eisenberg, Liew ve Pidada, 2004). Batum ve Yağmurlu (2007) duygu düzenlemeyi, duyguların birey tarafından geliştirilmesi ve uygun durumlarda açığa çıkarılması veya engellemesi olarak tanımlamışlardır. Duygusal düzenleme, kişinin duygusal bir uyarana maruz kaldığı durumda, içinde bulunduğu ortamın talepleriyle uyum sağlayacak şekilde kendi duygusal uyarılmışlığını düzenleyebilme becerisidir (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

Koole (2009), duyguların kişinin karar verme ve hedef belirlemesi üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Ona göre duygu düzenleme becerilerinin işlevi, ihtiyaçların tatminini sağlamak, hedefi başarmayı kolaylaştırmak, kendini gerçekleştirmeye yardımcı olmaktır. Duygusal düzenleme için kişiler belirli stratejiler oluştururlar. İstemli olarak dikkat dağıtma ve başka şeye odaklanma, durumu bilişsel olarak yeniden değerlendirme, düşüncüyü bastırma gibi stratejiler kişinin duygusal düzenlemesine yardımcı olurlar. Çocuklarda duygusal ve davranışsal düzenleme becerilerinin gelişimi sosyal yetkinlik, akranlar tarafından kabul, okul başarısı ve günlük hayata uyum için çok önemlidir. Duygu düzenleme becerileri hem yaşla hem de deneyimle birlikte değişim ve gelişim gösterir (Bronson, 2000).

Eisenberg (2000) duygu ve duygu ilişkili davranışlarını düzenleyebilen çocukların okulda daha uygun davranışlar sergilediklerini ve sosyal olarak daha

yeterli bireyler olduklarını bulgulamıştır. Duygularını düzenleme konusunda sıkıntı yaşayan çocuklar ise negatif sosyal ve duygusal davranışlar geliştirme riskine sahiptirler (Eisenberg ve ark., 2001b). Duygularını ve duyguları ile ilgili davranışlarını yönetebilen çocukların okuldaki davranışları daha uygundur ve sosyal olarak daha yeterlidir (Eisenberg ve ark., 1997).

Çocuklarda duygu düzenlemeyi ölçmek için çeşitli deneysel yöntemler vardır. Örneğin çocuğun çizdiği resim tekrarlı bir biçimde eleştirilebilir veya içinde oyuncak olan kilitli bir kutuyu açması için çocuğa yanlış anahtar verilebilir. Bu görevlerde çocuğun gösterdiği sebat ve gerilim-huzursuzluk (frustration) gözlenerek puanlama yapılmaktadır (Dennis, 2006). Bir araştırmada, verilen bir yap-boz (puzzle) görevinde çocuk, yap-bozu araştırmacının “yardımı” ile yapmaya çalışmaktadır. Ancak aslında araştırmacı belirli süreler içerisinde doğru yerleştirilen yap-boz parçalarının yerini değiştirmektedir ya da onları kaldırmaktadır. Bu deneyde çocuğun duygu düzenlemesini puanlamak için, çocuğun göreve yönelik sergilediği gerilimi ve araştırmacıya yönelik öfkesini içeren video kaydından yararlanılmıştır (Lengua, 2002).

Duygusal kontrol hem olumlu, hem olumsuz duyguların düzenlemesiyle ilişkilidir. Duygu düzenleme süreci duygusal tepkinin yoğunluğu ve sıklığını düzenlemenin yanı sıra duruma uygun yeni bir duygunun ortaya konulmasını, o duyguyu devam ettirmeyi de içerir (Cole, Michel ve Teti 1994).

Eisenberg ve Spinrad (2004), duygusal düzenlemenin içsel duygu durumunu, dikkati, fizyolojik süreçleri ve motivasyonun yoğunluğunu değiştirme ve düzenlemenin yanı sıra, davranışın da düzenlenen duyguya eşlik etmesini sağladığını ifade etmiştir. Duygusal düzenleme sürecinde kişi, olumlu ve olumsuz duygularını

artırarak veya azaltarak değiştirir. Bu duyguları ne kadar sürdürebileceğini düzenler (Eisenberg, 2000).

Duygu düzenleme becerisinde, etkili dikkat düzenleme çok önemlidir. Dikkat odaklama ve kaydırma ile duygulanım yönetilebilmektedir (Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000). Dikkat odaklama görevle ilgili olan aktivitede dikkati sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sektan ve ark., 2010). Dikkat düzenleme becerisi çocuğun dikkatini başka taraflara kaydırmasını sağlayarak stres verici durumların etkisini azaltmaya yardımcı olmaktadır (Perez-Edgar ve Fox, 2005). Dikkat düzenleme ile birey dikkatini stres verici durumdan daha rahatlatıcı olan uyarıcıya doğru kaydırabilir ve böylece duygu düzenlemeyi sağlar (Bush, 2006).

Batum ve Yağmurlu (2007) ebeveyn ve ğretmen raporlarına dayanarak 2. sınıf öğrencilerine yönelik duygu ve davranış düzenleme bilgileri edinmişlerdir. Bu alışma Türkiye’de davranışsal ve duygusal düzenlemenin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin çalışıldığı ilk araştırmadır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada duygusal ve davranışsal düzenleme arasında ilişki bulmuşlardır. Yani iyi bir duygu düzenleme yeteneğine sahip olan ocuk, davranışsal düzenleme yeteneğine de sahiptir. Ayrıca davranışsal ve duygusal düzenlemede yetersiz olan çocukların dışsallaştırma davranışları (saldırıcılık, hislerini fiziksel olarak gösterme) sergiledikleri bulunmuştur.

Ebeveynler, çocuklarının duygu sosyalleştirme sürecine dolaylı olarak ve doğrudan katkıda bulunurlar. ocuk için önemli olan kişilerin, özellikle ebeveynlerin maksatlı veya farkında olmadan çocuğa duygu bilgisi ve düzenlemesi hakkında öğretici olması süreci duygu sosyalleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Southam-Gerow, 2014). Günlük etkinlikler esnasında ebeveynlerin kendi duygularını ifade edip çocuklarına örnek olmaları ve geçmişte yaşadıkları duygusal anlar hakkında

konuşmaları “dolaylı” duygu sosyalleştirme süreci olarak görülmektedir. Çocukları olumsuz duygular yaşadıkları anlarda ebeveynlerin tepkileri ise “doğrudan” duygu sosyalleştirmesi olarak kabul edilmektedir (Denham ve ark., 2007).

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ve davranışları, okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal gelişiminde etkili olan en önemli unsurlar arasında yer alır. Grusec ve Davidov, 2007; akt: Çorapçı, 2012) Çocuk yetiştirme stilleri ebeveynlerin çocuklarına aşlamak istedikleri hedef ve değerlerin yanı sıra çocuklarıyla kurdukları ilişkinin genel niteliğini yansıtırken, ana babalık uygulamaları belirli bir gelişimsel alanda çocuğun yetkinlik kazanması için sergilenen davranışlar olarak tanımlanır (Darling ve Steinberg, 1993). Bu bağlamda, duygu sosyalleştirme, ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarından tam olarak ayrı olmamakla birlikte, çocuğun ifade ettiği duygunun hemen ardından gösterilen çeşitli tepkileri ve ebeveynle çocuk arasındaki duygulara ilişkin iletişimi kapsamaktadır (Denham ve ark, 2007; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Araştırmalar, ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin çocuğun kimlik gelişimi, bilişsel süreçleri ve sosyal uyumu gibi gelişimin farklı boyutlarıyla ilişkili olduğunu, ancak duygu sosyalleştirmenin özellikle çocuğun duygusal yetkinliğine, yani duygu düzenleme, duygu tanıma ve ifade etme becerilerine etki ederek sosyoduygusal uyumunu yordadığını ortaya koymaktadır (Cunnigham, Kliewer ve Garner, 2009 Eisenberg, Gershoff, Fabes, Shepard, Cumberland, Losoya, Guthrie ve Murphy, 2001a; Gottman, Katz ve Hooven, 1996).

## **2.2 Öz Düzenlemenin Gelişimsel Önemi, Gelişimi ve Gelişimini Etkileyen Unsurlar**

### **2.2.1 Öz Düzenlemenin Gelişimsel Önemi**

Son yıllarda üzerinde en yoğun çalışılan konulardan biri olan öz düzenleme ile ilgili çalışmalar, küçük çocukların farklı alanlardaki düzenleme becerilerinin anlaşılmasına ve bu becerilerin gelişimsel açıdan öneminin fark edilmesine büyük katkı sağlamıştır.

Öz düzenleme becerileri üzerine yapılan ilk çalışmalardan itibaren küçük çocukların bu becerilerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Daha sonra uzun yıllar, çocukların bu becerileri sekiz yaşından önce gösteremeyecekleri varsayılmıştır (Veenmann, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006; Winne,1997; Zimmermann, 1990). Bu nedenle, yıllarca çocukların bu becerilerinin incelenmesinin yeteri kadar üzerine düşülmediği, bu alanda yapılan nadir araştırmalarda ise incelenen konunun genellikle çocukların neleri yapamadığını belirlemek üzerine olduğu görülmektedir (Kreutzer, Leonard ve Flavell, 1975).

Son yıllarda yapılan çalışmalar ise konuyla ilgili ilk çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin yetersizliğini ortaya koymakta ve küçük çocukların öz düzenleme becerilerinde araştırmalarda belirlenenden daha donanımlı olduklarını göstermektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar küçük çocukların öz düzenleme becerilerini nasıl geliştirebileceği üzerine yoğunlaşmaya başlamış ve bu beceriler üzerine yapılan çalışmalarda kayda değer bir ilerlemenin olduğu görülmektedir (Perels, Merget- Kullmann, Wende, Schmitz ve Buchbinder, 2009; Whitebread ve Coltman, 2010).

Türkiye’de ve Kıbrıs’ta küçük çocukların öz düzenleme becerilerini inceleyen çalışmaların uluslararası literatürde olduğu kadar yeterli olmaması öz düzenleme ile

ilgili son yıllarda artan sayıda çalışmalar yürütülmesine neden olmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının gelecekteki akademik gelişimleri için gerekli becerilerini geliştirmek okul öncesi eğitimin önemli amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesinde, çocukların eğitim sürecindeki etkinlikler ve uyguladıkları öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalık kazanmaları; plan yapma, izleme ve kontrol etme ve değerlendirme gibi becerilerin geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Shields ve Cicchetti (1998) öz düzenlemenin kişinin çevresiyle en uygun düzeyde ilişki kurmasını sağlamak için kendisini gözlemlemesine ve davranışlarını kontrol etmesine imkân veren, duygular, dikkat ve davranıştan oluşan bir dizi birbiriyle ilişkili beceri olduğunu belirtmektedir. Öz düzenleme becerisine sahip çocuklar yüksek akademik başarı, okula bağlılık, akran kabulü, olumsuz davranışlardan kaçınma ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları gibi önemli yaşam becerilerine de daha büyük ölçüde sahiptirler (Bandy ve Moore,2010).

Calkins (2007), “kendini düzenleme”nin genel olarak kontrol mekanizmalarının bütünlüğünü ifade ettiğini ve çocuğun bu yolla özerkliğini kazanarak çevreye uyum sağlaması için işlevsel değeri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, erken çocukluk dönemindeki fizyolojik uyarılmışlığı kontrol altına alma, duyguları ve davranışları düzenleme ve yönetici bilişsel süreçlerin gelişimini ortaya koyma gibi kazanımların çocuğun kendini düzenlemesi ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Bu beceriler, çocuğun belirli stratejiler kullanarak, gelişimsel uyum sürecinde karşısına çıkabilecek zorlayıcı durumlarla baş etmesini sağlamaktadır. Tüm bu kazanımlar çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerine katkıda bulunmaktadır (Brownell ve Kopp, 2010). Ayrıca Eisenberg (2005), kendini düzenlemenin çocuğun sosyal etkileşiminin kalitesini ve öğrenme kapasitesini etkilediğini ileri sürmektedir.

Gelişiminin büyük bölümü doğumdan erken çocukluk döneminin sonuna kadar tamamlanan öz düzenleme, toplumsal hayata katılma bağlamında çocukların sosyal becerileri, akademik becerileri, ilköğretime hazır oluşu, yemek yeme alışkanlıkları gibi pek çok alanda etkilidir (Akawi, 2011; Blair, 2002; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major ve Queenan, 2003; Graziano, Calkins ve Keane, 2010; Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstorm, 2001).

Öz düzenleme becerisine yüksek düzeyde sahip olmak, aralarında sosyal becerinin (Fabes ve Eisenberg, 1992), okula hazır bulunuşluk ve akademik başarının (Smith-Donald ve ark., 2007), dayanıklılığın (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000) da olduğu sayısız olumlu gelişimsel kazanımlarla doğru orantılıdır.

İlkokula giriş aşamasından başlayarak ilerleyen yıllarda çocukların akademik başarılarının kalitesini okul öncesi dönemde aldıkları eğitimin niteliği şekillendirmektedir (Sektan ve ark., 2010). Öz düzenleme, çocukların okula başladıkları dönemde okul standartlarına uymalarında, sosyal taleplere uygun davranışlar sergilemelerinde, olumlu sosyal beceriler elde edilmelerinde ve akademik başarılarında etkilidir (Peker, 2013).

Boyd, Barnett, Bodrova, Leong ve Gomby'e (2005) göre çocukların okulda başarılı olabilmeleri için bilişsel, sosyal ve motivasyonel becerilere ihtiyaçları vardır. Bu beceriler, başkalarının duygularını kavrama, yönergeleri anlama ve dikkatini odaklama, kendi duygu ve davranışlarını kontrol etme, akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini düzenleyebilme ve işbirliği yapabilme gibi durumları kapsar.

Dikkati odaklama, yönergeleri takip edebilme gibi dikkati düzenleme sürecine dair beceriler ve işbirliği yapma, başarabileceğine dair kendini motive etme, duygularını rahatlıkla ifade edebilme gibi sosyal beceriler çocukların öğrenmeye



hazır olmalarını sağlamaktadır (Boyd ve ark., 2005). Çocukların öğrenme yaşantılarını bağımsız bir şekilde düzenleyebilmeleri ve öz düzenleme becerisine sahip olmaları üst düzey bilişsel becerileri kazanmaları yolunda önemli bir adımdır (Anderson, Coltman, Page ve Whitebread, 2003). İlköğretime hazır olma bağlamında bilişsel becerilerin, dikkati düzenleme sistemi ile ilişkili olduğu da açıktır.

Birçok araştırma öz düzenlemenin matematik yeteneği ve akademik başarı üzerindeki etkisi üzerine bulgular sağlamıştır (Blair ve Razza 2007; Blair, 2006). Küçük çocuklarla yapılan araştırmalara göre yürütücü işlevler, erken matematik yeteneği (Blair ve Razza 2007; McClelland, ve ark., 2007; Ponitz, ve ark., 2009; Willoughby, ve ark., 2012) harf tanıma, ses bilgisi (Blair ve Razza 2007; McClelland, ve ark., 2007; Ponitz, ve ark., 2009), sınıftaki sosyal ve davranışsal beceriler (Smith-Donald, ve ark., 2007; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009) arasında ilişki vardır. Normandeau ve Guay (1998) da çocuklardaki bilişsel kontrolün okul başarısı ile pozitif yönde ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Matthews, Ponitz ve Morrison (2009) da yaptıkları çalışmada diğer bulgulara benzer olarak öz düzenlemenin erken başarıda önemli olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada çocukların matematik, genel bilgi (“Kış mevsimini, yaz mevsiminden ayıran şeyler nelerdir? “Mektupları getiren kişi kimdir?” gibi genel bilgi gerektiren sorulara verilen yanıtlar) ve sözcük okuma yeteneği gibi becerilerde öz düzenleme yeteneği yüksek olan çocukların daha başarılı olduğu görülmüştür.

McClelland ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde kazanılan davranışsal düzenleme becerisinin (dikkat, olumsuz davranışları engelleme kontrolü, çalışan bellek) erken okuryazarlık, matematik becerileri, kelime bilgisi sağladığını ortaya koymuşlardır. Öz düzenlemeye sahip öğrenciler, öğrenmek için gösterdikleri çabalarda her zaman aktif konumdadırlar; zira kişisel olarak

belirledikleri hedeflere ulaşmak için sahip oldukları yetenekleri, kabiliyetleri, dezavantajları ve sınırlılıklarını bilmektedirler.

Matthews (2008) problem çözme esnekliği, dikkati yöneltme ve duygusal - davranışsal tepkileri kontrol etme gibi öz düzenleme yeteneklerinin okul öncesi dönemde çocukların hazırbulunuşluklarını pozitif yönde yordadığını öne sürmektedir. Bedenin belirli kısımlarını tanımlama, sözel yönergeleri izleme, sayı kavramı, söz dizimi (cümle bilgisi) gibi yetenekler çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri tarafından yordanmaktadır.

Çocukların ilköğretime hazır olmalarında sosyal-duygusal beceriler de önemli bir rol üstlenir (Gülay ve Akman, 2009; Raver, 2002 akt: Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Öz düzenleme ve çocukların sosyal becerileri arasında pozitif ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Duygu düzenlemenin de temelinde yer alan çocukların duygularının farkında olmaları ve çevreden gelen duygusal sinyalleri doğru algılıyor olmaları, daha sonraki akademik başarı ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Izard ve ark., 2001) Bunun yanında çocukların duygusal ve sosyal beceri düzeyleri karşılıklı bir ilişki içindedir (Denham ve ark., 2003).

### **2.2.2 Öz Düzenlemenin Gelişimi**

Öz düzenleme gelişimi anne karnındayken başlamaktadır ve bebeklik, okul öncesi dönem ve okul döneminde daha karmaşık, öz başlatıcı bir süreç haline gelmektedir (Posner ve Rothbart, 2000). Calkins ve Fox (2002) öz düzenlemenin doğum öncesi dönemden başlayarak ilkel bir biçimde ortaya çıktığını ve daha sonraki dönemlerde her bir öz düzenleme becerisi üzerinde uzmanlaşıldığını öne sürmektedir. Örneğin dikkat kontrolü gelişerek davranışsal ve duygusal düzenlemeye katılmaktadır (Perez-Edgar ve Fox, 2005; Rothbart, Ahadi ve Evans 2000). Araştırmalar genellikle öz düzenleme gelişiminde anne ile çocuk arasındaki

etkileşimin, risk faktörlerinin, beyin gelişiminin ve beyin bölgelerinin etkisi üzerine yoğunlaşmaktadır.

Gelişimin diğer alanlarında olduğu gibi, öz düzenleme becerilerinin gelişimi de yaşa bağlı olarak ilerlemektedir. Yaşamının ilk aylarında çocuk, çevreden etkilenerek içsel bir kontrol sistemi oluşturmaya başlar ve süreç içinde istemli olarak eylemlerini yönlendirmek üzere öz düzenleme mekanizmaları oluşur (Bronson, 2000).

Bebeklik döneminde beslenme, uyku, bakım gibi temel ihtiyaçların giderilmesi ile başlayan öz düzenleme gelişimi, fiziksel ve sosyal süreçlerin de etkisiyle dikkat, duygu ve davranışı düzenlemeye doğru evrilir. Bu süreçte ebeveynler, akranlar ve çocuğun sosyal etkileşimde bulunduğu kişiler öz düzenlemenin gelişim sürecini beslerler (Sameroff, 2009).

Wertsch (1979) öz düzenlemenin gelişimini dört aşamada açıklamıştır (akt: Schunk, 2011). İlk olarak, çocuk yetişkinlerin sözlerini ya da hareketlerini anlamaz böylece hiçbir öznenin karşılığı yoktur. İkinci aşama; çocuğun gelişmesi ve yetişkinin çocuğun durumuna daha hassas yaklaşmasıyla, davranış düzenleme sorumluluğu hala yetişkinde olsa da, ortak bir durum, ortak bir anlayışı gelişir. Üçüncü aşamada, çocuk konuşma ve etkinlik arasındaki ilişkiyi öğrenir ve görev için sorumluluk alır. Üçüncü aşama boyunca kendine yönelik konuşma öz düzenleme davranışı için kullanılır. Dördüncü aşama bu konuşma kendi kendini yönlendiren düşünce olarak içselleştirildiğinde, çocuk-yetişkin arası ilişki tamamlanmış olur ve öz düzenleme bağımsız olarak oluşur. İçselleştirme, öz düzenleme süreçlerinde kullanılacak asıl unsur olur (Shunk, 1999 akt: Shunk, 2011). Artık öğrenmenin olmadığı durumlarda bile, çocuğun öz düzenleyici etkinliğinin yetişkin etkisini yoğun olarak yansıttığını görmek dikkate değerdir. Eylem kendi kendini yönlendirse

bile, o başka birinin etkisi ile yapılan içsel bir düzenlemedir. Çoğunlukla çocuk yetişkinler tarafından kullanılan aynı kelimeleri tekrar edebilir. Zamanla çocuk kendi kendisinin öz düzenleyici etkinliğini oluşturacak ve bu kendine özgü bir hal alacaktır.

Campbell (1997); Diaz, Neal ve Amay-William (1990) gibi sosyal kültürel kuramcılara göre ise çocuklar kişisel ve durumsal hedeflere ulaşmak için kendi davranışlarını izledikleri, planladıkları, yönettikleri ve kontrol ettikleri zaman öz düzenleme davranışı meydana gelmektedir (akt: Grolnick ve Farkas, 2002). Genel bir kabul olarak öz düzenleme becerisinin temellerinin bakıcı/anne-çocuk etkileşimine dayandığı tahmin edilmektedir. Sosyal kültürel kuramcılardan Diaz, Neal ve Vachio (1991) aktivitelerin başlaması veya düzenlenmesi için sorumluluğun ebeveynlerden çocuğa geçtiğini vurgularlar (akt: Grolnick ve Farkas, 2002).

Kopp (1982) öz düzenlemenin gelişim sürecini beş evreye ayırarak açıklamıştır. İlk evre olan nörofizyolojik evre, doğumdan 3. aya kadar geçen süreçtir ve öz düzenleme, refleksif tepkiler ve uyarılma durumlarının kontrol edilmesi boyutundadır. 3. ayın sonundan itibaren, bebeğin gün-gece gibi rutinleri kavrayabiliyor olması duyumotor döneme geçişinin de işaretidir. Bu dönemde bebek artık bir nesneye uzanmak ve almak gibi istemli eylemler gerçekleştirmeye başlar; ancak eylemler hâlâ tam anlamıyla bilinçli bir hal almaz. Duyumotor dönemde öz düzenleme gelişimi, bebeklerin içinde buldukları çevre ve bu çevredeki uyaran zenginliği gibi dış etkenlerden ve aktivite düzeyi gibi biyolojik özelliklerinden de etkilenir. Duyumotor dönemde içinde buldukları çevreyle olan ilişkilerinde kendi eylemlerinin farkına varan bebekler, 9-12. ve 18. aylar arasındaki süreci kapsayan kontrol dönemine geçerler. Bu dönemde bebekler, duygusal ve fiziksel eylemleri anlayabilir ve gerçekleştirebilir hale gelirler. Bu evreye adını veren kontrol, hâlâ

yetişkinin ya da dışsal bir faktörün elindedir. Çocuk, kontrolü henüz içselleştirmiş değildir. Buna karşın bu dönemde kontrol artık bilişsel süreç becerilerini de kapsar. Çocuk ebeveynlerin hangi davranışı onaylayıp hangisini onaylamadığının farkındadır; uyum gösterir. Öz düzenleme için oldukça kritik bir öneme sahip olan “uyumun” da bu dönemdeki anne-çocuk etkileşimine dayandığı belirtilmektedir. Çocuk, ebeveynin isteğine uyum gösterdikten sonra yasaklanmış olan davranışı istemli olarak engeller (Kopp, 1982). İstenmeyen davranışın engellenmesinin işaret ettiği önleyici kontrol, yaşamın ilk yılında ortaya çıkar (Elias ve Berk, 2002). Kontrol döneminde dışsal bir aracıya ihtiyaç duyan çocuk, 24. aydan itibaren 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). Bu dönemde çocuk, kuralları bilerek, uygun davranışı göstermek üzere kendi düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirebilir ve sosyal etkileşimlerle çevresini de organize ederek kontrol eder. Yaşamın ikinci yılı, dürtü kontrolünün gelişimi için de kritik bir öneme sahiptir. Dilin gelişimi ile birlikte çocuk, gerilimi azaltacak stratejiler geliştirmeye başlar (Kopp, 1982).

Nörofizyolojik evrede bebeğin bakımını üstlenen kişiler, bebeğin refleksleri ve uyarılma durumlarının (uyku ve beslenme gibi) farkında olarak bu durumları düzenlediklerinden bebek-bakım veren etkileşimi, bebeğin çevresindeki dikkat çeken uyarılara odaklanmasını kolaylaştırması açısından oldukça kritiktir. Duyumotor evrede de bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve desteklemeleri, bebeğin sosyal çevresini ve etrafındaki nesnelere organize ederek uyarılar karşısında uygun davranışları göstermesi açısından önemlidir. Kontrol evresinde, çocuklar başta bakımını üstlenen kişiler olmak üzere çevresindekilerle iletişim kurarlar. Bu dönem,

öz düzenlemeye giden yolda ilk somut adım olarak düşünülebilir. Bu süreçte de çocuğun bakımını üstlenen kişilerin çocuğun bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına duyarlı olması öz düzenleme gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Kopp, 1982).

Yaşamın ikinci yılı boyunca çocuk, yansıtmacı düşünmenin de ilk örneklerini göstermeye başlar. Dikkat ve davranış düzenleme için oldukça önemli olan bu düşünme biçimiyle çocuklar, belleklerdeki yönerge, bilgi ve görüntüleri geri çağırabilirler (Bronson, 2000; Bodrova ve Leong, 2010). Kuralları ve yönergeleri belleğinden geri çağırabilen çocuk, bu kuralları kendisi davranışa dönüştürmeden önce, “diğerlerini düzenleme” sürecinde, başkalarının davranışlarını düzenlemeye çalışır. Vygotsky yaklaşımını benimseyenler, “diğerlerini düzenleme”nin öz düzenlemenin öncülü olduğunu savunurlar (Bodrova ve Leong, 2010; Sameroff, 2008). Kurallara tam olarak bağlı oldukları gözlenen 3-4 yaşındaki çocuklar, sınıf ortamı gibi sosyal etkileşim alanlarında kurallara uymayan arkadaşlarını tespit etme davranışı gösterebilirler. Çocuk sınıfta uygulanan bir kurala kendisi uyamazken, kurala uymayan başka bir arkadaşını uyarma davranışı gösterebilir. Başka çocukları şikâyet etme davranışı, diğerlerini düzenleme davranışına işaret eder. Bu durum öz düzenlemenin ilk görünüşlerinden biridir. Çocuk, davranışlarının sebebi olarak kuralları ortaya koyar ve bir anlamda istemli olarak değil; dışsal bir kontrol aracılığıyla davranışlarını düzenlediğini belirtmiş olur (Bodrova ve Leong, 2010). Çocuk, kuralın konduğu durumlardan farklı durumlarda da uygulanabileceğini fark ettiğinde kuralları içselleştirmeye başlar ve Kopp (1982)’un ortaya koyduğu gelişme evrelerine göre düşünüldüğünde, öz kontrolden öz düzenlemeye doğru ilerleme kaydetmiş olur.

Öz kontrolün öz düzenlemeye evrildiği 36. ay, aynı zamanda okul öncesi eğitimin de başlangıcına denk düşmektedir. Bodrova ve Leong (2010), bu

bilgilerden yola çıkarak okul öncesi eğitim sürecinde diğerlerini düzenlemenin çocukların öz düzenlemelerini destekleyecek şekilde kullanılabileceğinden söz etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlere sınıf içinde uygulanabilecek önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin, öğretmen öz düzenleme konusunda sorun yaşayan bir çocuğa diğerlerini düzenleme sorumluluğu vererek çocuğun öz düzenleme gelişimini destekleyebilir.

### **2.2.2.1 Davranış Düzenlemenin Gelişimi**

Davranış düzenleme yaşamın ilk aylarında gelişmeye başlar. İlk aylarından 9. aya kadar olan dönemde bebek zamanla uyarılara vücut hareketleriyle tepkiler vermeye başlar. Kendisini tedirgin eden bir uyarıya karşılaştığında bakımını üstlenen kişiye yönelir. İlgisini çeken uyarılara karşı vücudunu hareket ettirebilir. Bu ilk davranış kontrolü sürecinden sonra 9. -12. aylar arasında bebek uyarılara karşı tek aşamalı davranışlar (el sallamak gibi) göstermeye başlar; annesi çağırdığında ona doğru yönelir ve hareket eder (Bronson, 2000). Kopp (1982) bu dönemde bebeklerin amaca yönelik davranışlar göstermeye başladıklarını ortaya koymuştur.

12. ve 36. aylar arasında yürümeye başlayan çocuk ise hareketlerinde önceki döneme göre daha bağımsızdır. Ancak hala hangi davranışlarının uygun olduğuna ya da olmadığına çevresindekilerin olumlu ya da olumsuz tepkileri ile karar vermektedir. Bu dönemde ebeveynlerin çocuğun davranışları standartlar ya da kurallar belirlemesi önemlidir. Bu kurallarda tutarlı olmak çocuğun kuralları içselleştirmesini kolaylaştırır. Dolayısıyla çocuğun davranış düzenleme sürecine olumlu katkılar sağlar (Sroufe, 1995; akt. Bronson, 2000). İkinci ve üçüncü yılda çocuk, gelişimi ilk yılda başlayan önleyici kontrol mekanizmalarını daha etkili bir biçimde kullanmaya başlar. Bu dönemde hızlanan dil gelişimi ile birlikte çocuk

kuralları, sınırlamaları ve gereksinimleri daha etkili bir biçimde öğrenme şansı bulur. Böylece bu kurallar, sınırlamalar ve gereksinimler çerçevesinde davranışlarını yönetebilme becerisi de artar (Luria, 1961; akt: Bronson, 2000). Bu dönemde bağımsızlığını, kendisinin tercihler yapabileceğini ve kendi etkinliğini kontrol edebileceğini anlayan çocuk, çevresindeki nesne ve insanlara hükmetme eğilimine girer. Bu noktada çocuk hem davranış hem de duygu düzenleme sürecini etkileyecek şekilde kurallara, yetişkinlere ve sınırlamalara karşı muhalif bir tutum içine girebilir. Bu muhalif olma durumu zaman zaman ağlama, çılgılık atma, nesnelere fırlatma gibi davranışlar halinde görülebilirken, zaman zaman da pasif bir hal alarak yetişkinin, kuralların ve sınırlamaların görmezden gelinmesi şeklinde de olabilir (Kopp, 1992; Akt. Bronson, 2000).

Okul öncesi dönemden itibaren çocuk, genel olarak öz düzenleme için söylenebileceği gibi davranış düzenleme için de uzmanlaşma dönemine girer. Artık tam anlamıyla bir öz düzenleme sürecinden söz etmek mümkündür. Çocuk, kurallara, sınırlamalara ve stratejilere hakimdir ve kendi davranışlarını bunlara göre planlayarak göstermeye başlar. Bu dönemde çocuk düşünce ve eylemlerini kontrol etmek için dili ustaca kullanır. Çocuğun kendine yönelik konuşması, kendi kendine yönergeler vermesi öz düzenlenmiş davranış için oldukça kritiktir (Bronson, 2000; Kopp, 1982).

Davranışı düzenleme, çocukların hazzı erteleyebilme, davranışlarını ve dürtülerini kontrol etme becerilerini kapsamaktadır. Daha az dürtüsel ve muhalif davranış gösteren okul öncesi dönem çocuklarının, akranlarıyla olan ilişkilerinde daha arkadaşça, pozitif oldukları ve arkadaşlarıyla daha çok ilişki kurdukları belirlenmiştir (Ramani, Brownell ve Campbell, 2010). Bu sonuç doğrultusunda ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında olumlu bir öğrenme atmosferi sağlamak



için davranış ve duygu düzenleme sürecinin desteklemesinin önemli olduğu söylenebilir.

### **2.2.2.2 Dikkat Düzenlemenin Gelişimi**

Dikkati düzenleme sistemi, yaşamın ilk birkaç yılında tam anlamıyla olgunluğa erişmese de, ilk yılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlar (Posner ve Rothbart, 1998). Luria (1973), ilk olarak gelişen dikkat sisteminin istemsiz ve biyolojik bir sistem olduğunu; ancak daha sonra gelişimini tamamlayan sistemin istemli ve sosyal bir sisteme dönüştüğünü belirtmiştir (akt. Posner ve Rothbart, 1998). Bebeğin bakımını üstlenen kişiler dikkatini yönlendirmesi için bebeği destekleyebilirler. Görme alanı içinde nesnelere hareket ettirerek ya da işitsel uyarılar vererek bebeğin dikkatini odaklamasına yardımcı olabilirler. Bebek zamanla yetişkin desteği olmadan dikkatini kontrol etmeye ve yönlendirmeye başlar. Daha sonra okul öncesi dönemde başlayan bilişsel süreçlerin düzenlenmesinin de dikkat ve duygu düzenlemenin yaşamın ilk yılında gelişen bu sürece bağlı olduğu belirtilmektedir (Posner ve Rothbart, 1998).

### **2.2.2.3 Duygu Düzenlemenin Gelişimi**

Yaşamın ilk üç ayında bebek, bakımını üstlenen kişi tarafından temel ihtiyaçları karşılandığında, onu gördüğünde ve sesini duyduğunda rahatlar. Annesinin kalp atışlarını hissetmek bebeği sakinleştirir. 3.-12. aylar arasında bebeğin duygusal tepkileri farklılaşır ve daha benmerkezci bir hal alır. 12.-36. aylar arasında yürümeye başlayan çocuklar artık daha karmaşık duygu durumlarını anlayabilir ve deneyimleyebilir hale gelirler. Kendi kendilerine bir şey başarabildiklerinde sevinirler ve hata yaptıklarında utanırlar. Bütün bunların yanı sıra bu dönemde çocuklar, duygu düzenleme bağlamında, tam anlamıyla yetişkinlerden bağımsız değildirler. Çocuklar ancak okul öncesi dönemden itibaren

tam anlamıyla öz düzenleme sürecine girmiş olurlar. Bir yetişkinin varlığı olmadan başkalarıyla etkileşime girerler; duygularını ifade edebilirler. Sosyal etkileşim arttıkça duygularını yönetme ve düzenleme konusunda uzmanlaşmaya başlarlar (Sroufe, 1989, 1995; akt. Bronson, 2000; Kopp, 1982).

Gelişimsel bir perspektiften bakıldığında, duygu düzenleme sisteminin dikkati düzenleme sisteminden beslendiği görülmektedir (Kopp, 1982). Johnson, Posner ve Rothbart (1991), bakışlarını bir noktadan ayırıp başka bir noktaya çevirebilen 4 aylık bebeklerin, deneysel koşullarda dikkatini yöneltme konusunda iyi olduklarını gözlemlemişler ve ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde de bu bebeklerin olumsuz duygu durumları gösterme düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde başka bir çalışmada da, 13 aylık bebeklerin dikkatlerini yeniden yönlendirme becerileri ile düşük düzeyde olumsuz duygular göstermeleri arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Rothbart, Ziaie ve O'Boyle, 1992).

Sethi, Mischel, Aber, Shoda ve Rodriguez (2000) yürümeye başladığı dönemde olumsuz duygu durumundan sıyrılabilen çocukların, 5 yaşta hazzı erteleyebilme düzeylerinin de yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Aynı çalışmada, çocukların hazzı erteleyebilme düzeyleri ve olumsuz duygudan sıyrılma sürecinde kendi kendilerini oyalamak için kullandıkları stratejiler arasında da olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (akt: Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Bebeklik döneminden başlayarak ilerleyen süreçlerde de bireyi endişelendiren durumlarda dikkatin başka bir yöne odaklanması duygu düzenleme süreci açısından önemlidir (Posner ve Rothbart, 1998). Bebeklerin bakımını üstlenen kişiler, bebeklerin kaygılandıkları durumlarda dikkatlerini başka bir yöne çekerek onları sakinleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Dikkati başka bir yöne odaklanan bebek, sakinleşir ve kaygısı gittikçe azalır (Rothbart ve Sheese, 2007 akt: Fındık

Tarıbuyurdu, 2012).

36. aydan itibaren, öz kontrol yerini öz düzenlemeye bırakır ve çocuk, kaygı yaratan durumlarda çaba gerektiren kontrolün etkisiyle dikkatini başka bir uyarana odaklamak konusunda içsel mekanizmalarını kullanmaya başlar. Bu şekilde olumsuz duygu durumunun düzenlenmesi sağlanmış olur. Çocukların duygularını düzenleyebiliyor olmaları, duygunun sonunda ortaya çıkan davranışın düzenlenmesine dair de olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Buna bağlı olarak davranışın düzenlenmenin gelişim süreci, dikkat ve duygu düzenleme süreciyle iç içe ve paralel olarak ilerlemektedir (Posner ve Rothbart, 1998).

### **2.2.3 Öz Düzenlemeye Etkisi Olan Kalıtsal ve Çevresel Unsurlar**

#### **2.2.3.1 Çocuğun Cinsiyeti**

Öz düzenleme becerileri ile ilgili birçok çalışmada öz düzenleme becerilerinin yetkinliği açısından önemli olduğu düşünülerek cinsiyet değişkeni de incelenmiştir. Aşağıda cinsiyet değişkeninin öz düzenleme becerilerine veya alt boyutlarına farklı etkileri görüldüğü çeşitli çalışmalara yer verilmiştir.

Literatürde, kız ve erkek çocukların öz düzenlemelerinde farklılıklar olduğu ön kabulü ile yola çıkılan çalışmalar da bulunmaktadır. Durksen (2010), çalışmasında 3-5 yaş arası kız çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek üzere bir durum çalışması yapmıştır. Çalışmasında çocuklar tarafından öz düzenlemenin nasıl elde edildiğini belirlemek için, okul öncesi dönemde kız çocuklarının hangi öz düzenleyici durumlarla karşılaştıklarını, zor bir durumla karşı karşıya kaldıklarında problemin nasıl üstesinden geldiklerini ve çocukların kullandıkları öz düzenleme stratejilerini tanımlamak üzere farklı durumları ortaya koymuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan 7 kız çocuğunun aileleri ile yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin “yap” ve “yapma” yönergeleri verdikleri durumlarda çocukların

davranışları hakkında bilgi edinilmiştir. Çalışmada öz düzenleme fiziksel, duygusal, etik, sosyal, problem çözme ve dil olmak üzere altı alt boyutta tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda, 3 yaşındaki kız çocuklarının 4 yaşındakilere oranla daha fazla fiziksel düzenleme gösterdikleri belirlenmiştir. Buna karşın 4 yaşındaki kız çocuklarının fiziksel düzenleme için daha az strateji kullandıkları ortaya konmuştur. Çocuklardan en küçük olanının, fiziksel düzenlemede deneme-yanılma stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Çocuklardan yalnızca ikisi etik düzenlemeye dair davranışlar göstermiştir. Bu iki çocuktan biri arkadaşına yardım ederken diğeri azar işiten arkadaşına gülererek etik düzenlemeye dair olumsuz bir örnek oluşturmuştur. Olumsuz etik düzenleme gösteren çocuğun, daha sonra başka bir arkadaşına da saldırgan davranışlar gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak ilişkilerinde daha sosyal olan çocukların, saldırgan arkadaşlarına göre daha fazla etik düzenleme gösterdikleri belirlenmiş; etik düzenleme ile saldırganlık arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocuklardan yalnızca ikisinin problem çözme ve sosyal yardım konusunda ısrarcı oldukları belirlenmiş; diğer beş çocuğun bu iki konuda isteksiz ve karşı koyan bir tavır sergiledikleri gözlemlenmiştir. Çocuklardan birinin ise, zorlukla karşılaştığında kendine yönelik konuşmaya benzer bir işlevle, şarkı söylemeye başlamasının saldırganlık gibi fiziksel eylemlerle ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Henry, Caspi, Moffitt, Harrington ve Silva (1999), 3-21 yaş aralığındaki erkek katılımcılarla yaptıkları çalışmada suça yönelmiş davranışlarla öz düzenleme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar, bu yaş grubunda okula devam etme düzeyi ile çocukların kontrol odakları arasında bir ilişki olduğu ve buna bağlı olarak da okula devam etme düzeyinin erken yetişkinlik döneminde suça yönelen davranışı azalttığı varsayımları

ile yola çıkmışlardır. Çalışmada öz düzenleme, çocukların kontrol odağı ile örtüşmektedir. Bu bağlamda, çocukların kontrol odağının belirlenmesi için Kontrol Odağı Ölçeği (Lack of Control Scale) kullanılmış; bu ölçekten elde edilen veriler çocukların 9-15 yaşındaki problem davranışlarına dair raporları ve 18 yaşında gösterdikleri şiddet içeren davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Erken yetişkinlikteki suça yönelmiş davranışlara dair veriler ise Yeni Zelanda polis merkezinden elde edilmiş, katılımcıların herhangi bir nedenle suçlu bulunmuş olması dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda diğer değişkenler sabit tutulduğunda çocukların kontrol odakları ile okula devam etme süreleri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Erken yaşta okuldan ayrılan erkek çocukların ise ilerleyen dönemlerde suça eğilimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

### **2.2.3.2 Ailenin Sosyoekonomik Durumu**

Sosyoekonomik zorluk yaşayan ebeveynlerin çocukları öz düzenleme becerilerini uygulayabilecekleri kaynaklara ve uygulama fırsatına daha zor sahip olmaktadır. Yapılan birçok çalışmada kırsal kesimde yaşayan düşük gelirli ailelerin çocukları yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre öz düzenleme becerileri daha düşük olduğu görülmüştür (Evans ve Rosenbaum, 2008; Piotrowski vd., 2013 akt: Kiss, Fechete, Pop ve Susa, 2014).

Okulöncesi dönem çocuklarının okuryazarlık, sözcük dağarcığı ve matematik becerileri ile davranışsal düzenlemelerinin ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik başarılarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni olarak ise dezavantajlı çocukların davranışsal düzenlemeyi, başarıyı destekleyen bağlamlardan uzak olmaları ve bu yetenekleri pratik etmek için fırsatlarının olmadığını öne sürülmektedir (Sektan ve ark, 2010).

Howse, Lange, Farran ve Boyles (2003) yaptıkları çalışmada ise aile geliri ve anne eğitiminin düşük olmasının, çocuğun dikkati toplama ve öz düzenleme becerilerini etkilediğinden bahsetmektedirler. Wanless, Sektnan ve McClelland'ın (2007) yaptıkları çalışmada ise düşük gelirli ailelerin çocuklarının sınıf arkadaşlarına göre okula girişte davranışsal becerilerinin düşük olduğu saptanmıştır (akt: Sektnan ve ark, 2010).

Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich (2008), Head Start okullarında düşük sosyoekonomik düzeyde yaşayan çocuklarla yaptıkları araştırmada, öz düzenlemenin bütün alt boyutlarında bilişsel süreçlere işaret eden yürütücü işlevlerin, çocukların sosyal- duygusal ve bilişsel olarak okula hazır olmaları ile ilişkisini ortaya koymuşlardır. Çalışmanın örneklemini 4 yaş grubu 356 çocuk oluşturmuştur. Çocukların yürütücü işlev becerilerinin işleyen bellek boyutu, çocuklara bir kelime listesi sunup daha sonra bu kelimeleri hatırlamalarını içeren bir görevle ölçülmüştür. Çocukların bu görevdeki puanı tam olarak hatırladıkları kelime sayısı kadardır. Çocukların yürütücü işlevlerinin, önleyici kontrol ve işleyen bellek boyutlarının ölçülmesine yönelik olarak *kalem tıklatma* görevi kullanılmıştır. Bu görevde uygulayıcı, kendisi kalemi bir kere tıklattığında çocuğun iki kere tıklatmasını ve kendisi iki kere tıklattığında ise çocuğun bir kere tıklatmasını istemiştir. Bu görevdeki puanlama ise çocuğun 16 denemedeki doğru yüzdesi alınarak hesaplanmıştır. Son olarak çocukların işleyen bellek, önleyici kontrol ve değişimi fark etme becerilerine yönelik olarak DCCS (Dimensional Change Card Sort) testi kullanılmıştır. Bu görevde, çocuktan verilen yönergeye göre kartları renklerine veya şekillerine göre eşleştirmesi istenmektedir. Ayrıca yürütücü işlevlere ilişkin davranış performanslarının belirlenmesi için çizgi üzerinde yürüme görevi kullanılmış, böylece çocukların motor becerileri ve önleyici kontrol düzeylerinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların davranış düzenlemelerine ilişkin olarak da Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşı ve zekâ puanları sabit tutulduğunda, yürütücü işlev becerilerinin, başka bir ifadeyle öz düzenlemelerinin, çocukların okuma yazmaya hazırlık, olumlu sosyal davranış ve saldırganlık kontrolü düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Head Start programının, çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Uygulanan programın çocukların dikkatlerini sürdürme ve yönlendirme, işleyen bellek ve önleyici kontrol düzeyleri ile davranış düzenleme sürecine olan olumlu etkileri, uygulanan okul öncesi eğitim programının öz düzenleme gelişimindeki önemine dikkat çekmiştir.

Ebeveynlerin sosyoekonomik durumlarının yanında çocuk yetiştirme niteliği açısından eğitim durumları da önem taşımaktadır. Eğitim durumu ve sosyoekonomik durum ilişkisi birbirleriyle çift yönlü ilişkisi olduğu ve birbirlerini etkiledikleri düşünülmektedir.

### **2.2.3.3 Ebeveynin Eğitim Durumu**

Çocuğun gelişimi üzerinde uzun süreli ve önemli etkileri bulunması, sosyalleştirme sürecindeki ilk çevre olan aileyi önemli bir inceleme konusu yapmaktadır (Grusec ve Davidov, 2007 akt: Nacak, Yağmurlu, Durgel, van de Vijver, 2011). Anne babaların çocuğun doğasına ve ebeveynliğe dair düşünüş şekilleri ve davranışları doğrudan ve dolaylı yollarla çocuğun gelişimine etki eder. Bu sebeple, ebeveynlik literatürü ebeveynlerin hem bilişsel tutumlarına (Kuczynski, 1984 akt: Nacak, Yağmurlu, Durgel, van de Vijver, 2011), hem de çocuk yetiştirme davranışlarına odaklanmaktadır (Goodnow, 1988). Ailenin sosyodemografik özellikleri, ebeveynliğin bu iki unsuruyla da yakından ilişkilidir (Dix, 1992;

Kağıtçıbaşı, 1989; Miller, 1988 akt: Nacak, Yagmurlu, Durgel, van de Vijver, 2011). Örneğin, içinde yaşanılan bağlamın özellikleri ve anne-babanın eğitim düzeyi, çocuğa dair hedefleri şekillendirir, çocukta görülmesi istenen özelliklere dair düşünceyi etkiler ve anne-babanın çocuğunu büyütürken nasıl bir tutum sergileyeceğini belirler. Bu nedenle, yapılan çalışmalarda anne ve babaların eğitim durumlarının çocuğun öz düzenleme gelişiminde etkili olduğu görülmektedir.

Özellikle örgün eğitim alan annelerin çocukları sosyal yaşamda ve okulda özdenetim gösterirler. Anneleri düşük düzeyde eğitim alan çocuklar ise daha düşük öz düzenleme performansı gösterirler (Evans ve Rosenbaum, 2008; Sektnan ve ark., 2010; Piotrowski, Lapiere ve Linebarger, 2013 akt: Kiss ve ark., 2014). Eğer her iki ebeveyn de yüksek eğitim düzeyine sahipse çocuğun davranış düzenleme becerisinin yüksek olacağı tahmin edilmektedir (McClelland ve ark., 2007).

Çocuklarda özdüzenleme yeteneğinin gelişiminde, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının yanısıra üzerinde durulan bir diğer konu erken ebeveyn-çocuk bağlanmasıdır. Bağlanma süreci ile ailenin çocuk yetiştirme tutumları ve çocuğun özdüzenleme becerilerinin gelişimi ile ilişkili çalışmalarda genellikle demokratik tutum, güvenli bağlanma ve özdüzenleme arasında olumlu bir ilişki gözlenmektedir.

Algan ve Şendil'in (2013) okul öncesi çocuklar ve ebeveynlerinin bağlanma güvenlikleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla 4-6 yaş çocukları ve aileleriyle birlikte yapılan çalışmada, demokratik tutum ile çocuklardaki yüksek bağlanma puanları, izin verici ve aşırı koruyucu tutum ile düşük bağlanma puanları arasında ilişkiler bulunmuştur. Ebeveynlerin bağlanma kaygı ve kaçınma puanlarına bakıldığında, annenin kaçınma puanı ve demokratik tutum arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda annelerin daha düşük kaçınma puanına sahip oldukça demokratik tutumu benimsedikleri



düşünülmüştür. Babanın kaygısının tutum ile olan ilişkisi incelendiğinde ise, kaygı ile aşırı koruyucu tutum arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Buna göre yüksek düzeyde kaygıya sahip babalar aşırı koruyucu tutumu benimsemektedirler. Ebeveynlerin bağlanma güvenliklerinin çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Kochanska, Philibert ve Barry (2009), genetik yapının ve anne-çocuk arasındaki bağlanma biçiminin, öz düzenleme ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada, 25, 38 ve 52 aylık 89 çocukla çalışılmış ve çocukların öz düzenlemeleri her yaş grubunda farklı görevlerle çocukların performanslarına dayalı olarak ölçülmüştür. Çalışmada, 25 aylık çocukların hazzı erteleme becerileri, fincanın altında duran şekerleme ve paketlenmiş bir oyuncaya ulaşmak için beklmeleri üzerine kurulu dört görevle değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bir davranışı göstermek için sinyal bekleme üzerine kurulu ahşap bloklardan kule yapma görevi çocukların önleyici kontrolüne ilişkin değerlendirme yapmak üzere kullanılmıştır. 25 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, 38 aylık çocuklarda hazzı ertelemenin değerlendirilmesi için bir süre düşündükten sonra küçük oyuncaklarla dolu bir kutudan oyuncak seçme görevi kullanılmıştır. Motor etkinliğin yavaşlatılmasına yönelik olarak da bir çizgi üzerinde yavaşça yürüme ve “bir oyuncak kaplumbağayı dolambaçlı bir patikadan evine götürme” görevlerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra ses tonunu ayarlanabilir düzeylerini ölçmek üzere fısıldama görevi ve çaba gerektiren dikkat becerilerinin ölçülmesi için de “devecüce” oyununa benzer iki görev kullanılmıştır. 52 aylık çocuklar içinse, 25 ve 38 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, çocukların hazzı erteleme becerilerine yönelik dil üzerinde şekerleme tutma, bir davranışı göstermek ya da göstermemeye dair sinyalleri takip etmek için bir oyuncak kuş ya da ejderhanın

yönergelerine uygun hareket etme ve kırmızı-yeşil ışığa göre hareket etme görevleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genetik olarak risk altında olmasına karşın anneleri ile güvenli bağlanma kuran çocukların, risk altında olmayan çocuklarla aynı düzeyde öz düzenleme gösterdikleri belirlenmiştir.

Ural, Güven, Sezer, Efe Azkeskin ve Yılmaz (2015) okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla İstanbul Anadolu yakasında 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi kurumuna devam eden 60-72 aylık 224 çocukla yürüttükleri araştırmada veri toplamak amacıyla Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Oyuncak Öykü Tamamlama Ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda annelerine güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre anksiyete-içedönüklük düzeylerinin daha yüksek olduğu, ayrıca duygu düzenleme becerilerinin anneye bağlanma biçimine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra güvensiz bağlanma biçiminin erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü ve yine erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur.

Anne çocuk arasındaki bağlanma yalnızca öz düzenleme için değil, çocuğun uyum becerileri için de önemlidir. Kochanska, Tjebkes ve Fortnan (1998), anne ve çocuk arasındaki etkileşimi gözlemlene yoluyla yaptıkları araştırmada çocukların uyum/uyumsuzluk davranışları ile anne-çocuk arasındaki etkileşimin ilişkisini incelemişlerdir. 8-13 aylık, 112 çocuğun anneleri ile birlikte oyun oynadıkları sırada yapılan gözlemlerin ilki, anne ve çocuğun evinde, ikincisi ise laboratuvar ortamında yapılmıştır. Gözlemler, anne ve çocuğun bir “yap”, bir “yapma” görevi ve annenin öğretme görevi sırasında yapılmıştır. “Yap” görevi, çocuğun oyuncaklarını

toplaması gibi bir davranışı göstermesinin istendiği durumları içerirken, “yapma” görevi ise vitrinde duran igi çekici biblolara dokunmaması gibi bir davranışın yasaklanması ve engellenmesini içermektedir. Annelerin öğretme görevi ise, çocukların annelerinin koyduğu sınırları ve kuralları içselleştirmelerini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, çocukların annelerinin koydukları kuralları içselleştirmeleri ve öğretme sürecinde annelerinin rehberliğini kabul etmeleri gibi sosyalleşme deneyimlerinin, çocukların uyum/uyumsuzluk davranışları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

#### **2.2.3.4 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları**

Ebeveynlik literatüründe, anne babaların çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri davranışlar hakkındaki ilk çalışmalar çocuk yetiştirme stilleri (parenting styles) üzerine yürütülmüştür (Baumrind, 1991 akt: Durgel ve Yağmurlu, 2014). Çocuk yetiştirme stilleri, genel olarak anne babaların çocuğa sağladığı duygusal atmosferi yansıtır (Darling ve Steinberg, 1993). Ebeveyn tutumu (parental attitudes), anne-babanın çocuğa yönelik özel davranış biçimlerini, yaklaşımlarının niteliğini ifade etmektedir. Ana-babalık tutumları ebeveynin çocukla ilgili birşeye olumlu olumsuz tepki vermeye eğilimli hale getiren içsel durumlardır (Holden ve Buck, 2002; akt. Yağmurlu ve Yavuz, 2012) Ebeveynlik tutumunun oluşmasında, mizaç, çocuğa yönelik ses tonu, beden dili, dikkatin, özenin, ilginin niteliği, çocuğun bakımı ile ilgili deneyimler önem taşımaktadır (Bornstein ve Zlotnik, 2009 akt: Ogelman, Önder, Seçer ve Erten, 2013). Bu çalışmada kullanılan Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin (ETÖ) ebeveynlerin tutum ve davranışlarını stilleriyle de ilişkilendirerek ölçmesi dolayısıyla aşağıdaki açıklamalarda “çocuk yetiştirme tutumu” ve “çocuk yetiştirme stilleri” kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Ebeveynlerin tutumları ile çocuğun öz düzenleme ediniminin niteliği arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Çocuğun verdiği ipuçlarına duyarlı olan ve arzu ettiği nesnelere elde etmesinde ona yol gösteren aile stiline, çocuğun öz düzenleme gelişimine olumlu etkisi vardır. Karşıt olarak güç kullanan, cezalandırıcı aile pratikleri (tehdit, ayrıcalıklardan mahrum bırakma gibi) çocukların öz düzenleme gelişimlerini engelleyebilmektedir. (Colman, Hardy, Albert, Raffaelli ve Crockett, 2006; Eiden, Edwards ve Leonard, 2007; Karreman, Tuijl, Aken ve Dekovic, 2006). Pozitif kontrol içeren, yani sınır koyan ancak çocuğa rehberlik eden aile stili çocuğun öz düzenleme kapasitesiyle pozitif yönde ilişkilidir (Karreman ve ark., 2006).

Raikes, Robinson, Bradley, Raikes ve Ayoub (2007) anne ile etkileşimi negatif olan (etkileşim sırasında öfke ve düşmanca tavırlar takınan) çocukların öz düzenleme gelişiminde daha az ilerleme kaydettiğini, buna karşılık anne ile etkileşimi pozitif olan çocukların daha yüksek düzeyde öz düzenleme kapasitesine sahip olduğunu bulgulamışlardır. Ebeveynlerin alkolizm sorunlarının çocukların öz düzenlemelerini olumsuz etkilediği öne sürülmektedir. Anne duyarlılığı babanın alkolizm sorunları ve çocuğun öz düzenleme yeteneği arasında aracı rol oynamaktadır. Anne duyarlılığı, babanın alkolizm sorunu olduğunda, çocukların öz düzenlemesine olumlu katkıda bulunmaktadır (Eiden ve ark., 2007).

Colman ve arkadaşları (2006) yaptıkları boylamsal analiz sonucunda anne sıcaklığı ve ceza kullanımı ile çocuğun dört yıl sonraki (8-9 yaş) öz düzenleme yeteneği arasında sıkı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Erken çocuklukta ebeveynlerin çocuk yetiştirmede uyguladıkları stiller, orta çocuklukta öz düzenleme kapasitelerini yordamaktadır. Eiden ve arkadaşları (2007) iki yaşındaki anne duyarlılığının, çocuğun üç yaşındaki öz düzenleme kapasitesini yordadığını öne

sürmektedir. Yani erken yaşlardaki aile pratikleri çocukların daha sonraki yıllardaki öz düzenleme kapasitelerini yordamaktadır.

Raffaelli ve arkadaşları (2005) okul öncesi dönemden başlayarak orta çocukluğa kadar olan dönemde bireylerin öz düzenleme yeteneklerini incelemişlerdir ve öz düzenlemenin durağan olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmada öz düzenleme ölçümü için araştırmacılar Davranış Problemleri İndeksini kullanmışlardır. Bu ölçek akran problemleri, antisosyal davranışlar, duygulanım, dikkat gibi özellikleri yansıtmaktadır ve çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Dolayısıyla bu ölçümün direkt olarak öz düzenlemeyi ölçmediği söylenebilir. Direkt olarak bireyin davranışları gözlenmediğinden ve dolaylı yoldan (anneleri tarafından) bilgi alındığı için sonuçlarının öz düzenleme konusunda gerçekleri yansıtmadığı şeklinde eleştirilmektedir.

Ebeveynlik tutum ve davranışları ile ilgili alanyazın çok eskiye dayansa ve çok sayıda çalışma içerse de, bu alana en büyük ilgi Baumrind'in (1978, 1980) ana-babalık stilleri ile çocukların akademik ve uyumsal becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yaklaşımı ile ivme kazanmıştır (akt: Sümer, 2012). Baumrind (1980,1991) çocuğun içinde yaşadığı kültürün ve ailenin değer yargılarına göre büyütülmesini sağlayan sosyalizasyon sürecinin iki temel boyutta gerçekleştiğini öne sürmüştür. Bunlardan ilki toplumun çocuktan ne istediği ya da nasıl olmasını beklediğidir. Bu boyutu Baumrind ve onu takip eden araştırmacılar sosyalizasyon amaçları doğrultusunda çocuğa uygulanan disiplin ya da kontrol kavramlarıyla açıklamışlardır. İkinci boyut ise toplumun çocuğa ne verdiği ile ilişkilidir. Bu boyut ana babaların çocuğa gösterdiği sıcaklık, duyarlılık ve kabul düzeyi ile ilintilidir (akt: Sümer, 2012).

Bu iki boyutu temel alarak, Baumrind demokratik dengeli (yetkeli), yetkeci (otoriter) ve izin verici olmak üzere üç temel ana babalık stili ya da tarzı olduğunu ileri sürmüştür. Her bir stilin farklı gelişimsel sonuçlarla ilişkili olduğu ve çocuklar üzerindeki etkileri hem Batı ülkelerindeki çalışmalarda (Spera, 2005) hem de Türkiye'deki çalışmalarda Sümer, Gündoğdu, ve Körfe, 2010) gösterilmiştir (akt: Sümer, 2012, s.171).

Baumrind (1971) tarafından ayrıntılı olarak kavramsallaştırılan ana babalık stilleri göstermektedir ki duygusal destek ve kontrol arasında bir denge, uyum söz konusudur. Özellikle etkili olan iki farklı ana babalık stili yetkeci ve yetkeli ana babalık stilidir. Yetkeci anne babalar çocuklarına katı kontrol/disiplin ve düşük duygusal destek uygulamaktadırlar. Bu anne babalar çocuklarına yüksek standartlar koyar ve onlardan her koşulda itaat etmelerini beklerler. Çocuklarıyla etkileşimleri anında ise sıklıkla cezalandırıcı ve soğukturlar. Bunların yanında, ikili iletişim olmadan yüksek düzeyde kontrol uygularlar (Sümer, 2012; Baumrind, 1971 akt: Gagnon, Huelsman, Reichard, Kidder-Ashley, Griggs, Struby ve Bollinger, 2014). Olumsuz davranışlara model olma eğilimindedirler ve olumlu sosyal davranış geliştirme yönünde başarısız bir öğretim gerçekleştirirler, dolayısıyla yetersiz sosyal yetkinliklerin gelişimine, zor başlatılan akran etkileşimlerine ve hedeflere ulaşmak için caydırıcı yöntemler kullanılmasına (Patterson, 1982 akt: Gagnon ve ark., 2014), sosyal gerileme ve akran zorbalığına (Baumrind, 1971; Gagnon ve ark., 2014), dışsallaştırmaya (Brenner ve Fox, 1998; Carlson, 1998; Gagnon ve ark., 2014), azalan empatiye yol açmaktadırlar (Dekovic ve Janssens, 1992; Denham ve ark., 2001; Kochanska 1991; Pearson ve Rao, 2003 akt: Gagnon ve ark., 2014).

Yetkeci ana babalığın aksine yetkeli ana babalık stilinde esnek kontrol ve dengeli olarak destek uygulamaktadırlar. Özerklik geliştirmesi için uygun atmosfer

sağlanmaktadır. Aynı zamanda ailede yumuşak bir disiplin ve sınırlar vardır. Çocuğun davranışları aşırı müdahaleci olunmadan denetlenir. Bu stildeki anne babaların çocuklarıyla iletişimleri açıktır, etkileşimleri sıcaktır ve karar verme aşamasına çocukları da dahil etmektedirler (Sümer, 2012; Baumrind, 1971 akt: Gagnon ve ark., 2014). Bu anne babalar etkili ve uyumlu başa çıkma stratejilerine model olmakla beraber olumlu sosyal becerilerini de desteklerler. Yetkeli ana babalık stili çocuğa bağımsızlık, öz düzenleme ve sosyal etkileşim (Baumrind, 1971 akt: Gagnon ve ark., 2014), ideal akran ilişkileri (Clark ve Ladd, 2000 akt: Gagnon ve ark., 2014), ahlaki düşünce ve toplumsal davranışlar (Janssens ve Dekovic, 1997 akt: Gagnon ve ark., 2014), azalan dışsallaştırma (Propper, Willoughby, Halpern, Carbone ve Cox, 2007 akt: Kiss ve ark., 2014) kazandırmaktadır.

İzin verici ana babalık ise, kabulün ve sıcaklığın yüksek olduğu ancak denetimin ve çocuktan beklentilerin düşük olduğu stildir. Bu stilde yetişen çocukların kendini düzenleme ya da kontrol etme, duygularını kontrol etme ve sorumluluk alma gibi konularda sorunlar yaşadığı bulunmuştur (Spera, 2005 akt: Sümer, 2012)

Araştırmacılar ana babalık stillerinin kategorik olarak aslında iki temel boyutun kesişmesinden çıkan, üç yerine dört temel kategoride ele alınmasının kuramsal olarak daha doğru olduğunu öne sürmüşlerdir. Disiplin ve sıcaklık ya da talep ve kabul olarak adlandırılabilir iki boyutun düşük ve yüksek düzeylerinin 2x2'lik matris üzerine kesişmesinden doğan dört kategoriden üçü, demokratik dengeli, yetkeci ve izin verici ana babalık stiline karşılık gelirken, her iki boyutta da düşük düzeydeki ana baba davranışı ihmalkar çocuk yetiştirme stili olarak tanımlanmıştır. Sonuçları bakımından en olumsuz ana babalık olarak kabul edilen bu stilde tutarsız ya da aşırı gevşek disiplin ve kararsızlık belirgin özelliklerdir (Sümer, 2012).

Ebeveynliği, ilgi/kabul (responsiveness) ve talep(demandingness) olmak üzere iki boyut üzerinden ele alınmışlardır. İlgi/kabul ve talep boyutlarının birbirleriyle kesiştikleri noktalara göre dört bölümlük bir ebeveyn özellik planı tanımlanmışlardır. Talep ve kabul etmede yüksek olan ebeveynleri demokratik; talepte yüksek fakat kabul etmede düşük olan ebeveynleri otoriter; talepte düşük, fakat kabulde yüksek olanlar izin verici; talepte de kabulde de düşük olan ebeveynler rihmalkar ebeveynler olarak nitelendirmişlerdir (Maccoby ve Martin, 1983 akt: Karabulut Demir ve Şendil, 2008).

Karabulut Demir ve Şendil (2008) yaptıkları ölçek çalışmasında, ebeveynlerin ebeveynlik davranışlarını değerlendirirken kendilerini neredeyse dört boyutta da ifade ettiklerini ve bunun da kültürümüze özgü bir tarz olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada; ebeveynlerin çocuklar için tehdit oluşturacağını düşündükleri bir durumda otoriter ya da koruyucu davranırken, çocuklarının gece yatış saati gibi daha az tehdit edici bir durumda aşırı izin verici davranabildiklerini ve yine oyuncak seçimi konusunda son derece demokratik davranışlar sergileyen bir ebeveynin, çocuğun yemek yeme düzeni söz konusu olduğunda otoriter bir tavır sergileyebildiklerini gözlemlemişlerdir. Hem otoriter hem de aşırı koruyucu ebeveynlerde çocuğun eşsiz, biricik bir birey olduğu kabulü olmadığını ve onlara göre çocuklar ancak ebeveynlerin denetimi ve gözetimi ile ve sürekli kontrol ile iyi eğitilebildiklerini ya da zararlardan korunabildiklerini düşünmektedirler. Talep etme ve kontrol, hem demokratik boyutta hem de otoriter boyutta bulunmuş, fakat ikisinin de ayrılan noktaları, kontrolü uygulama biçimleri olduğu görülmüştür. Demokratik ebeveynin de otoriter ebeveyn gibi kural koymakta, fakat demokratik ebeveyn çocuğu için kurallar koyarken hem çocuğun bireyselliğini kabul etmekte, hem de neden kural koyduğunu belirtmektedir. Oysa otoriter ebeveynin, kontrolü uygularken



bağırma, azarlama veya fiziksel ceza yöntemlerini kullandığı görülmüştür. Her iki boyut arasında anlamlı bir ilişkinin görülmesi kontrol boyutunun yüksek olmasından, bununla birlikte faktör analizi sonucunda ayrı tutumlar olarak bir grup oluşturmaları ise bu kontrolü ifade etme biçimleri ve çocuğun bireyselliğini kabul biçimlerindeki farklılıktan kaynaklandığı belirtilmiştir (Darling ve Steinberg, 1993; Kuzgun, 1991; Maccoby ve Martin, 1983 akt: Karabulut Demir ve Şendil, 2008).

Ebeveynlerin, çocuklarına karşı yaklaşımları ve çocukları ile kurdukları ilişkinin kalitesi de, onların duygu düzenlemelerinde kaçınılmaz bir öneme sahiptir (Darling ve Steinberg 1993). Eisenberg ve arkadaşları (1998) ebeveynleri kabul edici ve destekleyici şekilde tepki verdiklerinde, çocuklarının daha yapıcı duygu düzenleme becerileri geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Aksine, olumsuz ve zorlayıcı aile ortamında büyüyen çocukların ise, olumlu ve kabul edici aile ortamında büyüyen çocuklara kıyasla, duygusal olarak daha tepkisel davrandıkları ve duygu düzenlemede güçlükler yaşadıkları bulunmuştur (Cummings ve Davies, 1996).

Ebeveynlerin, çocuklarının duygusal iniş çıkışlarında yol gösterici olabilmeleri için öncelikle kendi olumsuz duygularını kabul etmeleri ve bu duygularla baş etmek için etkin duygu düzenleme becerilerine sahip olmaları beklenir (Yap, Allen ve Sheeber, 2007). Etkin duygu düzenleme becerileri olan ebeveynler, çocuklarının olumsuz duygularını ifade etmelerini destekler ve bu duygularla baş etmeleri konusunda onlara yol gösterici olurlar. Öte yandan, kendi duygularına kapalı olan ebeveynler, olumsuz duyguların kendileri ve çocukları için zararlı olduğuna inanırlar. Bu nedenle, çocuklarının olumsuz duygularını yok sayar ve onlara inkâr ve bastırma gibi yöntemlerle bu duygulardan bir an önce kurtulmalarını öğretirler (Gottman ve ark., 1996). Ebeveynlerin aktif olarak çocuklarına olumsuz duyguları ile nasıl baş edeceklerini öğretmelerinin yanı sıra;

çocuklar, ebeveynlerinin duygusal durumlar karşısında sergiledikleri duygusal tepkileri gözlemleyerek de benzer duygusal tepkileri sergileyebilirler (Morris, Silk ve Steinberg, 2007).

## **2.3 İlgili Araştırmalar**

### **2.3.1 Öz Düzenleme ile İlgili Alanyazında Yapılan Çalışmalar**

Bondurant (2010), çalışmasında erken çocukluk döneminde öz düzenleme süreciyle ilgili sorun yaşayan çocukların sonraki dönemlerdeki akademik başarısızlıklarının nedeninin, öz düzenlemelerindeki eksiklik olup olmadığını araştırmıştır. Boylamsal olarak yapılan araştırmaya 36.-54. aylar arasındaki 1364 çocuk katılmıştır. Öz düzenlemenin değerlendirilmesi çocukların uyum, hazzı erteleme, öz kontrol, sabretme ve dikkati odaklama boyutlarının ölçülmesiyle yapılmıştır. 36 aylık çocukların uyum düzeyleri, anne-çocuk arasındaki etkileşim gözlemlenerek ölçülmüş; annelerinin oyuncaklarını toplaması için verdiği yönergeye çocukların uyma davranışları değerlendirilmiştir. Gözlemlerde, çocukların davranışları 1-5 arasında bir değer verilerek puanlanmıştır. Uyuma benzer şekilde öz kontrol düzeylerinin belirlenmesi, çocuklar 36 aylıkken gerçekleştirilmiştir. Çocukların ilgi çekici bir oyuncak karşısında davranışlarını kontrol etmelerini kapsayan değerlendirme sürecinde, çocukların oyuncuğa dokunmadan ne kadar durabildikleri, oynamasına izin verilmeyen oyuncakla ne kadar süre ile oynadıkları ve hangi sıklıkla oyuncuğa dokundukları kaydedilerek öz kontrol düzeylerine dair karar verilmiştir. Çocukların sabır gösterme düzeyleri ise çocuklar 36 ve 54 aylıkken, anneleri ile olan etkileşimleri değerlendirilerek yapılmıştır. Çocuk 36 aylıkken yapılan değerlendirmede, anne ve çocuk bir odada yalnız bırakılmış ve anneden çocuğuyla normalde nasıl oynuyorsa o şekilde oyun oynaması istenmiştir. 15 dakikalık süreç boyunca görüntü kaydı yapılmış, daha sonra bir uzman tarafından 1-7

arasında puanlanmıştır. Çocuk 54 aylıkken yapılan 15 dakikalık gözlemler de, benzer şekilde oyun sürecinde anne-çocuk arasındaki etkileşim değerlendirilerek yapılmış ve bir uzman tarafından puanlanmıştır. Bir önceki gözlemden farklı olarak bu gözlemlerde, yarı yapılandırılmış bir süreç oluşturulmuş; çocuğun rahatsız olabileceği bir durum yaratılarak sabretme düzeyi yine 1-7 arasında puanlanarak belirlenmiştir. Son olarak, çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi için kullanılan görevde ise, şekerleme gibi çocukların ilgisini çekecek bir yiyecek kullanılmıştır. Çocuklara bir süre beklerlerse daha çok şekerleme alabilecekleri, ancak beklemek istemezlerse daha az şekerleme verileceği belirtilmiştir. Çocukların beklemesi istenen toplam süre ve bu sürenin üzerine çıkılması, daha yüksek düzeyde hazzı ertelemeye, dolayısıyla öz düzenlemeye işaret eder. Araştırma sonucunda genel olarak erken çocukluk döneminde öz düzenleme eksikliği olan çocukların, daha sonraki dönemlerde akademik olarak başarısızlık yaşadıkları görülmüştür. İlköğretim döneminde okuma becerilerinde başarısız olan çocukların 36 ve 54 aylıkken uyum ve hazzın ertelenmesinde, başarısız olmayan akranlarına göre daha çok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca başarısız olan bu çocukların çoğunun erkek olduğu, öğrenme güçlüğü problemi yaşadığı, annelerinin eğitim durumunun lise ve alt kademelerde olduğu ve sosyo-ekonomik düzeylerinin de çoğunlukla düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ilköğretim döneminde matematikte başarısız olmalarının ise, 36 aylıkken gösterdikleri sabretme sürecinde yaşadıkları eksiklikle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, okuma becerilerine dair verilen sonuca benzer şekilde, matematik becerilerinde başarısız olan çocukların annelerinin de eğitim durumunun lise ve daha alt kademelerde olduğu ifade edilmiştir.

Akawi (2011), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenlemeleri ile ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Söz

konusu ilişkiyi annelerin eğitim durumu, ailenin geliri, çocukların yaşadığı ev ortamının nitelikleri, kardeş sayısı, çocuğun etnik kökeni, anadili, yaşı ve cinsiyeti gibi farklı değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 3 ve 4 dört yaş grubundaki 1126 çocuk oluşturmuştur. Çocukların öz düzenlemelerinin değerlendirilmesi için Head Start programı kapsamında geliştirilen ve sekiz alt testten oluşan sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bu alt testler bağımsızlık, öz saygı, öz kontrol, işbirliği, sosyal ilişkiler, girişim, muhalif tutumlar ve problem çözme becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda diğer değerkenler sabit tutulduğunda, çocukların öz düzenleme düzeyleri ve ilköğretime hazır olma bağlamında matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ev ortamında öz düzenlemeleri desteklenen çocukların, matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri bağlamında da daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Yapılan analizlerde, çocukların öz düzenlemeleri ve ailelerine ilişkin risk faktörleri arasındaki anlamlı ilişkinin, 3 yaş grubu çocukların matematik becerileri, 4 yaş grubu çocuklarınsa okuma yazmaya hazırlık becerilerine dair yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğ'ni (OÖDÖ) Türkiye'deki çocuklara uygun hale getirebilmek amacıyla yaptığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Ankara'nın merkez ilçelerindeki okullara devam eden 48-72 aylık 233 çocukla gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışma sonucunda ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Bunun yanında, belirlenen bağımsız değerkenler ile çocukların öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizlere göre çocukların öz düzenleme düzeyleri yaşları ile doğru orantılı bir artış göstermiştir. Bunun yanı sıra cinsiyet, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim

kurumunun türü, anne-baba yaşı ve doğum sırası değişkenleri ile çocukların öz düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Ertürk Kara ve Gönen (2015) okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Söz konusu değişkenler, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, annesinin öğrenim durumu ve babasının öğrenim durumu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 48-72 aylık olan 120 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların öz düzenleme becerisinin dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu; öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı; ağabeyi/ablası olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük, dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğu; 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu; anne öğrenim durumunun yüksek olduğu çocukların dikkat/dürtü puanlarının; baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların ise hem dikkat/dürtü hem olumlu duygu puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **2.3.2 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile İlgili Alanyazın Çalışmaları**

Karabulut Demir ve Şendil (2008) 476 anne ve babanın 2-6 yaş çocukları için cevapladıkları Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması amacıyla yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin davranışlarının kendi cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini, annelerin, demokratiklik boyutunda babalardan anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmış ve nedeni olarak da kültürümüzde babaların daha otoriter davranış özelliklerini benimsemiş olmaları ile açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin çocuğun cinsiyetine göre ise değişiklik göstermediği görülmüştür. Ancak babaların

demokratik ve aşırı koruyucu davranışları eğitim düzeyleri ile beraber bir artış; izin verici davranışları da düşüş göstermiştir. Annelerin de demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu davranışları eğitim düzeyleri ile birlikte arttığı ortaya çıkmıştır.

Tezel Şahin ve Özyürek'in (2008) 5-6 yaş grubu çocuğa sahip Karabük İli'nde yaşayan anne ve babaların demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmada, annelerin çocuklarına karşı tutumlarının, babaların tutumlarına göre daha demokratik olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne tutumlarının anne yaşı ve mesleği ile çocuğun cinsiyeti ve doğum sırasından anlamlı ölçüde etkilenmediği; baba tutumlarının ise yaş, öğrenim düzeyi ve ailede yaşayan diğer bireylerin varlığı durumlarından etkilendiği belirlenmiştir.

Demirkaya Karakoç ve Abalı'nın (2012) okul öncesi çağda çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirleme, çocuk psikiyatrisine başvuran ailelerle başvurmeyen aileleri karşılaştırma ve tutumda etkili olabilecek çocuk sorun davranışları ve anne eğitiminin yerini değerlendirme amacıyla yapılan çalışmada, çocuklardaki psikopatoloji varlığı ile annelerin olumsuz tutumları arasında ilişki belirlenmiştir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça olumlu tutumlar artmaktadır.

Şanlı ve Öztürk (2012) okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi amacıyla tanımlayıcı ve karşılaştırmalı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Küme örneklem yöntemiyle seçilen üç anaokulunda eğitim gören toplam 390 öğrencinin annesi ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin yaş, eğitim ve çalışma durumu, aylık gelir durumu, ailenin oluştuğu kişiler değişkenlerine göre tutumlarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Küçük yaşta olan, eğitim düzeyi düşük olan ve çalışmayan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Annenin çocuk yetiştirme konusunda bilgi alması ve kendini yeterli hissetmesi durumunda

demokratik tutumun arttığı, diğer tutumların azaldığı saptanmıştır. Annelerin çocuğun cinsiyetine göre tutumlarında fark olmadığı bulunmuştur.

Kurbet (2010) anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi amacıyla Ankara İli Çankaya İlçesi'nin anasınıfı ve anaokullarına devam eden 277 çocuk ve annesi ile çalışmıştır. Çocukların duygusal düzenleme becerilerini değerlendirmek için “Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği”, annelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek için “ Empatik Eğilim Ölçeği”, annelerin tutumlarını değerlendirmek için “ Aile Tutum ve Davranış Ölçeği” çocukların ve annelerin demografik özelliklerini incelemek için “Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kızların duygusal düzenleme puanlarının, erkeklerin duygusal düzenleme puanlarından yüksek olduğu ve çocukların duygusal düzenleme puanlarının annenin yaşı ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Annenin empatik eğilimine göre çocukların duygusal düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Annelerin tutumuna göre çocukların duygusal düzenleme puanları arasında anlamlı fark olduğu ve destekleyici anne tutumu puanları ile empatik eğilim puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ertan (2013), duygusal düzenleme ve baş etme stratejilerinin iç içe geçen yapıları dolayısıyla, ortak kavramsal problemler paylaşımlarının yanı sıra, gelişimsel sonuçlar, fizyolojik tepki ve ebeveynlik gibi değişkenlerle benzer şekilde ilişki içerisinde olduklarını ifade ettikleri çalışmada, okulöncesi çağıdaki çocukların duygusal düzenleme ve baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin çaba sarf ederek kendisini denetleme aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan çalışmada, çocukların duygusal düzenleme becerileri arttıkça, baş etme stratejisi geliştirme düzeylerinin de

artmış olduğu ve duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendinin denetleme becerisinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal düzenleme ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasındaki ilişkinin benzerinin, baş etme ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasında da olması, duygusal düzenleme gelişimi ile baş etme stratejisi geliştirme arasındaki ilişkiyi desteklediği görülmüştür.

Ogelman ve arkadaşlarının (2013) Denizli İli'nde anne tutumlarının çocuklarının sosyal becerileri ve okula uyumları üzerinde yordayıcı etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, annelerin otoriter, yetkeci ve izin verici tutumları ile 5-6 yaşındaki çocuklarının sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Otoriter ve izin verici tutumlar, sosyal beceri ve okula uyum değişkenleri ile olumsuz yönde anlamlı ilişki içindeyken; yetkeci tutum ise sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri ile olumlu yönde anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının sosyal yeterlik puan ortalamalarının, izin verici tutum sergileyen annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma annelerin çocuklara yönelik tutumlarının, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını etkileyebildiğini göstermektedir. Anneleri ile olumlu tutumlar doğrultusunda iletişim kurabilen çocukların, okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarıyla ilişkilerinde sosyal becerileri daha sık sergilemekte oldukları ve bu çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına daha yüksek düzeyde uyum sağladıkları da görülmektedir. Annesi ile olumsuz tutumlar sonucunda sağlıklı iletişim kuramayan küçük çocukların ise akranlarıyla ilişkilerinde sosyal becerileri daha az kullanmakta ve okula üst düzeyde uyum sağlayamamakta oldukları görülmüştür.

Tilbe (2015), yaşları 53 ile 78 aylık arasında değişen 143 çocuk ile erken çocukluk dönemindeki çocukların davranış düzenleme becerisinin ebeveyn tutumları



ve sorun davranış arasındaki ilişkisini incelemek ve özel ve devlet okuluna giden çocukların davranış düzenleme düzeylerinin arasındaki farkı araştırmayı amaçlamıştır. Verileri toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu, Head Toes Knees Shoulders Task (HTKS), Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Güçler Güçlükler Anketi kullanmıştır. Tilbe'nin (2015) yaptığı araştırma sonucunda özel okula giden çocukların davranış düzenleme puanlarının devlet okuluna giden çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanında cinsiyet farklarına göre çocukların davranış düzenleme becerileri puanları da incelenmiş ve kayda değer bir farklılaşma saptanmamıştır. Ancak Tilbe (2015) davranış düzenlemeyi etkileyen etmenleri incelendiğinde okul öncesi dönemde çocuklara sağlanan imkanların cinsiyet farkından daha fazla etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Aynı çalışmada davranış düzenleme ile ebeveynlerin olumsuz davranışları (otorite, aile içi geçimsizlik, aşırı koruyucu ebeveynlik ve ev hanımlığı rolünü inkar eden ebeveynler) arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle olumsuz ebeveyn davranışları sergileyen ebeveynlerin çocuklarının davranış düzenleme beceri puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Kamu ve özel okulda eğitim alan çocukların davranış düzenleme puanları incelendiğinde her iki okul türünde düşük puan elde eden çocukların olumsuz ebeveyn davranışına maruz kaldığı saptanmıştır. Aynı çalışmada demokratik tutum ve davranış düzenleme arasındaki korelasyon düşük olması nedeniyle bu alt boyutla ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ancak, mevcut çalışma çocuklara karşı olan olumsuz ebeveynlik tutumları çocukların davranış düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin olumsuz tutumları (özellikle otoriter tutum) okul öncesi çocukların ilkokula geçişlerini, okul başarılarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğine vurgu yapılmaktadır.

## Bölüm 3

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren-örneklem belirleme süreci, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

### 3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, gözlenebilir, araştırılabilir, ölçülebilir ve analiz edilebilir veriler üzerinden işlem yapılmış olması açısından nicel bir araştırmadır. Bu çalışma kapsamında; farklı çocuk yetiştirme stillerine sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönem çocuklardaki öz düzenleme becerileri arasındaki karşılıklı ilişkiler ele alınmış, elde edilen verilerin nedenleri ve sonuçları, koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın farklı değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkileri ve bağlantıları incelemesi açısından çalışma korelasyonel bir araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetmek amacıyla kullanılan korelasyonel araştırmalarda, yordayıcı değişkenlerle ölçüt değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle incelenen konu çözümlenmeye ve detaylı biçimde anlaşılmaya çalışılır (Tanrıoğen, 2009).

### 3.2 Evren ve Örneklem

#### 3.2.1 Evren

Araştırmanın hedef evrenini, Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim alan tüm 2010 doğumlu olan çocuklar oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evrenini ise, Kuzey

Kıbrıs'ın Lefkoşa İlçesi'nde ve Girne İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ve ebeveynleri (anne veya baba) oluşturmaktadır. Hedef evren, ulaşılması hemen hemen imkansız olan evrendir ve araştırmacının idealidir. Ulaşılabilir evren ise, araştırmacının gerçekçi seçimidir ve ulaşılabilir olandır (Büyüköztürk ve ark., 2014).

### **3.2.2 Örneklem ve Örnekleme**

Araştırma Kuzey Kıbrıs'ın Lefkoşa ilçesinde bulunan Gülen Yüzler Anaokulu'nda ve Girne ilçesinde bulunan Karakum Anaokulu'nda 2015-2016 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim alan 2010 doğumlu 63 kız ve 59 erkek olmak üzere toplam 122 tane çocuk ve ebeveynleri olan 84 anne ve 38 baba ile yürütülmüştür.

Evren özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla onu temsil edecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri tanımlayan örnekleme; grup temelinde yapılan küme (grup) örnekleme birimi şeklinde yapılmıştır ve örneklem çok aşamalı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çok aşamalı örnekleme yönteminde örneklemin her aşamasında farklı yöntem izlenebilmektedir (Büyüköztürk, 2014 s. 85).

İlk aşama olarak araştırma evrenindeki Lefkoşa İlçesi'nde eğitim ve öğrenim gören 2010 doğumlu çocukları ve ebeveynlerini temsil edecek olan örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçsal örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, 2014 s.90). Örnekleme yöntemi olarak da, amaçsal örnekleme yaklaşımının bir yöntemi olan ve araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan

çok sayıdaki durumdan tipik bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmış olduğundan dolayı bu araştırmada tipik durum örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri, öncelikle Gülen Yüzler Anaokulu’da toplanmıştır. Gülen Yüzler Anaokulu, 1994 yılında 60-72 aylık çocuklara yönelik okul öncesi eğitim vermek amacıyla kurulmuştur. Şu anda Lefkoşa İlçesi’nin Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı en büyük ve en kalabalık okul öncesi eğitim veren devlet kurumudur. Araştırmanın yapıldığı 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gülen Yüzler Anaokulu’nda 78 kız ve 82 erkek olmak üzere toplam 160 çocuğa okul öncesi eğitim verilmiştir. İlk aşamada Lefkoşa İlçesindeki Gülen Yüzler Anaokulu’nun seçilmesinin nedeni, farklı sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim aldığı bir okul olmasıdır. Okul yönetimi ile öğretmen kadrosunun çalışma konusunda istekli ve destekleyici yaklaşımları ve çalışmanın çocuklarla gerçekleştirilen uygulama aşaması açısından okulun uygun bir fiziksel ortama sahip olması da uygulama açısından seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmanın verileri, Gülen Yüzler Anaokulu’dan sonra Karakum Anaokulu’nda toplanmıştır. Karakum Anaokulu, 2011 yılında 60-72 aylık çocuklara yönelik okul öncesi eğitim vermek amacıyla kurulmuştur. Girne İlçesi’nin Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim veren devlet kurumlarından biridir. Araştırmanın yapıldığı 2015-2016 eğitim öğretim yılında Karakum Anaokulu’nda 25 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 40 çocuğa okul öncesi eğitim verilmiştir.

İkinci aşama olarak araştırma evrenindeki Girne İlçesi’nde okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukları ve ebeveynlerini temsil edecek olan örneklem seçiminde, amaçsal örnekleme yaklaşımının bir yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi ile kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, gözlem birimlerinin (örneklem) belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması halinde

kullanılan bir yöntemdir. Uygulamanın ilk aşamasının gerçekleştirildiği Lefkoşa İlçesi'ndeki Gülen Yüzler Anaokulu'nda okul öncesi eğitim alan 87 çocuk ve ebeveyne benzer özellikteki çocuk ve ebeveynlerden oluşan ikinci örneklem grubu olarak; Girne İlçesi'nde bulunan ve araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilecek bir grup olması nedeniyle Karakum Anaokulu seçilmiş, bu okulda okul öncesi eğitim alan 35 çocuk ve aileleri uygulamaya katılmıştır.

Örnekleme oluşturan ebeveynler ve çocukları ile ilgili detaylı bilgiler, bulgular bölümünde tablolar halinde açıklanacaktır.

### **3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci**

#### **3.3.1 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Kişisel Bilgi Formu'dur. Aşağıda bu araçlarla ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

##### **3.3.1.1 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)**

Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu tarafından yapılmıştır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 10 görev yer almaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Oyuncak Paketleme, Oyuncak Bekleme, 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 (Murray ve Kochanska, 2002; Smith-Donald ve ark., 2007). Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncağı Geri Verme görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir. Örneğın; Oyuncak Ayırma görevinde çocuğa birbiriyle karışık çeşitli oyuncaklar verilmektedir. Çocuktan bu oyuncakları iki dakika içerisinde dört farklı gruba (dinazorlar, arabalar, böcekler ve bilezikler) ayırması istenmektedir. Çocuğun ilginç oyuncaklara karşı kendini tutması, dokunma girişiminde bulunmaması ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaması beklenmektedir. Çocuğun bu beklentileri yerine getirmesi kendi dürtülerini kontrol ederek duygusal olarak kendini düzenlemesiyle gerçekleşmektedir. Ölçeğın orijinalinin geliştirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra birbirleriyle ilişkili iki görev (Oyuncak Paketleme ve Oyuncak Bekleme) bir araya getirilmiş ve görev sayısı 9'a düşürülmüştür.

Ölçeğın ikinci bölümünü oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu (PSRA Assessor Report Examiner Rating Scale) ise, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Ölçeğın uygulaması için uygulayıcı ve çocuğun birbir çalışabileceğı uygun bir ortam hazırlanması gerekmektedir. Uygulama sırasında çocuğun performansı ölçeğın kodlama sayfasında söz konusu görev için ayrılan bölüme kaydedilmektedir.

Değerlendirme, her çocuk için, ortalama olarak 20 dakika sürmektedir. Uygulama tamamlandıktan ve çocuk değerlendirme ortamından ayrıldıktan sonra uygulayıcı, kodlama sayfasına kaydedilen verilere dayanarak çocuğun performansını Uygulayıcı Değerlendirme Formu ile değerlendirmektedir. Aşağıda uygulayıcı değerlendirme formuna ilişkin madde örneğı bulunmaktadır:

**“B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.**

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 sık kesilir.”

Uygulayıcı Değerlendirme Formu, yukarıda görüldüğü gibi 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ancak uygulayıcı güvenirligi için ölçeğe yerleştirilmiş bazı maddelerde bu puanlama sistemi tersine çalışmaktadır. Türkiye uyarlama çalışmasında ölçeğin orijinalinde gösterdiği faktör yapısını Türkiye'de de benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

**3.3.1.1.1 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Güvenirlik Analizleri**

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından 233 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış ve ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda güvenirlilik katsayısı ( $\alpha$ ) .88; Olumlu Duygu alt boyutunda .80 ve ölçeğin tamamında ise .83 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından ölçeğin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olan ve tutarlılık olarak da tanımlanan güvenirligi belirlemek amacıyla Cronbach ( $\alpha$ ) güvenirligi analizleri 25 kişiden toplanan veriler ile yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin cronbach alpha güvenirlilik katsayısı ( $\alpha$ ) .72 olarak saptanmıştır. İlk faktör olan Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddesine ilişkin cronbach alpha güvenirlilik katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarına bakıldığında .347 ile .762 arasında

değiştigi görülmektedir. İkinci faktör olan Olumlu Duygu için ise cronbach alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiş; maddelerin madde toplam korelasyonlarının ise .423 ile .875 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu tez çalışması kapsamında belirlenen bu değerler, ölçeğin çocukların öz düzenleme becerilerini ölçme açısından güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **3.3.1.2 Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)**

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) , Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından ebeveynlerin okul öncesi (2-6 yaş) çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri tutumları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 46 maddeden ve “demokratik”, “otoriter”, aşırı koruyucu” ve “izin verici” tutum olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. ETÖ'nün demokratik tutum boyutu 17 maddeden (Madde numaraları: 2,5,6,7,10,13,14,15,18,20,23,25,29,36,37,38,42), otoriter tutum boyutu 11 maddeden (Madde numaraları: 3,9,11,19,26,27,32,35,39,40,45), aşırı koruyucu tutum boyutu 9 maddeden (Madde numaraları: 4,8,12,16,21,22,28,41,46) ve izin verici tutum boyutu 9 maddeden (Madde numaraları: 1,17,24,30,31,33,34,43,44) oluşmaktadır. Demokratik tutum boyutu; çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içermektedir. (Örnek madde: Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.) Otoriter tutum boyutunda ise; çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulü yoktur, tersine ebeveynin çocuğun sahibi olduğu anlayışı hakimdir. Tek yönü iletişim, baskı, kurallara koşulsuz itaat, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içermektedir. (Örnek madde: Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.) Aşırı koruyucu tutum boyutunda; ebeveyn çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancına hakimdir. Uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü, çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı



içermektedir. (Örnek madde:Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.) İzin verici tutum boyutu; çocuğun her yaptığını hoş karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içermektedir. (Örnek madde:Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.)

ETÖ, 5’li Likert tarzında bir dereceleme ölçeğidir. Ölçek, çocukla ilişkilerde gerçekleştirilebilecek çeşitli davranış biçimlerini içeren maddelerden oluşmaktadır ve yanıtlayıcıların her madde karşısında sıklık oranlarına göre farklılaşan beş seçenekten birini işaretlemeleri beklenmektedir. Her madde için bu seçeneklerden biri işaretlenmektedir “Her zaman böyledir” 5 puan; “Çoğunlukla böyledir” 4 puan; “Bazen böyledir” 3 puan; “Nadiren böyledir” 2 puan ve “Hiçbir zaman böyle değildir”1 puan olarak değerlendirilmektedir. Böylece yanıtlayan anne-babaların, bahis edilen davranışı ne sıklıkta yaptıklarını ifade etmeleri sağlanmıştır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini daha yüksek düzeyde benimsemek anlamına gelmektedir.

### **3.3.1.2.1 Ebeveyn Tutum Ölçeği’nin Güvenirlik Analizleri**

Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği güvenirlik analizleri sonucunda da ETÖ boyutlarının Cronbach alfa değerleri demokratik boyut için .83, otoriter boyut için .76, aşırı koruyucu tutum için .75 ve izin verici boyut için .74 bulunmuştur.

Bu araştırmada da araştırmacı tarafından ölçekle ilgili olarak 25 kişiden toplanan veriler ile uygulanan güvenirlik analizleri sonucunda demokratik boyut için cronbach alpha değeri .78, otoriter boyut için .76, aşırı koruyucu boyut için .71, izin verici boyut için .66 olarak belirlenmiştir. Belirlenen değerler ölçeğin güvenirlik katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

### 3.3.1.3 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan çocuğun ebeveyni hakkında kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, meslek gibi), çocuğun yaşadığı ailenin sosyoekonomik durumunu, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili sahip oldukları genel bilgi ve yeterliliklerine yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla çeşitli soruları içermektedir. Formda, 14 adet seçenekli ve 3 adet derecelendirmeli olmak üzere iki sayfa olarak hazırlanmış toplam 17 adet soru bulunmaktadır. Seçenekli sorular 4-6 seçenekten (cinsiyet hariç) ve derecelendirmeli sorular 1-7 puan arasında (1= Az; 7=Çok) bir puan dağılımından oluşmaktadır. Seçenekli sorularda ebeveynlerin farklı sosyodemografik özelliklerini (cinsiyet, eğitim durumu, çalışma durumu, ailenin aylık geliri vb.) yansıtacak sorular yer almaktadır. Seçenekli sorular içerisinde anne ve babanın eğitim durumları ve meslekleri ile ilgili bilgiler formu dolduran ebeveyn tarafından hem kendisi hem de eşi için işaretlenmiştir. Derecelendirmeli sorularda ise ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusundaki problemlerle baş etme, çocuk yetiştirmede eşle uyum ve çevreden sosyal destek alma durumlarını yansıtacak sorular yer almaktadır. Bu grup sorularda ebeveynlerden 7 derecelendirmeli bir skalada görüşlerini işaretlemeleri istenmiştir. Daha sonraki aşamada bu derecelendirmeli ölçek üç düzeye göre gruplanarak (1+2= "Az", 3+4+5= "Orta", 6+7="Çok") yorumlanmıştır. Bu çalışmada birçok veri toplanmış olmasına rağmen kişisel bilgi formu yoluyla toplanan çocuğun doğum sırası, ebeveynlerin tutum konusundaki tahminleri, ebeveynlerin çocukla geçirdikleri aktif süre ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda çevreden sosyal destek alma durumlarını yansıtan veriler veri analizinde kullanılmamıştır.

Ebeveynlerden tüm soruları eksiksiz ve durumlarını en iyi yansıtır biçimde cevaplamalarını, forum üzerine kimlik bilgileri yazmamaları istenmiş ve ebeveynlere

formun kullanılma amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çocuk ebeveyn eşleştirmesi yapmak amacıyla Kişisel Bilgi Formu'na verilen sıra numarası hem çocuğun hem de ebeveynin sıra numarası olarak kullanılmıştır.

### **3.3.2 Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler ve Veri Toplama Süreci**

Bilimde etik standartların, ahlak ve bilim olmak üzere iki kavramsal esası bulunmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Buna bağlı olarak bu araştırmada da çoğunluğun benimsediği ahlak standartlarıncı etik tavır sergilenmiş ve çalışmanın bilimsel hedeflerine ulaşmada bu ilkeler temel ölçüt alınmıştır. Araştırma süreci boyunca bilimde etik davranış kurallarına hassasiyet gösterilerek uygulama yapılmıştır. Uygulanan bilim etiğinin temel ilkeleri aşağıdaki gibidir;

- 1.Dürüstlük: Bilgiler ve sonuçlar saptırılmadan, doğru dayandırılmış ve doğru sunulmuştur. Araştırma işleminde her açıdan nesnel, tarafsız ve dürüst olunmuştur.
- 2.Dikkat: Uygulama sürecinde verilerin doğru toplanmasına dikkat edilmiş, sonuçlar sunulurken hatalardan kaçınılmıştır. Deneysel, yöntemsel hatalar ve araştırmacıdan kaynaklanan hataların asgari düzeye indirilmesi için çaba gösterilmiş, veri toplama ve yorumlama sürecinde yansız olunmuş ve menfaat çatışmalarından uzak durulmuştur.
- 3.Açıklık: Veriler, sonuçlar, yöntemler, fikirler, etkinlikler ve araçlar ilgili kişilerle paylaşılmış ve çalışma tamamlandıktan sonra da paylaşılmaya devam edilecektir. Yapılan araştırmanın başkalarıncı değerlendirilmesine izin verilecek, eleştirilere ve yeni fikirlere açık olunacaktır.
- 4.Özgürlük: Araştırma problemi ve hipotezi yeni fikirler ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından her hangi bir baskı altında kalmadan belirlenmiştir. Uygulamanın tüm aşamalarında belirlenen okullardaki ebeveynlere bilgi

verilmiş ve ve çocuklarının çalışmaya katılması konusunda yazılı onayları alınmıştır. Onay vermeyen ebeveynlere her hangi bir zorlama olmamıştır.

5.Yasallık: Araştırmanın tüm aşamalarında gerekli yasal prosedürlere uygun davranılmış, uygulama için gerekli kurumsal izinler Milli Eğitim Bakanlığın'dan alınmış, okullarda yönetici ve öğretmenler bilgilendirilmiş, ebeveyn onayları toplanmış ve bu doğrultuda uygulama sürdürülmüştür.

6.Katılımcılara Saygı: Araştırmacı çalışma süresince katılımcıların her türlü hakkını gözetmeye ve korumaya azami özen göstermiştir. Bu doğrultuda katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği korunmuş, ebeveyn onayı alınarak uygulama gerçekleştirilmiş, uygulama esnasında çocukların kolaylıkla uyum sağlayabilecekleri uygun ortam oluşturulmuş, uygulama gerçekleştirilen tüm okullarda eğitim öğretimin aksamaması ve personelle olumlu ilişkilerin kurulması için çaba gösterilmiştir.

Bu ilkelere bağlı kalınarak yapılan araştırmanın veri toplama süreci aşağıdaki gibidir:

- Ölçeğin araştırmacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere ilk aşamada bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı güvenilirliği incelemesi, araştırmacı ve araştırmacı ile aynı eğitim durumunda olan bir uygulayıcı tarafından Lefkoşa İlçesi'nde bulunan Artı Eğitim Merkezi, Dört İşlem Eğitim Merkezi ve Pamuk Şekerim Anaokulu'nda okul öncesi eğitim alan 2010 doğumlu 25 çocuk ile Temmuz 2015-Ağustos 2015 tarihleri arasında yürütülmüştür. Araştırmacı; Uygulayıcı 1 olarak, araştırmacıyla aynı eğitim durumunda olan uygulayıcı ise; Uygulayıcı 2 olarak isimlendirilmiştir. Uygulayıcı 1 ve Uygulayıcı 2, her çocuk için iletişim sağlamadan ve eş zamanlı olarak, kodlama sayfası ve

uygulayıcı değerlendirme formunu çocuğun performansına bağlı olarak bireysel gözlemleri sonucunda doldurmuştur. Doldurulan uygulayıcı değerlendirme formları SPSS 18 programında analiz edilmiş ve uygulayıcı güvenilirliği ölçeğin kullanılması açısından yeterli düzeyde bulunmuştur ( $r=5.98, p<.05$ ).

- Veri toplama araçlarından Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin uygulanmasıyla ilgili olarak öncelikle araştırmacı, ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu ile detaylı görüşmeler yapmış, ölçeğin uygulanması ile ilgili bir eğitime katılmış ve ölçeği geliştirenle işbirliği yapılarak pilot uygulamanın sonuçlarını Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu ile paylaşmıştır.
- Bilim etiğinin temel ilkeleri (Büyüköztürk ve ark., 2014) doğrultusunda çalışmada kullanılacak veri toplama araçları olan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Gülenyüzler Anaokulu'nda ve Karakum Anaokulu'nda uygulanmasıyla ilgili olarak KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmış ve Ekim 2015-Ocak 2016 tarihleri arasında, önce Gülenyüzler Anaokulu'nda sonra da Karakum Anaokulu'nda uygulama yapılmıştır.
- Gülenyüzler Anaokulu'nda ve Karakum Anaokulu'nda okul öncesi eğitim alan 200 çocuğun ebeveynine "İzin Formu, Kişisel Bilgi Formu ve Ebeveyn Tutum Ölçeği" üstüste zımbalanarak gönderilmiştir. Ebeveynlere gönderilen İzin Formu'nda, kullanılacak ölçeğin amacı ve içerdiği oyunlar hakkında detaylı bilgi verilmiş ayrıca ebeveyninden çocuğun araştırmaya katılmasına izin verilmesi halinde İzin Formu'nu (Ek 1 ve Ek 2) doldurarak imzalaması,

arkasında bulunan Kişisel Bilgi Formu'nu ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'ni de eksiksiz ve durumlarını en iyi yansıtır biçimde işaretlemeleri istenmiştir.

- Gönderilen İzin Formu ile Gülenyüzler Anaokulu'nda 87 çocuğun ailesinden ve Karakum Anaokulu'nda 35 çocuğun ailesinden çocuklarının araştırmaya katılabilmesi için izin ve onay alınmıştır.
- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni uygulamaya başlamadan önce araştırmaya katılan her çocuğa uygulayıcı tarafından ebeveyninin doldurduğu Kişisel Bilgi Formu üzerindeki sıra numarasının aynısı verilmiştir, bu yolla çocuklara ilişkin kimlik bilgilerinin Uygulayıcı Değerlendirme Formu üzerinde yer almaması sağlanmıştır.
- Gülen Yüzler Anaokulu'nda okul öncesi eğitim alan ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni uygulamak üzere sınıfından alınacak her çocuğa “Merhaba, ben de senin öğretmenin gibi bir öğretmenim. İsmim Hatice. Başka okulda çalışıyorum ve buraya seninle oyun oynamak için geldim. Farklı bir odaya gidip oyun oynayacağız, benimle oynamak ister misin?” diye sorulmuştur. Karakum Anaokulu'nda okul öncesi eğitim alan ve çalışmaya katılan çocuklara, daha önceden araştırmacıyı tanıyor olmaları nedeniyle; “Merhaba, seninle oyun oynamak istiyorum. Çok amaçlı odaya gidip orda oyun oynayacağız, benimle oynamak ister misin?” diye sorulmuş ve her iki okulda da soruya “Evet” cevabı veren her çocuk uygulama odasına alınarak 20 dk süre ile ölçek uygulaması yapılmıştır.
- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği uygulama yapılan her iki okulda da fiziksel koşullar (temizlik, hijyen, sessizlik, ışık ve çocuğun fiziğine uygun masa-sandalye) sağlanarak uygulanmıştır.

- Uygulama sırasında Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde yer alan hatırlatmalar dikkate alınmıştır, yönergede yazılı talimatlara uyulmuştur.

Hatırlatmalar aşağıdaki gibidir:

*“Metni takip edin.*

*Ölçeği uygulayan kişinin ses tonu, uygulama boyunca hoş ve nazik olmalı, ancak heyecanlı ve cesaretlendirici olmamalıdır.*

*Çocukla sohbet etmeyin, ancak çocuk size sorular sorar ya da konuşmaya başlarsa karşılık verin.*

*Eğer konuşma uzun süre devam ederse konuşmayı kesin ve bir sonraki görevi uygulayın.*

*Eğer çocuk herhangi bir etkinliğe katılmayı reddederse, bu etkinlik için komutları bir kere tekrarlayın.*

*Eğer çocuk direnç göstermeyi/yok saymayı sürdürüyorsa bir sonraki etkinliğe geçin.*

*Etkinliklerde doğru performans gösterilmesi konusunda endişelenmeyin.”*

- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği gereğince “Kodlama Sayfası”ndaki tüm verilerin eksiksiz olduğu kontrol edilmiş ve çocuğa “Teşekkür ederim. Bugün planladığımız bütün işleri (oyunları) bitirdik. Bonibonlarınızı şimdi yiyebilirsiniz.” denilerek sınıfına uğurlanmıştır. Daha sonra her çocuk için, “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” uygulayıcı tarafından çocuğun performansına bağlı olarak doldurulmuştur.
- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni uygulama süresi her çocuk için 20 dakikadır.

### **3.4 Verilerin Analizi**

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'yla toplanan veriler SPSS 18 paket programında analiz edilmiştir.

İlk aşamada uygulanan ölçme araçlarının normallik koşulunu karşılayıp karşılamadığına ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Bunun için ilk olarak Okul

Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde yer alan 16 maddeden elde edilen toplam puanlar üzerinden normallik testi yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olmadığı saptanmıştır ( $p < .05$ ). Benzer biçimde basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve dağılımın normal dağılım için kabul edilebilir değerler arasında olmadığı görülmüştür (Dikkat/dürtü boyutu skew. =-.2.892; kurt.=10.140, Olumlu duygu boyutu skew. =-.192; kurt.=-1.273, Toplam skew.=-.389; kurt.=-.581). Dağılımın normal olmamasından kaynaklı olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden alınan puanların analizinde Mann-Whitney U-testi kullanılmıştır.

Mann-Whitney U-testi, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puanların değişkenlere göre analizinde gerekli durumlarda, veri setinin normallik varsayımını karşılamaması durumunda tek yönlü varyans analizine alternatif bir yöntem olarak kullanılan Kruskal Wallis testi de kullanılmıştır. Az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılan Kruskal Wallis testi, parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA'nın normallik varsayımını karşılamadığı (non-parametrik) durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Ebeveyn Tutum Ölçeği için de yapılmıştır. Ölçeğe uygulanan normallik testinde ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Dağılımın normal olduğu durumlarda, bir değişkene ilişkin oluşan grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin (puanlarının) karşılaştırılması, başka bir deyişle gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel



olarak manidar olup olmadıklarını ya da bu farkların basit bir şekilde şansla oluşup oluşmadığını test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklem t-Testi (Independent Sample t-Test) kullanılmaktadır. Bu araştırmada, çocuğun cinsiyeti ve ebeveynin cinsiyetine göre ebeveynlerin Ebeveyn Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında İlişkisiz Örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Dağılımın normal olduğu ve ilişkisiz iki ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla ise İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Bu araştırmada, İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi ebeveynin eğitim durumu, ailenin toplam geliri, ebeveynin çocuk yetiştirme konusunda karşılaştığı problemlerle baş etme yeterlilik algısı düzeyi, ebeveynin eşiyile uyumuyla ebeveynlerin Ebeveyn Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır.

Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları puanları ile toplam puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise basit ve kısmi korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

## **Bölüm 4**

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın genel amacı ve bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları çerçevesinde uygulanan çözümlenmeler ve bunlara ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bu bölümde sırasıyla; örnekleme oluşturan katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin dağılımlara, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne (OÖDÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'ne (ETÖ) ilişkin betimsel analizlere, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden (ETÖ) alınan puanlar ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilere ve son olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) alt boyutları ve toplam puanları arasındaki korelasyonlara yer verilmiştir.

#### **4.1 Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Veriler**

Araştırmaya katılan çocukların ve ebeveynlerin sosyodemografik bilgilerine ve ebeveynlerin çocuk yetiştirmeyle ilgili çeşitli konulardaki algılarına ilişkin frekans dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2. Sosyodemografik Bilgilere İlişkin Frekans Dağılımları

<b>Sosyodemografik Bilgiler</b>	<b>Nitelikler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	63	51.6
	Erkek	59	48.4
	Toplam	122	100.0
Araştırmaya Katılan Ebeveynin Cinsiyeti	Kadın	84	68.9
	Erkek	38	31.1
	Toplam	122	100.0
Araştırmaya Katılan Ebeveynin Yaşı	18-25 yaş	6	4.9
	26-35 yaş	70	57.4
	36-45 yaş	39	32.0
	46-55 yaş	7	5.7
	Toplam	122	100.0
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	7	5.7
	İlkokul mezunu	38	31.1
	Ortaokul mezunu	28	23.0
	Lise mezunu	34	27.9
	Üniversite mezunu	15	12.3
	Toplam	122	100
Baba Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	46	37.7
	Ortaokul mezunu	34	27.9
	Lise mezunu	33	27
	Üniversite mezunu	9	7.4
	Toplam	122	100
Anne Mesleği	Çalışmıyor	76	62.3
	Memur	3	2.5
	Özel sektör	32	26.2
	Serbest meslek	5	4.1
	Diğer	6	4.9
	Toplam	122	100
Baba Mesleği	Çalışmıyor	4	3.2
	Memur	8	6.6
	Özel sektör	63	51.6
	Serbest meslek	24	19.7
	Diğer	23	18.9
	Toplam	122	100
Aile Gelir Düzeyi	1001-2000 TL	41	33.6
	2001-3000 TL	48	39.3
	3001-4000 TL	19	15.6
	4001 TL ve üstü	14	11.5
	Toplam	122	100
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	19	15.6
	2 Çocuk	61	50.0
	3 Çocuk	30	24.6
	4 Çocuk ve üzeri	12	9.8
	Toplam	122	100

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların %51.6'sının kız, % 48.4'ünün ise erkek olduğu, araştırmaya katılan ebeveynlerinin %68.9'unun anne, % 31.1'inin de baba olduğu ve ebeveynlerin % 57.4'ünün 26-35 yaşları arasında, %32'sinin ise 36-45 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakıldığında; araştırmaya katılan çocukların annelerinin %31.1'inin ilkokul mezunu, % 27.9'unun lise mezunu, %23'ünün de ortaokul mezunu ve babalarının %37.7'sinin ilkokul mezunu, % 27.9'unun ortaokul, % 27'sinin de lise mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin % 62.3'ünün çalışmadığı ve babalarının ise %51.6'sının özel sektörde çalıştıkları bulunmuştur. Ailelerin % 39.32'ünün 2001-3000 TL arasında, % 33.6'sının 1001-2000 TL arasında aylık gelirleri olduğu ve ailelerin %50'sinde 2 çocuk yaşadığı görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin % 92,6'sının evli ve birlikte yaşadığı belirlenmiş ancak bu özelliğe Tablo 2'de yer verilmemiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirmeyle İlgili Çeşitli Konulardaki Algılarına İlişkin Frekans Dağılımları

Çeşitli Konular	Nitelikler	Anne		Baba		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Problemlerle Baş Etmede Yeterlilik Düzeyleri	Az Yeterli	21	25.0	16	42.1	37	30.3
	Orta Yeterli	29	34.5	11	28.9	40	32.8
	Çok Yeterli	34	40.5	11	28.9	45	36.9
	Toplam	84	100	38	100	122	100
Çocuk Yetiştirme Konusunda Eşleriyle Uyum Düzeyleri	Düşük Düzey	25	29.8	18	47.4	43	35.2
	Orta Düzey	20	23.8	10	26.3	30	24.6
	Yüksek Düzey	39	46.4	10	26.3	49	40.2
	Toplam	84	100	38	100	122	100

Araştırmaya katılan ebeveynlere çocuk yetiştirme konusunda karşılaştıkları problemleri ne ölçüde çözebildikleri sorulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde; annelerin % 40.5'inin problem çözmede kendilerini çok yeterli, %34.5'inin orta yeterli ve

%25.0'inin de az yeterli gördükleri bulunmuştur. Babaların ise % 28.9'unun problem çözmede kendilerini çok yeterli, % 28.9'unun orta yeterli ve %42.1'inin az yeterli gördükleri bulunmuştur. Başka bir deyişle annelerin çoğu kendilerini çocuk yetiştirirken karşılaştıkları problemleri çözmede çok yeterli görürken, annelerin aksine babaların çoğu kendilerinin az yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ebeveynlere çocuk yetiştirme konusunda eşleriyle uyum düzeyleri hakkında soru sorulduğunda ise annelerin % 46.4'ünün eşleriyle yüksek düzeyde, % 29.8'inin düşük düzeyde ve %23.8'inin orta düzeyde uyum içinde olduklarını düşündükleri bulunmuştur. Annelerin tersine babaların ise % 47.4'ünün düşük düzeyde, % 35.2'sinin düşük düzeyde ve % 24.6'sının orta düzeyde eşleriyle uyum içinde olduklarını düşündükleri saptanmıştır. Problemlerle Baş Etme ve Uyum konularında anne ile babaların görüşlerinin tamamen farklı olması dikkat çekmektedir.

## 4.2 Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel Analizler

Aşağıdaki tablolarda, araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'ne ilişkin betimsel analizler bulunmaktadır.

### 4.2.1 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne (OÖDÖ) İlişkin Betimsel Analizler

Ölçeğin dikkat/dürtü alt boyutuna, olumlu duygu alt boyutuna ve geneline ilişkin betimsel analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Betimsel Analizleri

	n	$\bar{X}$	En Düşük Puan	En yüksek Puan	ss
Dikkat/Dürtü Kontrolü	122	27.92	9.00	30.00	3.45
Olumlu Duygu	122	11.33	4.00	18.00	4.08
OÖDÖ Toplam	122	39.26	26.00	48.00	4.72

16 maddeden oluşan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin (OÖDÖ) tamamı değerlendirildiğinde çocukların alabileceği en yüksek puan 48.00'dir. Tablo 4'te çalışmaya katılan çocukların öz düzenleme toplam puan ortalamalarının  $\bar{X}=39.26$  olduğu görülmektedir. OÖDÖ'nün 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 30.00 iken çocukların puan ortalamalarının  $\bar{X}=27.92$  olduğu görülmektedir. Çocukların Dikkat/Dürtü alt boyutu puanları yüksektir. 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu alt boyutunda çocukların alabilecekleri en yüksek puan 18.00 iken çalışmaya katılan çocukların puan ortalamalarının  $\bar{X}=11.33$  olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2 Ebeveyn Tutum Ölçeği'ne (ETÖ) İlişkin Betimsel Analizler

Ölçeğin demokratik, otoriter, koruyucu, izin verici tutum alt boyutlarına ilişkin betimsel analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveyn Tutum Ölçeği'ne (ETÖ) İlişkin Betimsel Analizler

	n*	$\bar{X}$	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	ss
Demokratik Tutum	122	27.58	17.00	52.00	7.17
Otoriter Tutum	122	43.81	30.00	55.00	6.10
Koruyucu Tutum	122	17.86	9.00	35.00	5.62
İzin Verici Tutum	122	34.70	22.00	45.00	4.79

\*Bu soruda formu dolduran ebeveyn kendisi ve eşi ile ilgili değerlendirme yapmıştır (84 anne + 38 baba =122 ebeveyn ).

Ebeveynlere uygulanan ETÖ'ye verilen yanıtlara göre ebeveynlerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları yukarıda bulunan Tablo 5'teki gibidir. Ebeveynlerin, Otoriter Tutum alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına ( $\bar{X}=43.81$ ) sahip oldukları görülmektedir. Otoriter Tutum alt boyutu puan ortalamasını, İzin

Verici Tutum ( $\bar{X}=34.70$ ), Demokratik Tutum ( $\bar{X}=27.58$ ) ve Koruyucu Tutum ( $\bar{X}=17.86$ ) alt boyutları puan ortalamaları sırasıyla takip etmektedir.

### 4.3 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Analizlere İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile araştırmaya katılan çocuğun cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu, ailenin toplam gelir düzeyi, ebeveynlerin çocuk yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme yeterlik algıları ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda eşleriyle uyum düzeyleri arasındaki ilişkiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

#### 4.3.1 Çocuğun Cinsiyetine Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanların analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Kız	63	69.05	4350.00	1383.000	.010 *
	Erkek	59	53.44	3153.00		
Olumlu Duygu	Kız	63	64.80	4082.50	1650.500	.284
	Erkek	59	57.97	3420.50		
OÖDÖ Toplam	Kız	63	69.93	4405.50	1327.500	.006 **
	Erkek	59	52.50	3097.50		

\*p<.05 \*\*p<.01

Tablo 6'daki dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının ( $\bar{X}=69.05$ ) erkek çocuklara göre ( $\bar{X}=53.44$ ) daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduklarını ve kız çocukları ile erkek çocukları

arasında dikkat/dürtü kontrolü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $U=1383.0$   $p<.05$ ).

Olumlu Duygu boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise kız ve erkek çocuklar arasında farklılık saptanmış ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Kız  $\bar{X}=64.80$ , Erkek  $\bar{X}=57.97$ ).

OÖDÖ toplam puan ortalamalarından görüldüğü gibi yine kız çocukları erkek çocuklarından daha yüksek puan ortalamalarına sahiptirler ve iki grup arasında istatistiksel olarak da anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $U=1327.500$   $p<.01$ ).

#### **4.3.2 Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan annelerin ve babaların eğitim durumlarına göre çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

##### **4.3.2.1 Anne Eğitim Durumuna Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.



Tablo 7. Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumları	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Okur-yazar değil	7	57.93	4	6.12	.190
	İlkokul mezunu	38	54.70			
	Ortaokul mezunu	28	55.68			
	Lise mezunu	34	71.16			
	Lisans ve üstü mezunu	15	69.37			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	Okur-yazar değil	7	59.14	4	6.42	.170
	İlkokul mezunu	38	59.57			
	Ortaokul mezunu	28	52.48			
	Lise mezunu	34	63.21			
	Lisans ve üstü mezunu	15	80.47			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	Okur-yazar değil	7	58.00	4	9.12	.058
	İlkokul mezunu	38	56.41			
	Ortaokul mezunu	28	53.30			
	Lise mezunu	34	64.43			
	Lisans ve üstü mezunu	15	84.70			
	Toplam	122				

Tablo 7 incelendiğinde, lise mezunu ve üstü olan annelerin çocuklarının dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu ve OÖDÖ toplam puan ortalamalarının diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda lise mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =71.16) ile lisans ve üstü mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =69.37) birbirine yakın bulunurken diğer eğitim kademelerindeki annelerin çocuklarının puan ortalamalarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Olumlu duygu alt boyutunda ise lisans ve üstü mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =80.47) diğer eğitim durumlarına sahip annelerin çocuklarına göre belirgin biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Benzer biçimde OÖDÖ toplam puanlarında da lisans ve üstü mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =84.70) diğer tüm eğitim kademelerindeki annelerin çocuklarının puan

ortalamalarından yüksektir. Ancak bu farklılaşma hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

#### 4.3.2.2 Baba Eğitim Durumuna Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan babaların eğitim durumlarına göre çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanların analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Babaların Eğitim Durumlarına Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	<b>Eğitim Durumları</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>sd</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p</b>
Dikkat/Dürtü Kontrolü	İlkokul mezunu	46	54.49	3	3.34	.341
	Ortaokul mezunu	34	67.00			
	Lise mezunu	33	64.20			
	Lisans ve üstü mezunu	9	66.67			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	İlkokul mezunu	46	57.80	3	.979	.806
	Ortaokul mezunu	34	64.31			
	Lise mezunu	33	62.18			
	Lisans ve üstü mezunu	9	67.28			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	İlkokul mezunu	46	55.12	3	3.49	.322
	Ortaokul mezunu	34	67.31			
	Lise mezunu	33	61.12			
	Lisans ve üstü mezunu	9	73.56			
	Toplam	122				

Tablo 8 incelendiğinde, babaların tümünün okur-yazar olduğu görülmektedir. Babaların eğitim durumları ile çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü, Olumlu Duygu alt boyutları ve OÖDÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamış ancak ilkökul mezunu babaların çocuklarının tüm alt boyutlar ve toplamda elde ettikleri puan ortalamalarının diğer eğitim durumuna sahip babaların çocuklarının elde ettikleri puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle; ortaokul, lise ve lisans ve üstü mezunu babaların çocuklarının

Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu ortalama puanlarının birbirine yakın ve ilkokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarına ( $\bar{X}=54.49$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2$  (sd=3, n=122)=3.34, p<.05).

Olumlu Duygu alt boyutunda da diğer eğitim durumuna sahip babaların çocuklarının puan ortalamaları, ilkokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarından ( $\bar{X}=57.80$ ) daha yüksektir ancak yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $\chi^2$  (sd=3, n=122)=.979, p<.05).

OÖDÖ toplam puan ortalamaları incelediğinde ise, yine ilkokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}=55.12$ ) diğer eğitim durumuna sahip babaların çocuklarının puan ortalamalarına göre daha düşüktür. Ancak üniversite mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarının ( $\bar{X}=73.56$ ) diğer eğitim durumuna sahip babaların çocuklarının puan ortalamalarına göre daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Dikkat çekici bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2$  (sd=3, n=122)=3.49, p<.05).

#### **4.3.3 Ailelerin Toplam Aylık Gelirleri'ne Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Ailelerin toplam aylık gelir düzeylerine göre çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Ailelerin Toplam Aylık Gelir Düzeylerine Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	<b>Gelir Düzeyleri</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>sd</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p</b>
Dikkat/Dürtü Kontrolü	2000 TL ve altı	41	65.80	3	4.11	.249
	2001-3000 TL	48	53.91			
	3001-4000 TL	19	66.29			
	4001 TL ve üstü	14	68.43			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	2000 TL ve altı	41	55.28	3	6.68	.082
	2001-3000 TL	48	59.85			
	3001-4000 TL	19	63.18			
	4001 TL ve üstü	14	83.07			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	2000 TL ve altı	41	58.41	3	6.45	.092
	2001-3000 TL	48	56.15			
	3001-4000 TL	19	66.82			
	4001 TL ve üstü	14	81.68			
	Toplam	122				

Tablo 9'dan görüldüğü gibi ailelerin gelir düzeyleri açısından Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda gelir düzeyi ile puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ( $\chi^2$  (sd=3, n=122)=4.11, p<.05). Olumlu Duygu alt boyutu açısından bakıldığında ailenin gelir düzeyi yükseldikçe puan ortalamalarının da yükseldiği görülmüştür (2000TL altı  $\bar{X}$ = 55.28, 4001 TL ve üstü  $\bar{X}$ =83.07), ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2$  (sd=3, n=122)=6.68, p<.05). Benzer biçimde ebeveynlerin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların OÖDÖ puan ortalamalarında da artış olmaktadır. Aylık ortalama geliri 4001 TL ve üstü ebeveynlerin çocuklarının OÖDÖ toplam puan ortalaması  $\bar{X}$ =81.68 iken bu puan ortalaması 2000 TL ve altı gelire sahip ebeveynlerin çocuklarında daha düşük ( $\bar{X}$ =58.61) olarak görülmektedir. Ancak yine tablo incelendiğinde, ailelerin aylık gelir düzeyleri puan ortalamaları ile çocukların OÖDÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $\chi^2$  (sd=3, n=122)=6.45, p<.05).

#### 4.3.4 Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular

Ailede yaşayan çocuk sayısına göre araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	1 Çocuk	19	72.63	3	7.25	.064
	2 Çocuk	61	64.81			
	3 Çocuk	30	54.85			
	4 Çocuk ve üzeri	12	43.67			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	1 Çocuk	19	67.97	3	1.12	.772
	2 Çocuk	61	61.61			
	3 Çocuk	30	59.77			
	4 Çocuk ve üzeri	12	55.04			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	1 Çocuk	19	75.92	3	5.68	.128
	2 Çocuk	61	61.45			
	3 Çocuk	30	58.63			
	4 Çocuk ve üzeri	12	46.08			
	Toplam	122				

Bütün alt boyutlarda çocuk sayısı ile puan ortalamaları arasında çocuk sayısı arttıkça puan ortalamalarının düşmesi yönünde bir eğilim olduğu görülmektedir. Dikkat/Dürtü kontrolünde puan ortalamaları arasındaki farkın daha belirgin olduğu saptanmıştır. Bu alt boyutta bir çocuğa sahip ailelerdeki çocukların puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =72.63) dört ve üstü çocuk sahibi ailelerdeki çocukların puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =43.67) dikkat çekici düzeyde yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $\chi^2$  (sd=3, n=122)=7.25, p<.05).

Olumlu Duygu alt boyutu incelendiğinde de; Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda görüldüğü gibi bir çocuk sahibi ailelerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=67.97$ ) daha fazla çocuk sahibi olan ailelerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu (2 Çocuk  $\bar{X}= 61.61$ ; 3 Çocuk  $\bar{X}= 59.77$ ; 4 Çocuk ve üzeri  $\bar{X}= 55.04$ ) görülmektedir. Ancak puan ortalamaları arasındaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2$  (sd=3, n=122)=1.12, p<.05).

Tablo 10 incelendiğinde, aile içinde yaşayan çocuk sayısı azaldıkça OÖDÖ toplam puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Çocuk sayısı dört ve üzeri olan ailelerde yaşayan çocuklar ( $\bar{X}=46.08$ ) ile tek çocuğa sahip ailelerde yaşayan çocukların ( $\bar{X}= 75.92$ ) OÖDÖ toplam puan ortalamaları arasında yaklaşık olarak 30 puan fark olmakla birlikte bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2$  (sd=3, n=122)=5.68, p<.05).

#### **4.3.5 Ebeveynlerin Problemlerle Baş Etme Konusunda Yeterlik Algılarına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Ebeveynlerin problemlerle baş etme konusunda yeterlik algılarına göre çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Problemlerle Baş Etme Yeterlilik Düzeyleri Algılarına Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	<b>Problemlerle Baş Etmede Yeterlilik Düzeyleri</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>sd</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>P</b>
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Az Yeterli	37	60.62	2	.048	.976
	Orta Yeterli	40	62.30			
	Çok Yeterli	45	61.51			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	Az Yeterli	37	62.74	2	.699	.705
	Orta Yeterli	40	57.74			
	Çok Yeterli	45	63.82			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	Az Yeterli	37	64.82	2	1.13	.556
	Orta Yeterli	40	56.75			
	Çok Yeterli	45	62.99			
	Toplam	122				

Ebeveynlere çocuk yetiştirme konusunda problemlerle baş etme yeterlilik düzeyleri algıları sorulmuş ve verdikleri cevaplara göre az yeterli - orta yeterli - çok yeterli olarak üç düzeyde derecelendirilmiştir.

Problemlerle Baş Etmede kendilerinin az yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =60.62), orta yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =62.30) ve çok yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =57.74) görülmektedir. Orta yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamalarının diğer yeterlilik düzeylerinde olan ebeveynlerin çocuklarına göre en yüksek puan ortalamalarını elde ettikleri saptanmıştır.

Problemlerle Baş Etmede kendilerinin az yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının Olumlu Duygu alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =62.74), orta yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =57.74) ve çok yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin puan ortalamaları

( $\bar{X}=63.82$ ) görülmektedir. Bu alt boyutta ise çok yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamalarının diğer yeterlilik düzeylerinde olan ebeveynlerin çocuklarına göre en yüksek puan ortalamalarını elde ettikleri saptanmıştır.

Problemlerle Baş Etmede kendilerinin az yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının OÖDÖ toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}=64.82$ ), orta yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}=56.75$ ) ve çok yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=62.99$ ) görülmektedir. OÖDÖ toplam puan ortalamalarında Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda olduğu gibi az yeterli olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamalarının diğer yeterlilik düzeylerinde olan ebeveynlerin çocuklarına göre en yüksek puan ortalamalarını elde ettikleri saptanmıştır.

Tablo 11'den de görüldüğü gibi ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda problemlerle baş etme yeterlilik düzeyleri algıları ile çocukların dikkat/dürtü kontrolü ( $\chi^2$  (sd=2, n=122)=.048, p<.05), olumlu duygu alt boyutları ( $\chi^2$  (sd=2, n=122)=.699, p<.05;) ve OÖDÖ toplam puan ortalamaları ( $\chi^2$  (sd=2, n=122)=1.13, p<.05.) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### **4.3.6 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Eşleriyle Uyum Düzeylerine Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda eşleriyle uyum düzeylerine göre çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.



Tablo 12. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Eşleriyle Uyum Düzeyleri Algılarına Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	<b>Çocuk Yetiştirme Konusunda Eşleriyle Uyum Düzeyleri</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>sd</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>P</b>
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Düşük Düzey	43	59.85	2	1.30	.520
	Orta Düzey	30	57.23			
	Yüksek Düzey	49	65.56			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	Düşük Düzey	43	63.60	2	.785	.675
	Orta Düzey	30	64.10			
	Yüksek Düzey	49	58.06			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	Düşük Düzey	43	65.69	2	1.04	.593
	Orta Düzey	30	57.57			
	Yüksek Düzey	49	60.23			
	Toplam	122				

Ebeveynlere çocuk yetiştirme konusunda eşleriyle uyum düzeyleri sorulmuş ve verdikleri cevaplara göre düşük düzey – orta düzey – yüksek düzey olarak üç düzeyde derecelendirilmiştir.

Ebeveynlerin Eşleriyle Uyum Düzeyleri konusunda verdikleri cevaplara ilişkin olarak düşük düzeyde uyumlu olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =59.85), orta düzeyde uyumlu olduklarının düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =57.23) ve yüksek düzeyde uyumlu olduklarının düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =65.56) görülmektedir.

Ebeveynlerin Eşleriyle Uyum Düzeyleri konusunda verdikleri cevaplara ilişkin olarak düşük düzeyde uyumlu olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının Olumlu Duygu alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =63.60), orta düzeyde uyumlu

olduklarının düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}=64.10$ ) ve yüksek düzeyde uyumlu olduklarının düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}=58.06$ ) görülmektedir.

Ebeveynlerin Eşleriyle Uyum Düzeyleri konusunda verdikleri cevaplara ilişkin olarak düşük düzeyde uyumlu olduklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarının OÖDÖ toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}=65.69$ ), orta düzeyde uyumlu olduklarının düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}=57.57$ ) ve yüksek düzeyde uyumlu olduklarının düşünen ebeveynlerin çocuklarının puan ortalamaları ( $\bar{X}=60.23$ ) görülmektedir.

Eşler arasındaki uyumla çocuklarının dikkat/dürtü kontrolü ( $\chi^2$  (sd=2, n=122)=1.30, p<.05), olumlu duygu alt boyutları ( $\chi^2$  (sd=2, n=122)=.785, p<.05) ve OÖDÖ toplam puan ortalamaları ( $\chi^2$  (sd=2, n=122)=1.04, p<.05) arasında tablodan da görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### **4.4 Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Analizlere İlişkin Bulgular**

Ebeveyn Tutum Ölçeği ile araştırmaya katılan çocuğun cinsiyetine, ebeveynlerin cinsiyetine, anne-baba eğitim durumuna, ailenin toplam gelir düzeyine, ebeveynlerin çocuk yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme yeterlik algılarına ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda eşleriyle uyum düzeylerine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

##### **4.4.1 Çocuğun Cinsiyetine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Çocuğun cinsiyetine göre ebeveynlerin Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) T-Testi Sonuçları

Tutum	Çocuğun Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Demokratik	Kız	63	27.95	7.86	120	.588	.558
	Erkek	59	27.18	6.40			
	Toplam	122					
Otoriter	Kız	63	43.73	6.42	120	.167	.868
	Erkek	59	43.91	5.78			
	Toplam	122					
Koruyucu	Kız	63	18.07	5.80	120	.426	.671
	Erkek	59	17.64	5.47			
	Toplam	122					
İzin Verici	Kız	63	34.46	4.71	120	.581	.562
	Erkek	59	34.96	4.90			
	Toplam	122					

Tablo 13 incelendiğinde; ebeveynlerin demokratik tutum alt boyutundan (Kız  $\bar{X}$ =27.95, Erkek  $\bar{X}$ = 27.18), otoriter tutum alt boyutundan (Kız  $\bar{X}$ =43.73, Erkek  $\bar{X}$ =43.91) ve İzin Verici tutum alt boyutundan (Kız  $\bar{X}$ =34.46, Erkek  $\bar{X}$ =34.96) kız ve erkek çocukları için aldıkları puan ortalamalarının neredeyse birbirine eşit oldukları görülmekte ve bu boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Demokratik Tutum  $t(120)$ =.588,  $p<.05$ ; Otoriter Tutum  $t(120)$ =.167,  $p<.05$ ; İzin Verici Tutum  $t(120)$ =.581,  $p<.05$ ). Koruyucu Tutum alt boyutu incelendiğinde ise kız çocukları için alınan puan ortalamasının ( $\bar{X}$ = 18.07) erkek çocuklarına göre alınan puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılaşma da yine istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t(120)$ =.426,  $p<.05$ ). Sonuç olarak; tablo 13'e bakıldığında ebeveynlerin ETÖ alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının hiçbirinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ve istatistiksel olarak da anlamlı bir fark saptanmadığı görülmektedir.

#### 4.4.2 Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin kendi cinsiyetlerine göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların analizlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Ebeveynlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) T-Testi Sonuçları

Tutum	Ebeveynin Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Demokratik	Kadın	84	27.50	7.00	120	.187	.852
	Erkek	38	27.76	7.63			
	Toplam	122					
Otoriter	Kadın	84	43.67	6.12	120	.378	.706
	Erkek	38	44.13	6.12			
	Toplam	122					
Koruyucu	Kadın	84	18.20	6.03	120	.974	.332
	Erkek	38	17.13	4.58			
	Toplam	122					
İzin Verici	Kadın	84	34.63	5.11	120	.252	.801
	Erkek	38	34.86	4.03			
	Toplam	122					

İzin Verici Tutum alt boyutundan elde edilen ortalama puanları (Kadın  $\bar{X}$ =34.63, Erkek  $\bar{X}$ =34.86) ve Demokratik Tutum alt boyutu ortalama puanları (Kadın  $\bar{X}$ =27.50, Erkek  $\bar{X}$ =27.76) incelendiğinde, kadın-erkek ebeveynlerin arasında neredeyse eşit puanlara sahip oldukları görülmektedir. Otoriter Tutum alt boyutundan elde edilen ortalama puanlar (Kadın  $\bar{X}$ =43.67, Erkek  $\bar{X}$ =44.13) ile Koruyucu Tutum alt boyutundan elde edilen puanlar (Kadın  $\bar{X}$ =18.20, Erkek  $\bar{X}$ =17.13) incelendiğindeyse kadın-erkek arasındaki ortalama puanların birbirine yakın oldukları görülmektedir. Kadın ve erkeklerin yani anne ve babaların cinsiyetler arasında ETÖ'nün tüm alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarının çok yakın oldukları bulunmuş ve hiçbir alt boyutta ebeveyn cinsiyetiyle ilişki olarak istatistiksel bir farklılaşma saptanmamıştır.

#### **4.4.3 Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan anne ve babaların eğitim durumlarına göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin analizler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

##### **4.4.3.1 Anne Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan annelerin eğitim durumlarına göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15. Annelerin Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Anova Testi Sonuçları

Tutum	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Demokratik	Okur-yazar değil	7	24.57	7.09	4	2.767	.031*
	İlkokul mezunu	38	30.13	8.18			
	Ortaokul mezunu	28	28.46	6.80			
	Lise mezunu	34	25.52	5.13			
	Lisans ve üstü mezunu	15	25.53	7.52			
	Toplam	122	27.58	7.17			
Otoriter	Okur-yazar değil	7	42.71	4.60	4	.363	.835
	İlkokul mezunu	38	44.71	6.90			
	Ortaokul mezunu	28	43.07	5.99			
	Lise mezunu	34	43.76	6.01			
	Lisans ve üstü mezunu	15	43.60	5.30			
	Toplam	122	43.81	6.10			
Koruyucu	Okur-yazar değil	7	15.57	2.63	4	6.796	.000**
	İlkokul mezunu	38	16.73	5.03			
	Ortaokul mezunu	28	17.21	4.75			
	Lise mezunu	34	17.32	5.74			
	Lisans ve üstü mezunu	15	24.26	5.52			
	Toplam	122	17.86	5.62			
İzin Verici	Okur-yazar değil	7	33.57	2.82	4	.788	.535
	İlkokul mezunu	38	35.31	5.12			
	Ortaokul mezunu	28	33.96	4.74			
	Lise mezunu	34	34.26	5.05			
	Lisans ve üstü mezunu	15	36.06	4.13			
	Toplam	122	34.70	4.79			

\*p<.05 \*\*p<.01

Tablo 15 incelendiğinde; ilkokul mezunu annelerin ETÖ'nün demokratik tutum alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ( $\bar{X}=30.13$ ) diğer eğitim durumuna sahip annelerin puan ortalamalarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ( $F(4,117)= 2.767, p<.05$ ). Başka bir deyişle; annelerin eğitim durumlarına göre demokratik tutumları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Demokratik tutum alt boyutu ile annelerin eğitim durumları arasındaki farkların hangi eğitim durumuna sahip anneler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre, ilkokul mezunu annelerin ( $\bar{X}=30.13$ ), okur-yazar olmayan annelerden ( $\bar{X}=24.57$ ), ortaokul mezunu annelerden ( $\bar{X}=28.46$ ), lise mezunu annelerden ( $\bar{X}= 25.52$ ) ve lisans ve üstü mezunu annelerden ( $\bar{X}=25.53$ ) daha çok demokratik tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Otoriter tutum alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde farklı eğitim düzeyindeki annelerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmadığı görülmektedir ( $F(4,117)=.363, p<.05$ ).

Koruyucu tutum alt boyutu incelendiğinde; lisans ve üstü mezunu annelerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=24.26$ ) diğer eğitim durumuna sahip annelerin puan ortalamalarından farklı olduğu ve bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F(4,117)=6.796, p<.01$ ). Koruyucu tutum alt boyutu ile annelerin eğitim durumları arasındaki farkların hangi eğitim durumuna sahip anneler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre, lisans ve üstü mezunu annelerin ( $\bar{X}=24.26$ ), okur-yazar olmayan annelerden ( $\bar{X}=15.57$ ), ilkokul mezunu annelerden ( $\bar{X}=16.73$ ), ortaokul mezunu annelerden ( $\bar{X}=17.21$ ) ve lise mezunu annelerden ( $\bar{X}= 17.32$ ) daha çok koruyucu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

İzin Verici tutum alt boyutunda ise tüm annelerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F(4,117)=.788, p<.05$ ).

#### 4.4.3.2 Baba Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan babaların eğitim durumlarına göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. Babaların Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Anova Testi Sonuçları

Tutum	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Demokratik	İlkokul mezunu	46	29.32	8.07	3	2.104	.103
	Ortaokul mezunu	34	27.47	5.46			
	Lise mezunu	33	25.27	7.08			
	Lisans ve üstü mezunu	9	27.55	6.96			
	Toplam	122	27.58	7.17			
Otoriter	İlkokul mezunu	46	43.54	6.58	3	1.381	.252
	Ortaokul mezunu	34	43.55	5.08			
	Lise mezunu	33	45.27	6.34			
	Lisans ve üstü mezunu	9	40.88	5.68			
	Toplam	122	43.81	6.10			
Koruyucu	İlkokul mezunu	46	17.06	4.83	3	2.441	.068
	Ortaokul mezunu	34	17.52	4.79			
	Lise mezunu	33	18.09	6.71			
	Lisans ve üstü mezunu	9	22.44	6.63			
	Toplam	122	17.86	5.62			
İzin Verici	İlkokul mezunu	46	34.19	4.91	3	.512	.675
	Ortaokul mezunu	34	34.58	4.75			
	Lise mezunu	33	35.54	4.98			
	Lisans ve üstü mezunu	9	34.66	3.74			
	Toplam	122	34.70	4.79			

Tablo 16 incelendiğinde; araştırmaya katılan tüm babaların okur-yazar olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerde görüldüğü gibi ETÖ Demokratik Tutum alt boyutunda ilkokul mezunu babaların da puan ortalamalarının ( $\bar{X}=29.32$ )



diğer eğitim durumuna sahip babaların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ancak demokratik tutum ile babaların eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F(3,118)=1.381, p<.05$ ).

Otoriter boyuta ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek puan ortalamasına ( $\bar{X}=45.27$ ) lise mezunu babaların sahip olduğu, ilkokul ve ortaokul mezunu babaların bu puan ortalamasına yakın puan ortalamalarına sahip oldukları ve en düşük puan ortalamasına ( $\bar{X}=40.88$ ) ise üniversite mezunu babaların sahip olduğu ve otoriter tutum ile babaların eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F(3,118)=1.381, p<.05$ ).

Koruyucu tutum alt boyutunda ise üniversite mezunu babaların puan ortalamalarının ( $\bar{X}=22.44$ ) diğer eğitim durumuna sahip babaların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve Koruyucu Tutum ile babaların eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F(3,118)=2.441, p<.05$ ).

İzin verici boyutta ise puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmekle birlikte en yüksek puan ortalamasına ( $\bar{X}=35.54$ ) sahip grubun lise mezunlarından oluştuğu ve İzin Verici tutum ile babaların eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F(3,118)=.512, p<.05$ ).

#### **4.4.4 Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan ailelerin toplam aylık gelir düzeyine göre ebeveynlerin Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17. Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Anova Sonuçları

Tutum	Aylık Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Demokratik	1001-2000 TL	41	26.80	7.38	3	.807	.492
	2001- 3000TL	48	28.83	7.56			
	3001- 4000 TL	19	26.89	6.15			
	4001 TL ve üstü	14	26.50	6.52			
	Toplam	122	27.58	7.17			
Otoriter	1001- 2000 TL	41	44.53	6.22	3	2.588	.056
	2001-3000 TL	48	42.04	5.54			
	3001-4000 TL	19	46.00	6.18			
	4001 TL ve üstü	14	44.85	6.46			
	Toplam	122	43.81	6.10			
Koruyucu	1001- 2000 TL	41	17.56	5.16	3	2.743	.046
	2001-3000 TL	48	16.70	5.20			
	3001-4000 TL	19	19.00	5.73			
	4001 TL ve üstü	14	21.21	7.06			
	Toplam	122	17.86	5.62			
İzin Verici	1001- 2000 TL	41	35.36	5.14	3	1.013	.390
	2001-3000 TL	48	34.22	4.90			
	3001-4000 TL	19	35.52	4.52			
	4001 TL ve üstü	14	33.28	3.45			
	Toplam	122	34.70	4.79			

Tablo 17'ye bakıldığında; ETÖ alt boyutlarının aylık gelir durumlarına göre puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Demokratik Tutum alt boyutunda 2001-3000 TL aylık gelire sahip ailelerde bulunan ebeveynlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =28.83) en yüksek olduğu, 4001 TL ve üstü aylık gelire sahip ailelerde bulunan ebeveynlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =26.50) ise en düşük olduğu ve aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ( $F(3,118)=.807, p<.05$ ).

Otoriter Tutum alt boyutunda 3001-4000 TL aylık gelire sahip ailelerde bulunan ebeveynlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =46.00) en yüksek olduğu, 2001-3000 TL aylık gelire sahip ailelerde bulunan ebeveynlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =42.04) ise en düşük olduğu olduğu ve aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ( $F(3,118)=2.588, p<.05$ ).

Koruyucu Tutum alt boyutunda 4001 TL ve üstü aylık gelire sahip ailelerde bulunan ebeveynlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=21.21$ ) en yüksek olduğu, 2001-3000 TL aylık gelire sahip ailelerde bulunan ebeveynlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=16.70$ ) ise en düşük olduğu olduğu ve aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $F(3,118)=2.743, p<.05$ ).

İzin Verici Tutum alt boyutunda 3001-4000 TL aylık gelire sahip ailelerde bulunan ebeveynlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=35.52$ ) en yüksek olduğu, 4001 TL ve üstü aylık gelire sahip ailelerde bulunan ebeveynlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=33.28$ ) ise en düşük olduğu olduğu ve aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $F(3,118)=1.013, p<.05$ ).

Sonuç olarak; ETÖ'nün hiçbir alt boyutu ile aylık gelir miktarları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmekte ve ebeveynlerin benimsedikleri çocuk yetiştirme tutumlarıyla aylık gelir miktarları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilmektedir.

#### **4.4.5 Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Ailede yaşayan çocuk sayısına göre ebeveynlerin Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Anova Sonuçları

Tutum	Ailedeki Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Demokratik	1 Çocuk	19	25.47	6.68	3	1.508	.216
	2 Çocuk	61	27.16	7.10			
	3 Çocuk	30	29.70	7.71			
	4 Çocuk ve üzeri	12	27.75	6.31			
	Toplam	122	27.58	7.17			
Otoriter	1 Çocuk	19	42.26	4.85	3	.685	.563
	2 Çocuk	61	43.83	5.88			
	3 Çocuk	30	44.16	7.17			
	4 Çocuk ve üzeri	12	45.33	6.28			
	Toplam	122	43.81	6.10			
Koruyucu	1 Çocuk	19	17.21	3.99	3	.178	.911
	2 Çocuk	61	18.09	6.01			
	3 Çocuk	30	18.06	6.26			
	4 Çocuk ve üzeri	12	17.25	4.37			
	Toplam	122	17.86	5.62			
İzin Verici	1 Çocuk	19	32.47	4.73	3	1.732	.164
	2 Çocuk	61	35.18	5.00			
	3 Çocuk	30	35.23	4.62			
	4 Çocuk ve üzeri	12	34.50	3.50			
	Toplam	122	34.70	4.79			

Tablo 18'e bakıldığında; evde yaşayan çocuk sayısı ile ebeveynlerin tutumları arasındaki ilişkinin de incelendiği görülmektedir. Araştırmaya katılan 122 ailenin 61'inde iki çocuk, 30'unda ise üç çocuk yaşadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunun iki veya üç çocuğa sahip olduğu görülmektedir.

Tablodan da görüldüğü gibi ebeveynlerin ETÖ'nün alt boyutlarından elde ettikleri en yüksek puan ortalamaları çocuk sayısına göre farklılaşmaktadır ancak tek

çocuk sahibi ebeveynlerin puan ortalamaları tüm alt boyutlarda daha fazla çocuk sahibi ebeveynlere göre daha düşüktür. Tek çocuğa sahip ebeveynlerin demokratik tutum alt boyutunda elde ettikleri puan ortalamaları ( $\bar{X}= 25.47$ ), otoriter tutum alt boyutunda ( $\bar{X}=42.26$ ), koruyucu tutum alt boyutunda ( $\bar{X}= 17.21$ ) ve izin verici tutum alt boyutunda ( $\bar{X}=32.47$ ) olarak saptanmıştır. Ancak, ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı ile ebeveynlerin ETÖ alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak benimsedikleri tutumlar farklılaşmamaktadır.

#### 4.4.6 Ebeveynlerin Problemlerle Baş Etme Konusunda Yeterlik Algılarına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin problemlerle baş etme konusunda yeterlik algılarına göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Karşılaştığı Problemlerle Baş Etme Yeterlilik Düzeyleri Algılarına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği Anova Sonuçları

Tutum	Problemlerle Baş Etme Yeterlilik Düzeyleri Algıları	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Demokratik	Az Yeterli	37	28.02	6.25	2	3.688	.028*
	Orta Yeterli	40	29.55	8.88			
	Çok Yeterli	45	25.46	5.60			
	Toplam	122	27.58	7.17			
Otoriter	Az Yeterli	37	44.32	6.26	2	6.581	.002**
	Orta Yeterli	40	41.20	6.22			
	Çok Yeterli	45	45.73	5.07			
	Toplam	122	43.81	6.10			
Koruyucu	Az Yeterli	37	18.81	5.82	2	.926	.399
	Orta Yeterli	40	17.85	4.73			
	Çok Yeterli	45	17.11	6.16			
	Toplam	122	17.86	5.62			
İzin Verici	Az Yeterli	37	35.21	4.49	2	.765	.467
	Orta Yeterli	40	33.95	5.01			
	Çok Yeterli	45	34.95	4.85			
	Toplam	122	34.70	4.79			

\*p<.05 \*\*p<.01

Tablo 19'dan da görüldüğü gibi; ebeveynlerin Demokratik Tutum alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde; çocuklarını yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme konusunda kendilerini az yeterli olarak algılayan ebeveynlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=28.02$ ), orta düzeyde yeterli olarak algılayan ebeveynlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=29.55$ ) ve çok yeterli olarak algılayan ebeveynlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=25.46$ ) olarak görülmektedir. Demokratik tutum alt boyutu ile ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken karşılaştıkları sorunlarla baş etme konusundaki yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak da anlamlı bir fark saptanmıştır ( $F(2,119)=3.688$ ,  $p<.05$ ). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda karşılaştığı problemlerle baş etme yeterlilik düzeyleri algıları ile Ebeveyn Tutum Ölçeği puanları arasındaki farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta düzeyde yeterlik algısına sahip ebeveynlerin ( $\bar{X}=29.55$ ) demokratik tutum puanları, yüksek düzeyde yeterlilik algısına sahip ebeveynlerin ( $\bar{X}=25.46$ ) demokratik tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Otoriter tutum alt boyutu incelendiğinde de problemlerle baş etme konusunda yeterlilik algı düzeylerini az olarak belirten ebeveynlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=44.32$ ), orta yeterli olarak belirten ebeveynlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=41.20$ ) ve çok yeterli olarak belirten ebeveynlerin puan ortalamalarında ( $\bar{X}=45.73$ ) farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın problemlerle baş etme yeterlik düzeyi algısı çok yeterli olan ebeveynlerin algı düzeyleri ile otoriter tutum alt boyutu arasında istatistiksel olarak da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F(2,119)=6.581$ ,  $p<.01$ ). Bu alt boyuttaki puanlar arasındaki farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip ebeveynlerin ( $\bar{X}=45.73$ ) otoriter tutum puanları, orta düzeyde yeterlilik algısına sahip ebeveynlerden ( $\bar{X}=41.20$ ) daha yüksek olarak görülmüştür.

Koruyucu Tutum ve İzin Verici tutum alt boyutlarında ise problemlerle başetme yeterlilik algısı düzeyini az yeterli olarak belirten ebeveynlerin puan ortalamalarının (Koruyucu Tutum  $\bar{X}$ =18.81, İzin Verici Tutum  $\bar{X}$ =35.21) diğer yeterlilik düzeyleri algılarına sahip ebeveynlere göre daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri ancak koruyucu tutum alt boyutunda da ( $F(2,119)=.926$ ,  $p<.05$ ) izin verici tutum alt boyutunda da ( $F(2,119)=.765$ ,  $p<.05$ ) ebeveynlerin yeterlilik düzeyleri aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

#### **4.4.7 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Birbirleriyle Uyum Düzeyleri Algılarına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Analiz Edilmesine İlişkin Bulgular**

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda birbirleriyle uyum düzeyleri algılarına göre Ebeveyn Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 20. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Konusunda Birbirleriyle Uyum Düzeyleri Algılarına Göre Ebeveyn Tutum Ölçeği Anova Sonuçları

<b>Tutum</b>	<b>Ebeveynlerin Birbirleriyle Uyum Düzeyleri Algıları</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Demokratik	Az Uyumlu	43	27.95	6.78	2	.640	.529
	Orta Uyumlu	30	28.46	7.42			
	Çok Uyumlu	49	26.71	7.39			
	Toplam	122	27.58	7.17			
Otoriter	Az Uyumlu	43	44.18	6.25	2	5.411	.006*
	Orta Uyumlu	30	40.86	5.30			
	Çok Uyumlu	49	45.30	5.89			
	Toplam	122	43.81	6.10			
Koruyucu	Az Uyumlu	43	18.83	5.61	2	1.227	.297
	Orta Uyumlu	30	17.90	4.14			
	Çok Uyumlu	49	17.00	6.33			
	Toplam	122	17.86	5.62			
İzin Verici	Az Uyumlu	43	34.93	4.27	2	1.393	.252
	Orta Uyumlu	30	33.46	5.07			
	Çok Uyumlu	49	35.26	4.99			
	Toplam	122	34.70	4.79			

\*p<.01

Tablo 20’de, demokratik tutum alt boyutunda çocuk yetiştirme yaklaşımları açısından kendilerini az uyumlu olarak tanımlayan ebeveynlerin puan ortalamasının ( $\bar{X}$ =27.95), orta düzeyde uyumlu olan ebeveynlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =28.46) ve çok uyumlu olarak tanımlayan ebeveynlerin puan ortalamasının ( $\bar{X}$ =26.71) olduğu ve en yüksek puan ortalamasına kendilerini orta düzeyde uyumlu olarak tanımlayan ebeveynlerin sahip olduğu görülmektedir. Demokratik tutum alt boyutu ile



ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyleri algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır ( $F(2,119)=.640, p<.05$ ).

Otoriter tutum alt boyutunda ise çocuk yetiştirme yaklaşımları açısından kendilerini eşleriyle az uyumlu olarak tanımlayan ebeveynlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=44.18$ ), orta düzeyde uyumlu olarak tanımlayan ebeveynlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=40.86$ ) ve çok uyumlu olarak tanımlayan ebeveynlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=45.30$ ) olarak görülmektedir ve ortalamalar arasındaki bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $F(2,119)=5.411, p<.01$ ). Sonuçlar üzerinde gerçekleştirilen Scheffe testine göre ortalamalar arasındaki farklılaşmanın çok uyumlu ve orta uyumlu düzey puan ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı ve birbirlerini çok uyumlu olarak algılayan ebeveynlerin otoriter tutumu diğerlerine göre daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

Koruyucu tutum alt boyutunda çocuk yetiştirme yaklaşımları açısından birbirleriyle az uyumlu olduklarını tanımlayan ebeveynlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=18.83$ ) diğer uyum düzeyleri algılarına sahip ebeveynlerin puan ortalamalarının da buna oldukça yakın olduğu (orta düzey uyum  $\bar{X}=17.90$ , çok uyumlu  $\bar{X}=17.00$ ) belirlenmiş ve bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F(2,119)=1.227, p<.05$ ).

İzin Verici tutum alt boyutu incelendiğinde de; birbirleriyle çok uyumlu olduklarını belirten ebeveynlerin en yüksek puan ortalamasına ( $\bar{X}=35.26$ ) sahip oldukları, diğer kategorilerdeki ebeveynlerin puan ortalamalarının bu puan ortalamasına oldukça yakın olduğu görülmüş ve bu boyutta da puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ( $F(2,119)=1.393, p<.05$ ).

**4.5 Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Alt Boyutları ve Toplam Puanları ile Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar**

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları ile Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutları puanları arasındaki korelasyonlara ilişkin analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 21. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Korelasyon Katsayısı (r) P değeri (t)	Dikkat/Dürtü Kontrolü	Olumlu Duygu	OÖDÖ Toplam	Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Koruyucu Tutum	İzin Verici Tutum
Dikkat/ Dürtü Kontrolü	r	1000						
	t							
Olumlu Duygu	r	-.114	1000					
	t	.212						
OÖDÖ Toplam	r	.477**	.744**	1000				
	t	.000	.000					
Demokratik Tutum	r	-.156	-.061	-.146	1000			
	t	.085	.505	.110				
Otoriter Tutum	r	.046	-.032	-.019	-.406**	1000		
	t	.613	.730	.832	.000			
Koruyucu Tutum	r	-.003	.156	.109	.024	.082	1000	
	t	.973	.087	.233	.795	.369		
İzin Verici Tutum	r	-.078	.083	-.029	.010	.342**	.089	1000
	t	.392	.361	.752	.914	.000	.331	

n=122

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyonlara bakıldığında; Dikkat/Dürtü Kontrolü ile OÖDÖ Toplam arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon ( $r=.477$ ,  $p<.01$ ) ve Olumlu Duygu ile OÖDÖ Toplam arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon ( $r=.744$ ,  $p<.01$ ) saptanmıştır.

Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyonlara bakıldığında; Demokratik Tutum ile Otoriter Tutum arasında negatif yönlü anlamlı korelasyon ( $r=.406$ ,  $p<.01$ ) ve Otoriter Tutum ile İzin Verici Tutum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r=.342$ ,  $p<.01$ ) saptanmıştır.

Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutları ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği alt boyut puanları arasında anlamlı herhangi bir korelasyon saptanmamıştır.

## Bölüm 5

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 5 yaşında 122 çocuk ve anne/babasıyla yürütülmüştür. İzleyen bölümde; araştırmanın sonuçları, araştırmanın alt problemlerini sırasıyla cevaplayacak nitelikte verilmekte ve literatürde benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmaktadır. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; erken çocukluk dönemindeki çocukların öz düzenleme becerilerini saptamak; çeşitli sosyodemografik değişkenleri ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri ile ilişkilendirmek amacıyla Kıbrıs'ta ilk kez gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularının, gelecekte gerçekleştirilecek benzer çalışmalar için önemli veriler sağladığı görülmektedir.

#### **5.1 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Düzeyi Nedir?**

Araştırmada, çocukların öz düzenleme becerileri dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin OÖDÖ Toplam puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu için ölçekten elde edilebilecek en yüksek puanın 30.00 olduğu göz önünde bulundurulduğunda; araştırmaya katılan çocukların bu alt boyuttan elde ettikleri puan ortalamalarının 27.92 olması dikkat/dürtü kontrollerinin yüksek düzeyde olduğu yönünde

yorumlanabilir. Zihinsel düzenleme ve davranış düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olmasının sosyal olarak (çocukların akran ilişkilerinin güçlü olması gibi) olumlu sonuçlara yol açabileceği düşünülmektedir. Konuyla ilgili çalışmaların bulgularına göre; davranışsal düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olması çocukların verilen bir görev üzerinde dikkatlerini sürdürebilmeleri, yönergelere uyabilmeleri ve uygun olmayan davranışlarını engelleyebilmeleri anlamına gelmektedir. Benzer biçimde; davranış düzenleme becerilerinin yüksek olması çocukların okuldaki başarılarının yüksek olması, öğrenme becerilerinin gelişmiş olması, gerekli ipuçlarını yakalayabilmeleri, yönergeleri hatırlamaları, göreve odaklanabilmeleri ve ilgisiz bilgiyi sansürleyebilmeleri ile de ilişkilidir (Sektan ve ark., 2011; McClelland ve ark., 2007). Bu çalışmanın sınırlılıkları içinde elde edilen bu bulgunun, alanyazının öngördüğü biçimde çocuklarda bahsedilen becerilerin gelişimi ile ne ölçüde ilişkili olduğunun, gerçekleştirilecek daha kapsamlı çalışmalarla incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen ve çocukların dikkat/dürtü kontrol puanlarının yüksek olduğu sonucuna paralellik gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada da kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni (OÖDÖ) Türkçe'ye uyarlayan ve bu yaş grubunda Türkiye'deki öz düzenleme becerilerini ilk kez sistemli bir ölçme aracı ile değerlendiren Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) ve yine bu ölçeği kullanan Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) Türkiye'deki çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmalarda da çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada da örnekleme oluşturan çocuklar ve ebeveynlerinin KKTC ve TC kökenli oldukları dikkate alındığında, puanların benzerlik göstermesi, ölçümlerin tutarlılığı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda, Türkiye ve Kıbrıs

örneklemi üzerinde karşılaştırmalı izleme çalışmalarını yürütülmesi, öz düzenlemenin dikkat/dürtü kontrolü boyutunun çocukların akademik gelişimleri üzerindeki uzun dönemli etkilerinin anlaşılmasına katkıda bulunabilecektir.

Olumlu duygu alt boyutundan ise alınabilecek en yüksek puanın 18.00 olduğu görülmektedir. Bu çalışmadaki çocukların olumlu duygu alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının ( $\bar{X}=11.33$ ) Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) ve Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) yaptıkları çalışmanın sonucuyla karşılaştırıldığında ise bu çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha düşük düzeyde olduğunu saptanmıştır. Batum ve Yağmurlu (2007) da çalışmalarında davranışsal ve duygusal düzenlemede yetersiz olan çocukların sosyal becerilerinin de düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada, duygu düzenlemeye becerisine sahip olan çocukların davranışsal düzenleme becerisine de sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kopp'a (1982) göre ise duygu düzenleme sistemi dikkati düzenleme sisteminden beslenmektedir. Her iki açıdan bakıldığında da ebeveynlerin bu konuda bilgilendirilmeleri çocuklarına sağlayabilecekleri ortamların niteliği açısından önem taşımaktadır. Ancak bu çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha düşük olmasına rağmen davranışsal becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin toplamından elde edilebilecek en yüksek puan ise 48.00'dır. Bu çalışmaya katılan çocukların ölçeğin toplamından elde ettikleri puan ortalamalarının 39.26 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) ve Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçlarla benzeşmektedir. Ancak bu çalışmada elde edilen OÖDÖ toplam puan ortalamasının yüksek olmasında dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde edilen puan ortalamasının etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmaya

katılan çocukların olumlu duygu alt boyutundan elde ettikleri puanların daha düşük olmasının nedeni de; çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri, ebeveyn tutum ve davranışları, ailelerin eğitim düzeyleri ve yaşadıkları ülkelerin farklı olması olabilir. Hem alan yazın taramasındaki sonuçlara hem de bu araştırma sonuçlarına göre 5 yaşındaki çocukların gelişim özelliklerine ve öğrenmelerine bağlı olarak kendi kendilerinin bilişsel, davranışsal ve duygusal becerilerini düzenleyebildikleri söylenebilir.

## **5.2 Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Çeşitli Sosyodemografik Değişkenler Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?**

Çocukların öz düzenleme becerileri; cinsiyetlerine, anne ve baba eğitim durumlarına, ailelerinin gelir düzeylerine, ailelerindeki çocuk sayısına, ebeveynlerinin çocuk yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme yeterlik algısı düzeylerine ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme konusunda birbirleriyle uyum düzeyi algılarına göre incelenmiştir. Araştırma bulguları; çocukların öz düzenleme becerilerinin ele alınan tüm değişkenler içerisinde sadece cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur. Aşağıda sırasıyla elde edilen bulgular yorumlanacaktır.

Araştırmada, çocukların cinsiyetlerine göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde ettikleri puanlar incelendiğinde; kız çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin erkek çocuklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu duygu alt boyutunda da kız çocuklarının puan ortalamalarının erkeklerle göre daha yüksek düzeyde olduğu ancak bu farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin OÖDÖ Toplam puan ortalamaları incelendiğinde ise kız

çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Alanyazında cinsiyet ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği farklı çalışmalar bulunmaktadır. Ertürk Kara ve Gönen (2015) yaptıkları çalışmada, 48-72 aylık çocukların OÖDÖ Toplam puan ortalamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma saptamamışlardır. Aynı çalışmada alt boyutlar ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde ise, çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği ancak olumlu duygu alt boyutunda erkek çocukların kız çocuklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa dahi daha yüksek performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Kurbet'in (2010) yaptığı çalışmada da kız çocukların duygusal düzenleme puanlarının, erkeklerin duygusal düzenleme puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Jahromi ve Stifter (2008) tarafından çocukların öz düzenleme becerilerindeki bireysel farklılıkları belirlemek amacıyla, 4.5-5.5 yaş grubundaki 178 çocukla yapılan araştırmada da çocukların öz düzenlemeleri arasında cinsiyetin farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur. Alanyazında bu araştırma sonucuyla benzeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Matthews ve arkadaşları (2009) 268 tane okul öncesi dönem çocuğunun katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, kız çocukların öz düzenleme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ivrendi'nin (2011) çalışmasında da çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalardan elde edilen çelişkili bulgular dikkate alındığında, çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasının daha net anlaşılabilmesi için konuyla ilgili daha fazla sayıda çalışmaya gerek olduğu görülmektedir.



Bu araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri ile annelerin eğitim durumları arasındaki ilişki incelendiğinde; lisans ve üstü mezunu annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin diğer annelerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çocukların z düzenleme becerileri alt boyutlar ele alınarak incelendiğinde de; dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda öz düzenleme becerileri en yüksek düzeyde bulunan çocukların annelerinin lise mezunu oldukları, lisans ve üstü mezunu annelerin çocuklarının da lise mezunu annelerin çocuklarına yakın düzeyde beceriye sahip oldukları görülmüştür. Olumlu duygu alt boyutundaki puan ortalamaları incelendiğinde de, lisans ve üstü mezunu annelerin çocuklarının diğer annelere göre belirgin bir biçimde yüksek düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ile çocukların öz düzenleme puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerin daha iyi eğitim almış olmaları ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu bulgunun; daha iyi eğitim almış annelerin çocuklarına sundukları fırsatlardan, ocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili sahip oldukları bilgilerden ve çocuklarıyla kurdukları ilişkilerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) yaptıkları çalışmada, çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin ve duygu düzenleme becerilerinin; annelerinin eğitim durumlarına bağlı olarak farklılaştığını ve annelerinin eğitim durumu yüksek olan çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bondurant'ın (2010) alışmasında da ilköğretim döneminde okuma becerilerindeki çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu başarısız olan çocukların 36 ve 54 aylıkken uyum ve hazzın ertelenmesinde de sorun yaşadıkları bulunmuştur. Sebep olarak da annelerinin eğitim durumlarının lise ve alt kademelerde olduğu belirtilmiştir. Ivrendi'nin (2011) okul öncesi çocuklarının davranış düzenleme becerilerinin

matematik (sayı) becerilerine etkilerini incelediği çalışmada anne eğitim durumunun çocuğun davranış düzenleme becerisine belirgin ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Kurbet'in (2010) çalışmasında ise anne eğitim durumlarının çocuğun duygusal düzenleme becerisi ile ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da anne eğitim durumu ile çocuğun öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da, daha iyi eğitim almış annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olması yapılan diğer çalışmalarla benzer bir sonuç ortaya çıktığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarında anne eğitim düzeyleri açısından dikkati çeken diğer bir bulgu okur-yazar olmayan, ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin lise ve üstü mezunu annelerin çocukları kadar olmasa da genel olarak yeterli bir düzeye sahip olmasıdır. Bunun nedeni, Kıbrıs Türk toplumunun kapalı bir toplum olması nedeniyle kendine has aile içi bazı ilişki biçimlerine sahip olması ve annelerin çocuklarıyla iletişim örüntüleri olabilir. Nitekim, Kağıtçıbaşı (2012) çocukların yetiştirilmesinde annelerin eğitim düzeyi ve geliri gibi bazı demografik faktörlerin gerçek nedenler olarak karşımıza çıkabileceğini halbuki, çocuğu doğrudan etkileyen, bunların sonucu olan anne baba davranışları olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, annelerin çocuk yetiştirme davranışları, çocukla kurdukları ilişki biçimleri ve annenin eğitim düzeyi arasındaki ilişkilerin nicel çalışmaların yanı sıra daha detaylı nitel çalışmalar yoluyla izlenmesi ve gözlenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile babaların eğitim durumları arasındaki ilişkilerin de incelendiği bu çalışmada, annelerle benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bulgular detaylı olarak incelendiğinde babaların eğitim durumlarının düzeyi yükseldikçe çocuklarının da öz düzenleme becerilerinin arttığı

görülmüştür. İlkokul mezunu babaların çocuklarının diğer eğitim durumuna sahip babaların çocuklarına göre dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan, olumlu duygu alt boyutundan ve OÖDÖ toplamdan elde ettikleri puan ortalamalarının daha düşük olması ve OÖDÖ toplamda lisans ve üstü mezunu babaların çocuklarının öz düzenleme puan ortalamalarının dikkat çekici düzeyde yüksek olması baba eğitiminin okul öncesi çocukların eğitimlerinde önemli olduğunu göstermektedir. Eğitim durumu yüksek düzeyde olan babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin de yüksek düzeyde olması annelerde olduğu gibi daha iyi eğitim almış babaların çocuklarına sundukları fırsatlardan, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili sahip oldukları bilgilerden ve çocuklarına davranışlarının farklı olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) yaptıkları çalışmada da baba eğitim durumu ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Eğitim durumu iyi olan babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Alanyazında ebeveyn eğitim durumu olarak sadece anne eğitim durumlarının incelenmesi bu alandaki eksikliği göstermektedir. Ancak anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre çocukların akademik başarıları, sosyal becerileri gibi birçok alanda yapılan araştırmalar ve bu araştırmalara ait farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, Erkan ve Kırcı'nın (2010) okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisini cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyine göre inceledikleri ve 170 çocuğun katılımıyla yaptıkları çalışmada; anne ve babası lise ve yüksek öğrenimli olan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri, anne ve babası okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Çocukların okula hazır bulunuşlukları ile öz düzenleme becerilerinin pozitif yönde

ilişkinini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Smith-Donald ve ark, 2007, Matthews, 2008 ve Akawi 2011). Dolayısıyla çocukların öz düzenleme becerilerini kazanmaları açısından Kıbrıs'taki okul öncesi eğitim kurumlarında anne ve baba eğitimlerine daha fazla önem verilerek planlı ve programlı ebeveyn eğitimleri verilmelidir. Ebeveyn eğitimleri; ebeveyn tutumlarını etkileyici, ebeveynlerin çocuğa yönelik ilgisini arttırıcı, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi verici nitelikte olmalıdır. Bu eğitimlere katılan ebeveynlerin, çocuklarına okul dışında da öz düzenleme becerilerini kazanmalarına yönelik öğrenme ortamları sunabilecekleri düşünülmektedir.

Çocukların ailelerinin toplam aylık gelir düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu ve OÖDÖ toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak olumlu duygu alt boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin OÖDÖ toplam puan ortalamaları incelendiğinde; gelir miktarının yükseldikçe çocukların öz düzenleme becerilerinin de düzeyinde artış görülmektedir. Ailelerin gelir miktarlarının artmasıyla çocuklarına sağladıkları imkanların da artmış olduğu düşünülürse, imkanların artışı öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olmasının nedeni olabilir. Bu çalışmadaki bulgunun aksine Ivrendi'nin (2011) çalışmasında ise ailelerin aylık gelir düzeylerinin çocukların matematik performanslarını etkilemedikleri belirtilmiştir.

Ailede yaşayan çocuk sayısına göre araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri incelendiğinde; çocuk sayısı ile öz düzenleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da çocuk sayısı azaldıkça öz düzenleme becerileri düzeyinin yükselmesi yönünde bir fark olduğu saptanmıştır. Özellikle ailenin tek çocuğu olan çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin diğerlerine göre belirgin olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Olumlu duygu alt boyutu

incelendiğinde yine tek çocuk olanların duygu düzenlemelerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin alınan puanlar incelendiğinde de tek çocuk olanların belirgin bir biçimde daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Ailedeki ebeveynlerin tek çocukla daha fazla kaliteli zaman geçirebildikleri, çocuklarının öz düzenleme becerilerini kazanabilecekleri yönde daha fazla ilgili olabildikleri ve tek çocuğa karşı tutum ve davranışlarının farklı olabileceği bu bulgunun nedenleri arasında gösterilebilir.

Literatürde, ailede yaşayan çocuk sayısına göre öz düzenleme becerilerinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Ertürk Kara ve Gönen (2015) çocuğun doğum sırasına göre öz düzenleme becerilerinin düzeylerini incelediklerinde; ağabeyi/ablası olan çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı çalışmada olumlu duygu alt boyutuna bakıldığında ise; ağabeyi/ablası olan çocukların puan ortalamalarının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) çalışmasında da öz düzenleme becerisi ile çocukların doğum sırasına ilişkin yaptığı analizler sonucunda, doğum sırasının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Ebeveynlere çocuk yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme konusundaki yeterlilik algıları sorulmuş ve verdikleri cevaplarla çocuklarının öz düzenleme becerileri karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonuçlarında, çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme konusunda yeterlilik algılarının düşük, orta veya yüksek düzeyde olması arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Çocuk yetiştirmenin çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğu dikkate alındığında, ebeveynlerin çocuklarının yetiştirirken neyi problem olarak algıladıkları, bunlarla baş etme konusunda ne tür stratejiler kullandıkları, kendilerini ne ölçüde yeterli/yetersiz

algıladıkları konuları daha detaylı ölçmeler yoluyla belirlenerek ileride yapılacak olan çalışmalarda bu konu daha detaylı incelenebilir.

Alanyazında, ebeveynlerin kabul edici ve destekleyici tepkilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde destekledikleri belirtilmiştir (Eisenberg ve ark, 1998). Cummings ve Davies (1996) tarafından yapılan bir çalışmada da ebeveynlerin olumsuz davranışları çocuklarının daha tepkisel davranmalarına ve duygu düzenleme becerilerinde güçlükler yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir (Cummings ve Davies, 1996). Duygusal düzenleme becerisine sahip ebeveynlerin çocuklarının duygularını destekleyerek, olumsuz duygularla baş etmelerine yol gösterici oldukları bilinmektedir (Gottman ve ark., 1996). Bu bağlamda okullarda ebeveynlere verilecek anne baba eğitimlerinin çocuklarına yeterli düzeyde duygusal düzenleme becerilerini kazanabilmeleri açısından yadsınamayacak kadar büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlere çocuk yetiştirme konusunda birbirleriyle uyum düzeyi algıları sorulmuş ve verdikleri cevaplarla çocuklarının öz düzenleme becerileri puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, çocukların öz düzenleme becerileri puanlarının ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyi algılarının düşük, orta veya yüksek düzeyde olmasına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Daha sistematik ölçme araçları ile ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyleri belirlenerek yapılacak olan çalışmalarda bu konu daha detaylı incelenebilir. Ancak, Yap ve arkadaşları (2007) duygusal düzenleme becerisine sahip ebeveynler ve çocuklarının duygusal düzenleme becerilerini kazanabilmeleri için ebeveynlerin çocuklarına örnek olmaları gerektiğini belirtmiştir. Nitekim, Morris ve arkadaşları (2007) da yaptıkları çalışmada ebeveynlerin duygusal durumlar karşısında sergiledikleri duygusal tepkileri gözlemleyerek çocukların da benzer duygusal tepkileri sergileyebildikleri

ortaya çıkmıştır. Çocukların sosyal öğrenen bir varlık olduğu ve taklit/gözlem yoluyla da öğrenebildikleri göz önünde bulundurularak ebeveynlerinin yaşadıkları sorunları çözmeye gösterdikleri duygusal tepkilerin çocukların duyu düzenleme becerilerini kazanmaları açısından önemi unutulmamalıdır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara anne baba eğitimlerinin ve aile katılım çalışmalarının da yerleştirilmesi, ebeveynleri güçlendirerek, çocuklarının öz düzenleme becerilerini desteklemelerini kolaylaştıracaktır.

### **5.3 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çeşitli Sosyodemografik Özellikler Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var mıdır?**

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları; çocukların cinsiyetlerine, ebeveynlerin kendi cinsiyetlerine, ebeveynlerin eğitim durumlarına, ailelerinin gelir düzeylerine, ailelerindeki çocuk sayısına, ebeveynlerin çocuk yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme yeterlik algısı düzeylerine ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme konusunda birbirleriyle uyum düzeyi algılarına göre Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) yoluyla demokratik, otoriter, koruyucu ve izin verici olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir.

Araştırmaya katılan 122 ebeveynin çocuk yetiştirmeye ilişkin tutum puanları incelendiğinde; ebeveynlerin en yüksek puanla otoriter tutumu, sırasıyla da izin verici, demokratik ve koruyucu tutumu benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin otoriter ve izin verici tutuma yüksek düzeyde, demokratik ve koruyucu tutuma ise orta düzeyde sahip olmaları farklı nedenlere bağlı olabilir. İlk neden olarak; ebeveynlerin çocuk sahibi olmadan önceki aile yapılarının ve çocuk sahibi olduktan sonraki aile yapılarının etkisi olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin ataerkil bir aile yapısında otoriter bir tutumla yetişmiş olabileceği ve çocuklarına da kendi anne-

babalarından gördükleri tutum ve davranışlarını uyguluyor olabilirler. Bunun yanında, bu araştırmada izin verici tutumun da yüksek düzeyde çıkması dikkat çeken bir sonuçtur. Bu sonucun sebebi olarak da aile yapısındaki değişimler gösterilebilir. Aile yapısına bakıldığında geçmişten günümüze kadar değişimler yaşandığı ve bu değişimler sonucunda ebeveynlerin rollerinde, çocukların değerinde değişimler olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012; Erkan 2010). Bu araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğu Türkiye’den Kıbrıs’a göç etmiş ebeveynlerdir. Ancak, bu ebeveynlerin yaşadığı Kıbrıs Türk toplumunda da yukarıda bahsedilen değişimlerin olduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla Kıbrıs Türk toplumunun da aile yapısı olarak bir geçiş dönemi yaşadığı söylenilebilir. Bu geçiş döneminin sonucu olarak ebeveynler otoriter ve izin verici tutumlar arasında tutarsızlık yaşıyor olabilirler.

Ebeveynlerin otoriter ve izin verici tutuma yüksek düzeyde, demokratik ve koruyucu tutuma ise orta düzeyde sahip olmalarının ikinci bir nedeni olarak; araştırmaya katılan ailelerin düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmaları gösterilebilir. Araştırmaya katılan ailelerin aylık toplam gelir düzeylerinin düşük olması çocuklarına, okul dışında veya evde sunabilecekleri fırsatların kısıtlı olabileceği olasılığını yükseltmektedir. Ancak Kağıtçıbaşı’nın (2012) da belirttiği gibi anne babalara sağlanacak çeşitli desteklerle daha olumlu tutumlara sahip olmaları sağlanabilir. Kağıtçıbaşı (2012) bu konuda şunu belirtmiştir: “Makrosistem düzeyindeki sosyoekonomik koşullar (sosyal sınıf konumu, yoksulluk vs.) anne baba davranışı aracılığıyla çocuğu etkilediği için müdahale etmek mümkündür. Bu çeşit bir müdahale eğer başarılı olursa, çocuk üzerinde doğrudan olumlu etki yaratacaktır. Ailenin var olan kaynaklarının üzerine inşa edilen destek, ailedeki sosyal iletişimin, duygusal desteğin, çocuk yetiştirme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur” (s.77).



Ebeveynlerin otoriter ve izin verici tutuma yüksek düzeyde, demokratik ve koruyucu tutuma ise orta düzeyde sahip olmalarının üçüncü bir nedeni ise; Karabulut Demir ve Şendil'in (2008) çalışmalarında da ifade ettikleri gibi ebeveynlerin Türk kültürü dolayısıyla kendilerini dört boyutta da ifade edebilmeleri olabilir. Çünkü ebeveynlerin çocukları için tehdit unsurlarının düzeylerine (can güvenliğinin veya sağlığının tehdit altında olması/olmaması gibi) bakarak davranış sergiledikleri söylenebilir. Örneğin; gece yatış saati gibi çocukların can güvenliğini veya sağlığını daha az tehdit edici durumda izin verici, oyuncak seçimi konusunda demokratik davranabildikleri ancak yemek yeme gibi sağlığı tehdit edici bir durumda aynı ebeveynlerin otoriter davrandıkları düşünülmektedir. Hem otoriter hem koruyucu ebeveynler de çocuğunun eşsiz ve biricik olduğu kabulü olmadan denetim ve gözetim ile ve sürekli kontrol ile iyi eğitilebildiklerini ya da zararlardan korunabildiklerini düşünmektedirler (Karabulut Demir ve Şendil, 2008).

Bu araştırmada ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların cinsiyetleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. ETÖ'nün alt boyutlarının hiçbirisiyle çocukların cinsiyeti açısından fark bulunmadığı; kız veya erkek çocuk sahibi ebeveynlerin alt boyutlarda puan ortalamalarının birbirine neredeyse eşit (demokratik, otoriter, izin verici) veya biraz daha yüksek (koruyucu) olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine bakmaksızın benzer yönde tutum ve davranış sergilediklerini göstermektedir. Bir başka deyişle; Darling ve Steinberg'in, (1993) çocuk yetiştirme stilleri tanımından yola çıkarak, bu araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarına aşlamak istedikleri hedef ve değerlerin çocukların cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir.

Literatürde, bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçları bulunan, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun cinsiyetine göre değişiklik göstermediği

çalışmalar bulunmaktadır (Karabulut Demir ve Şendil, 2008; Tezel Şahin ve Özyürek, 2008). Öngider (2013) anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişkiyi gözden geçirdiği derleme çalışmasında, çocuk açısından yaşamın ilk yıllarında anne-baba rolünün tartışmasız olarak çok önemli olduğuna, okul öncesi dönemdeki çocuk ile anne-baba ilişkisinin sağlıklı olmasının çocuğun kişilik gelişimi ve yaşamın sonraki dönemleri için temel oluşturduğuna vurgu yapmaktadır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin kendi cinsiyetleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasında fark bulunmamaktadır. Demokratik tutum ve izin verici tutum boyutlarında anne ve babaların puan ortalamalarının neredeyse birbirine eşit olduğu, otoriter tutum ve koruyucu tutum alt boyutlarında ise anne-baba puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Alanyazın taraması yapıldığında; Türkiye’de ETÖ’nün geçerliği ve güvenilirliğinin incelendiği çalışmada ebeveynlerin cinsiyetleri ve tutumları arasında fark ortaya çıkmıştır. Bu fark annelerin, babalardan daha demokratik olduğunu göstermiştir (Şendil ve Karabulut Demir, 2008). Annelerin babalardan daha demokratik olduğunu gösteren bir başka çalışma ise Tezel Şahin ve Özyürek’in (2008) çalışmasıdır. Bu araştırma ile Türkiye’de yapılan araştırmalar arasında ortaya çıkan bu farklılaşma ebeveynlerin içinde buldukları Kıbrıs toplumunun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tanımlamaları, çocuk yetiştirme ve aile içi rollere ilişkin beklentilerinin farklı olmasından etkileniyor olabilir. Bu çalışmanın sınırlı bir örnekleme sahip olması ve tüm ada halkını temsil etme konusunda yetersiz olması dikkate alındığında, gelecekte Kıbrıs toplumunda anne ve babaların benzer ve farklı çocuk yetiştirme anlayışlarını çok yönlü araştırarak daha fazla sayıda çalışmaya gereksinim bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan annelerin eğitim durumları ile çocuk yetiştirme tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. İlk olarak bu fark; ilkokul

mezunu annelerin demokratik tutum alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarından kaynaklanmaktadır. Bir başka deyişle; ilkokul mezunu annelerin çocuklarına olan tutumları diğer eğitim durumuna sahip annelerden daha demokratiktir. Annelerin çocuk yetiştirme tutum puanlarında eğitim durumlarına göre farklılık olmasının bir başka kaynağı ise; lisans ve üstü mezunu annelerin diğer eğitim durumuna sahip annelere göre daha koruyucu olmalarıdır. Karabulut Demir ve Şendil'in (2008) çalışmasında annelerin eğitim düzeyi arttıkça demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu davranışlarında da artış görüldüğü ortaya çıkmıştır. Şanlı ve Öztürk'ün (2012) annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenleri incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada anne eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuklarına karşı koruyucu ve sıkı disiplin davranışlarının anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada annelerin eğitim durumu azaldıkça demokratik davranışlarının artmasının nedeni; annelerin çevrelerinden sosyal destek alarak kendilerini çocuk yetiştirme konusunda geliştirmeleri olabilir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça koruyucu davranışlarının artmasının nedeni ise; çocuklarına çevreden gelebilecek olumsuz etkileri göz önünde bulundurmaları nedeniyle diğer eğitim durumuna sahip annelere göre daha fazla kaygılanmaları olabilir. İlkokul mezunu annelerin otoriter tutum alt boyutunda da en yüksek puan ortalamasına sahip olmaları dikkat çekmektedir. Bunun nedeni ise; Karabulut Demir ve Şendil'in (2008) çalışmalarında da ifade ettikleri gibi ebeveynlerin Türk kültürü dolayısıyla kendilerini dört boyutta da ifade edebilmeleri olabilir. Çünkü ebeveynlerin çocukları için tehdit unsurlarının düzeylerine (can güvenliğinin tehdit altında olması/olmaması gibi) bakarak davranış sergiledikleri söylenebilir.

Babaların eğitim durumları ile tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Ancak ilkokul mezunu babaların diğer eğitim durumuna sahip

babalara göre daha demokratik oldukları görülmektedir. Lisans ve üstü mezunu babaların diğer eğitim durumuna sahip babalara göre daha düşük düzeyde otoriter tutuma sahip oldukları yani çocuklarından daha az itaat beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Koruyucu tutum alt boyutu incelendiğinde ise; lisans ve üstü mezunu babaların diğer eğitim durumlarına sahip babalara oranla çocuklarına daha fazla koruyucu davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Babaların eğitim düzeyi arttıkça koruyucu davranışlarının artmasının nedeni ise; çocuklarına çevreden gelebilecek olumsuz etkileri göz önünde bulundurmaları nedeniyle diğer eğitim durumuna sahip babalara göre daha fazla kaygılanmaları olabilir. Karabulut Demir ve Şendil'in (2008) çalışması ile bu araştırma baba eğitim düzeyi ve tutumları arasında farklılıklara rastlanmıştır. Karabulut Demir ve Şendil'in (2008) çalışmasında, babaların eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumun arttığı ve izin verici tutumları azaldığı görülmüştür. Bu çalışmada ise, babaların eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumun azaldığı, izin verici tutumun ise arttığı görülmüştür. Karabulut Demir ve Şendil'in (2008) çalışması ile bu araştırma arasındaki benzerlik ise her iki çalışmada da babaların eğitim düzeyi arttıkça koruyucu tutumlarının da artmasıdır. İki çalışma arasında benzerlik ve farklılıkların dikkate alınarak, babaların çocuk yetiştirme konusunda tutumları, davranışları, değer ve beklentilerinin daha detaylı biçimde araştırılarak anlaşılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Özellikle Kıbrıs Türk toplumunda babaların babalık rol algıları ile çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarının daha iyi incelenerek anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmaya katılan ebeveynlerin aylık gelir durumları ile tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Ancak gelir arttıkça ebeveynlerin çocuklarına karşı daha koruyucu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Aylık gelir miktarları, asgari ücret göz önünde bulundurularak; çok düşük (1001-

2000 TL), düşük (2001-3000 TL), orta (3001-4000 TL) ve yüksek (4001 TL ve üstü) olarak sınıflandırıldığında; demokratik tutumu en fazla benimseyen ebeveynlerin düşük düzeyde, otoriter tutumu en fazla benimseyen ebeveynlerin orta düzeyde, koruyucu tutumu en fazla benimseyen ebeveynlerin yüksek düzeyde ve izin verici tutumu benimseyen ebeveynlerin orta düzeyde gelir miktarına sahip oldukları belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim durumları ve aylık gelir miktarları ile tutumlar arasındaki bulgular incelendiğinde sonuçların tutarlı olduğu söylenebilir. Lisans ve üstü mezunu ebeveynlerin aylık gelir miktarlarının yüksek düzeyde olduğu düşünülürse, her iki değişkende (eğitim durumu ve aylık gelir durumu) de koruyucu tutumun en fazla benimsendiği tutarlılığı dikkat çekmektedir. Aynı şekilde ilkökul mezunu ebeveynlerin aylık gelir miktarlarının çok düşük veya düşük düzeyde olduğu düşünülürse, her iki değişkende de demokratik tutumun en fazla benimsendiği ortaya çıkması sonuçlardaki tutarlılığı yansıtmaktadır. Şanlı ve Öztürk (2012) de çalışmalarında annelerin aylık gelir durumları ile tutumları arasında bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarının ailenin sahip olduğu gelir düzeyine göre farklılaşmaması olumlu bir bulgu olmakla birlikte, alanyazında bu iki öge arasındaki ilişkileri ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarda gelir düzeyinin ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin tutum ve davranışları ile ilişkisinin biçim ve düzeylerinin daha detaylı ve çok boyutlu incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları arasında da anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Tüm alt boyutlarda en düşük puanlara sahip ebeveynlerin tek çocuk sahibi olmaları dikkat çekmektedir. Tüm alt boyutlarda en düşük puanlara sahip

ebeveynlerin tek çocuk sahibi olmaları ebeveynlerin çocuklarını tek ve biricik görmeleri dolayısıyla daha fazla çocuk sahibi ebeveynlere göre daha fazla duygusal iniş çıkışlar yaşayabildikleri ve çocuklarına sergiledikleri tutum ve davranışlarının değişken olmasından kaynaklanabilir. Alanyazındaki çalışmalarda bu araştırmadaki sonuçlardan daha farklı sonuçlar eden araştırmalara rastlanmıştır. Tezel Şahin ve Özyürek (2008) anne ve babaların yaşı, bilgi ve tecrübelerinin artması, yaşı daha küçük olan üçüncü çocuğa gösterilen ilgi ve beklentilerin gerçekleşmesi için ise daha katı/sert tutumların benimsenmesi, genellikle ilk çocuklara ilginin diğerlerine göre fazla olması olarak belirtmişlerdir. Üçüncü veya daha sonraki sırada doğan çocuğun evin küçük çocuğu olarak düşünülmesi koruyuculuk tutumunu artırırken, çocuk sayısının da artmasıyla birlikte anne-babanın sabır düzeyinin azalması katı/sert tutumun nedeni olarak açıklamışlardır. Bu çalışmada çocuk sayısı ile ilgili elde edilen sonuçların doğrulanabilmesi için daha büyük örneklem grupları üzerinde çalışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme konusunda yeterlik algılarının çocuk yetiştirme tutumlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Bu farklılaşma öncelikle çocuklarını yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli algılayan ebeveynlerin demokratik tutumu benimsemelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca çocuklarını yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli algılayan ebeveynlerin otoriter tutumu benimsemedikleride görülmektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde; çocuk yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme konusunda orta düzeyde yeterli olduklarını düşünen anne ve babaların kendilerini öğrenebilen, hata yapabilen ve sorgulayabilen bireyler olarak gördükleri ve kendilerinin mükemmel olmadıklarını

kabul ettikleri için problemlerle de orta düzeyde baş edebildikleri algısına sahip oldukları düşünülmektedir. Ancak ebeveynler için düzenlenecek aile eğitimlerinde geleneksel tutumların çocuklarda yaratabileceği etkiler tartışılmalı ve demokratik tutumun çocuklarına sağlayabileceği yararlarından bahsedilmelidir. Karşıt olarak çocuklarını yetiştirirken karşılaştıkları problemlerle baş etme konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli algılayan ebeveynlerin kendilerini mükemmel, hata yapmayan, her koşulda itaat edilmesi gereken bireyler olarak gördükleri için problemlerle de yüksek düzeyde baş edebildikleri algısına sahip oldukları düşünülmektedir. Şanlı ve Öztürk'ün (2012) yaptıkları çalışmada çocuk yetiştirme konusunda kendini yeterli hisseden annelerin, kendini kısmen yeterli hisseden annelere göre daha demokratik oldukları belirtilmiştir. Çalışmalar arasındaki bu farklılaşmanın annelerin sahip olduğu eğitim durumlarından veya kültür farklılıklarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada çocuk yetiştirme konusunda ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyleri algıları ile tutumları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Otoriter tutum ile ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyi algıları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuş; demokratik, koruyucu ve izin verici tutumların ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyi algılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmamıştır. Otoriter tutum ile ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyi algıları arasındaki fark çocuk yetiştirme konusunda birbirlerini çok uyumlu olarak algılayan ebeveynlerin otoriter tutumu benimsemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu sonucun nedeni; ebeveynlerin geleneksel tutumların çocuk yetiştirmedeki doğruluğuna inanmaları ve bu konuda birbirlerine destek olmaları olabilir. Anne babaların birbirlerine sergiledikleri tutum ve davranışlar aile içi ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Ancak anne babanın çocuğa tutum ve davranışları her ne kadar tutarlı olsa da geleneksel tutum üzerine

kurulan tutarlılığın yine de çocuğa zarar verebileceği göz önünde bulundurulursa okullarda verilecek aile eğitimlerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma sonucundan farklı sonuçlara sahip çalışmalar da bulunmaktadır. Şanlı ve Öztürk'ün (2012) yaptıkları çalışmada çocuk yetiştirme konusunda kendini yeterli hisseden annelerin geçimsizlik alt boyut puan ortalamaları kendini kısmen yeterli hisseden annelerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük olarak bulunmuş ve kendini yeterli hisseden annenin yaşadığı olumlu duygularla eşiyile sağlıklı ilişki kurduğu bunun da çocuğa yansıdığı belirtmişlerdir. Bu çalışmada ebeveynlerden, eşleri ile uyum düzeylerini derecelmeli bir ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar ebeveynlerin bu soruya tepkileri ile sınırlıdır. Eşle çocuk yetiştirme konusunda uyumun ebeveynlerce nasıl anlaşıldığının detaylı araştırılması önemlidir. Bu konuda daha detaylı bir anlayışa sahip olunması durumunda, ebeveynlere yönelik düzenlenecek aile eğitim programlarında, anne-babalara çocuk yetiştirmeye ilişkin verilecek bilgi ve kazandırılacak becerilerin daha işlevsel olması mümkündür. Bu açıdan gelecekte Kıbrıs toplumunda ebeveynlerin çocuk yetiştirmede birbirlerini nasıl destekledikleri, hangi konularda problemler yaşadıkları ve karşılaştıkları ikilemleri çözmek için ne tür gereksinimleri bulunduğunun daha detaylı araştırılması yararlı olacaktır.

#### **5.4 Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasında Bir İlişki Var mıdır?**

Bu çalışmada problem cümlesi olarak geliştirilen “Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasında ilişki var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutları ile Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde iki ölçeğin alt boyutları arasında herhangi bir ilişki



saptanmamıştır. Bir başka deyişle okul öncesi dönem çocuklarının dikkat/dürtü kontrolleri ve duygu düzenleme becerileri (olumlu duygu) ile ebeveyn tutumları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde; Senemoğlu (2013) bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin asıl işgörüsü, dışsal denetimi giderek azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemek olduğuna vurgu yapmaktadır. Tilbe'nin (2015) 143 çocukla ve ebeveynleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında olumsuz tutum ve davranışlar sergileyen ebeveynlerin çocuklarının davranışsal düzenleme becerilerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Davranış düzenleme becerileri düşük düzeyde olan çocukların okulda başarısız olma riski taşıdığını öne süren (Morrison ve ark, 2010) ve davranış düzenleme becerileri yüksek düzeyde olan çocukların akademik performans ve olumlu sınıf davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu öne süren (Von Suchodoletz ve ark, 2009) birçok araştırmacı bulunmaktadır. Bunun yanında çocukların yönergeleri izleyip izleyemedikleri, durdurmaları gereken aktivitelerde yönergeye uygun davranıp davranmadıklarını yetişkinler takip edebilirler (Sektnan ve ark., 2010; Eisenberg ve ark., 2004).

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri (OÖDÖ olumlu duygu alt boyutu) ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde de anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu çalışmada duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olmasının nedeni ebeveynlerin çocuklarına otoriter ve izin verici tutum ve davranışlar sergilemeleri olabilir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Darling ve Steinberg (1993) çalışmalarında

ebeveynlerin çocuklarına karşı yaklaşımları ve çocukları ile kurdukları ilişkinin kalitesinin çocukların duyu düzenleme becerileri için kaçınılmaz bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır. Kıbrıs'ın farklı ilçelerinin de dahil edilerek daha geniş örnekleme çalışılmasıyla ailelerin çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları ve davranışlarını nicel ve nitel veriler yoluyla saptayarak yapılması sonucunda öz düzenleme becerisi ile çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişki daha zengin biçimde anlaşılabilir. Böylesi bir çalışma Kıbrıs toplumunda okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme beceri düzeyleri ve gereksinimleri konularında zengin veriler sağlamanın yanı sıra, toplumda yaygın ebeveynlik stillerinin de daha doğru biçimde anlaşılmasına da katkıda bulunacaktır.

Alanyazında öz düzenleme ile çocuk yetiştirme arasındaki ilişkileri ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Raikes ve ark. (2007) yaptıkları çalışmada annesi ile etkileşiminin olumlu veya olumsuz olması çocuğun öz düzenleme becerisini etkilediğini belirtmişlerdir. Colman ve ark (2006) da anne sıcaklığı ve ceza kullanımı ile çocuğun öz düzenleme becerilerini boylamsal bir çalışma ile incelemişlerdir ve bu çalışmada annelerin çocuklarına hissettirdikleri sıcaklık ve kullandıkları ceza ile çocukların 4 yıl sonraki öz düzenleme becerileri arasında sıkı bir bağ olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Dolayısıyla erken çocuklukta çocuk yetiştirme tutumlarının orta çocuklukta öz düzenleme becerilerini yordadığını belirtmişlerdir. Kopp'a (1982) göre çocuğa verilen bakımın niteliği, bakım verenin çocuğa yaklaşımı ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi çocuğun içinde bulunduğu öz düzenleme gelişim evresindeki ve sonraki evrelerdeki kazanımlarını etkilemektedir.

Baumrind'e (1978, 1980) göre de ebeveynlik stilleri ile duygusal destek ve kontrol arasında bir denge ve uyum vardır.

Belirtilen bu çalışmalardan da anlaşılacağı gibi çocukların erken yaşlarda öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri ile ebeveynlerinin kendilerine nasıl yaklaştığı, nasıl model olduğu arasında bir ilişki olması olasılığı güçlüdür. Bu araştırmanın sınırlılıkları içinde böylesi bir ilişkiyi doğrulayacak nitelikte bulgular elde edilememiş bile olsa, gelecekte farklı biçimlerde konunun ele alınarak araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu konuya açıklık getirilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynlere yönelik düzenlenecek çalışmalara da ışık tutucu nitelikte olacaktır.

Son olarak; bu araştırmadan elde edilen tüm veriler göz önünde bulundurulduğunda yetişkinlere (ebeveynlere, öğretmenlere, okul yöneticilerine, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı personellerine, vs.) çocukların öz düzenleme becerilerini en iyi düzeyde geliştirebilmeleri için neyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda eğitimler verilmesi önemlidir. Ancak öncelikle bu konuyu daha detaylı çalışmalarla çok boyutlu olarak anlaşılması gerekmektedir. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın yetiştirmeyi hedeflediği bireylerin özelliklerini kazanmaları açısından bu konuda uzmanların yapacakları çalışmalar önemlidir. Tüm çocukların erken yaşlardan başlayarak öz düzenleme becerilerini okulda ve evde kazanarak öncelikle kendilerine ve Kıbrıs toplumuna fayda sağlayabilecek bireyler olarak yetiştirilmeleri ancak bu konuda daha fazla bilimsel araştırma yapılması ve bunların uygulamaya dönük sonuçlarının belirlenmesi ile mümkün olacaktır.

## Bölüm 6

### ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasında ilişkiye dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi dönemde öz düzenleme gelişimine etki ettiği düşünülen çeşitli sosyoekonomik değişkenler ile çocukların öz düzenleme becerileri ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasında incelemeler de yapılmıştır. Bu çalışma, öz düzenleme ile ilgili Kuzey Kıbrıs'ta yapılan ilk araştırmadır. Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre öneriler sunulmuştur.

1. Kıbrıs'taki okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin düzeylerini belirlemek amacıyla daha kapsamlı ve daha geniş örneklem grubuyla çalışılabilir. Bu araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin ilerleyen yaşlardaki gelişim sürecinin izlenmesi amacıyla da boylamsal çalışmalar planlanabilir.
2. Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemden başlayarak çocukların öz düzenleme becerilerinin saptanması ve çocukların ilköğretime hazırbulunuşlukları, matematik yetenekleri, akademik başarıları, harf tanıma becerileri, ses bilgileri, sınıftaki sosyal ve davranışsal becerileri arasındaki hangi yönde ve düzeyde ilişkiler bulunduğu, ilköğretim dönemi içinde çocukların boylamsal çalışmalarla izlenmesi yoluyla gerçekleştirilebilir.
3. Çeşitli sosyoekonomik değişkenlere göre çocukların öz düzenleme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyen çoklu ölçme

tekniklerinin kullanıldığı daha geniş kapsamlı nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında Türkiye ve Kıbrıs örneklemini karşılaştırmalı izleme çalışmaları yürütülerek çocukların akademik gelişimleri üzerindeki uzun dönemli etkilerinin anlaşılması amacıyla çalışmalar yapılabilir.

4. Çocukların erken yaşlardan başlayarak öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri açısından Kıbrıs'taki okul öncesi eğitim kurumlarında anne ve baba eğitimlerine daha fazla önem verilerek planlı ve programlı ebeveyn eğitimleri verilebilmesi amacıyla uzmanlar koordineli çalışmalar yapılabilir.
5. Kıbrıs'ta ebeveynlerin benzer ve farklı çocuk yetiştirme anlayışları (rol algıları, tutumları ve davranışları gibi) ve bu anlayışlarını etkileyen etmenler (sosyoekonomik değişkenler, başatma stratejileri, ebeveynlerin birbirleriyle uyum düzeyleri gibi) daha geniş örneklem grubuyla ve daha fazla çalışmayla betimlenebilir.
6. Okul öncesi eğitimcilere yönelik olarak düzenlenen eğitim programlarında öz düzenlemeyi destekleyecek unsurlara (oyunları destekleme ve zenginleştirme, hikaye anlatma, bloklar inşa etme, sanat ve çizim, motor etkinlikler, okula hazır olmayı destekleme gibi) daha detaylı biçimde yer verilebilir. Ayrıca eğitimcilerin, sınıflarındaki çocukların öz düzenleme düzeylerini değerlendirme amacıyla kullanabilecekleri objektif ölçme aracı konusunda bilgi ve becerileri zenginleştirilebilir.
7. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişim düzeyi nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar ile karşılaştırılabilir. Bu yolla çocukların öz düzenlemelerinde okul öncesi eğitim sürecinin katkısı daha iyi anlaşılabilir. Çocuk-öğretmen arasındaki ve çocukların kendi aralarındaki etkileşimin niteliğinin belirlenmesi, öz

düzenlemenin gelişmeyi sürdürdüğü erken çocukluk döneminde öz düzenleme gelişimine ışık tutması amacıyla bu etkileşimleri değerlendiren çalışmalar yapılabilir.

8. Okulda ve medyada ebeveyn-çocuk etkileşimi ve çocuğun öz düzenleme becerisinin gelişimine etkilerine yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmaları destekleme amacıyla duygusal düzenlemenin bileşenleri olan duyguları anlama, ifade etme ve kontrol etme becerilerinin farkındalığının ebeveynler tarafından nasıl anlaşıldığı ve ne ölçüde çocuklarıyla etkileşimlerinde uyguladıkları konularını belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
9. Okulöncesi çocuklarına yönelik kendisinin ve başkalarının duyguları anlama, duyguları ifade etme yeterliliklerini geliştirici etkinlikler düzenlenmelidir. Çocuklar için değişik duygu durumları yaratacak ortamlar düzenlenmeli ve çocukların deneyimlerini fark etmeleri sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine duygular ve önemi ile ilgili alan uzmanları tarafından düzenlenecek bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.
10. Çocuğun gelişimini etkileyebilecek özel durumlar ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler çalışılabilir (bir kardeşi engelli olan, boşanmış aile çocukları, anne veya babasının birini kaybetmiş aile çocukları, anne baba dışındaki kişilerle yaşayan çocuklar, süreğen bir hastalığı olan çocuklar. vs)
11. Öz düzenleme ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılacak farklı çalışmalarda gerek öz düzenleme gerekse çocuk yetiştirme stilleri konularında farklı ölçme araçlarıyla ölçümler yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self- regulation skills and academic readiness in head start children*. Doktora tezi, State University of New York.
- Algan, A.G. ve Şendil. G., (2013). *Okul Öncesi Çocuklar ve Ebeveynlerinin Bağlanma Güvenlikleri İle Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 33 (1), 55-68
- Altun, S., Çolak, E. (2011). Öğrenme Kuramları. Seval Fer (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde.(s.44-49). Ankara: Anı.
- Anderson, H., Coltman, P., Page, C., & Whitebread, D. (2003). Developing independent learning in children aged 3–5. Avrupa Birliği Öğrenme ve Öğretim Araştırmaları 10. Bienial Konferansı'nda sunulan bildiri. Padova, İtalya, 26-30 Ağustos.
- Bak. M. (2011). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Bandy, T., & Moore, K. A. (2010). *Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners*, Child Trends, 2010 (23), 1-8.
- Barkley. R. A. (1997). *Behavioral inhibition. sustained attention. and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD*, Psychological Bulletin, 121(1). 65.

Başal. H.A. (2004). *Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim?* İstanbul: Morpa Kültür

Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). *What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation*, Current Psychology: Developmental Learning Personality Social, 25(4), 272-294.

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

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. ve Domitrovich, C. E. (2008). *Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program*. Development and psychopathology, 20 (03), 821-843.

Blair, C. (2002). *School readiness integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry*, American Psychologist, 57(2), 111-127.

Blair. C. ve R.P. Razza. (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. Zelazo, P. D. ve Greenberg, M. T. (2005). *The measurement of executive function in early childhood*, Developmental Neuropsychology, 28 (2), 561-571.



- 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. ve Ursache. A. (2011). *A bidirectional model of executive functions and self-regulation*. 2. Baskı. Kathleen D. Vohs ve Roy F. Baumeister (Ed.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 300-320). New York: Guilford.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2013). *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*, Tülin Güler, Figen Şahin, Arif Yılmaz ve Elif Kalkan (Çev). Gelengül Haktanır (Ed.), Ankara: Anı.
- Boekaerts, M., Maes, S. ve Karoly, P. (2005). *Self-Regulation Across Domains of Applied Psychology: Is there an Emerging Consensus?*, Applied Psychology, 54 (2), 149-154.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. Doktora Tezi, University of Texas.
- Boyd, J., Barnett, S. W., Bodrova, E., Leong, D. J. ve Gomby, D., (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education*. National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief. New Brunswick, NJ: Rutgers. 29 Mayıs 2016 tarihinde [www.nieer.org](http://www.nieer.org) adresinden alınmıştır.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development, *American psychologist*, 32 (7), 513.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation In Early Childhood: Nature And Nurture*. New York: Guilford.
- Brownell, C. A. ve Kopp. C. B. (2010). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford.
- Bush, A. (2006). *Effects of childhood stuttering on attention regulation in emotionally arousing situations*. *Vanderbilt Undergraduate Research Journal*, 2 (1).
- Bukatko, D. ve Daehler, M. W. (2003). *Child Development. A Thematic Approach*. United States: Nelson Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri Analizi El Kitabı*, 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. (İlk baskı 2002).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırmanın Temelleri. Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde*, 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. (İlk baskı 2008).
- Can, G. (2006). *Kişilik Gelişimi*. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi içinde*. 10.Baskı. (s. 111-142). Ankara: Pegem A. (İlk baskı 2002).

- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. Celia A. Brownell ve Claire B. Kopp (Ed.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* içinde. (s. 261-284). New York: Guilford
- Calkins, S. D. ve Fox. N. A. (2002). *Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression*, *Development and psychopathology*. 14 (03), 477-498.
- Cole, P. M., Michel, M. K. ve Teti, L. O. D. (1994). *The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective*. Monographs of the Society for Research in Child Development. 59 (2-3), 73-102.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert. M., Raffaelli, M. ve Crockett, L. (2006). *Early predictors of self-regulation in middle childhood*. *Infant and Child Development*. 15 (4), 421-437.
- Cunnigham, J. N., Kliwer, W. ve Garner, P. W. (2009). *Emotion socialization. child emotion understanding and regulation. and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender*. *Development and Psychopathology*. 21 (2009), 261-283.

- Cummings, E.M. ve Davies, P. (1996). *Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology*. *Development and Psychopathology*, 8 (1), 123-139.
- Çorapçı, F. (2012). Ana Babalık Ve Bağlanma. Melike Sayıl ve Bilge Yağmurlu (Ed.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* içinde. (s.171-172). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). *Parenting style as context: An integrative model*. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Davis, M. (2004). EQ Duygusal Zekanızı Ölçün. Solina Silahlı (Çev). İstanbul: Alfa.
- Demirkaya Karakoç, S. ve Abalı, O. (2012). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Davranış Sorunları ile İlişkisi*. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13: 67-74
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. ve Queenan, P. (2003). *Preschool emotional competence: Pathway to social competence?*. *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Denham, S.A., Bassett, H.H. ve Wyatt, T. (2007). *The socialization of emotional competence*. J.E Grusec ve P.D Hastings (Der.). *Handbook of socializataion*. (s. 614-637). New York: Guilford Press.

- Denham, S. A., Warren-Khot, H., Wyatt, T. ve Perna, A. (2012). *Factor structure of self regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness*. Journal Of Experimental Child Psychology, 111 (3), 386-404.
- Dennis, T. (2006). *Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity. parenting. and control capacities*. Developmental Psychology, 42 (1), 84-97.
- Diamond, A., Carlson, S. M. ve Beck, D. M. (2005). *Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task: Separating the dimensions aids the ability to switch*. Developmental neuropsychology, 28 (2), 689-729.
- Diamond, A., Kirkham, N. ve 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.
- Durgel, E., ve Yağmurlu, B. (2014). *Türk Göçmen Ailelerde Sosyalleştirme Hedefleri ve Ana Babalık: Okul Öncesi Döneme Detaylı Bakış*. Türk Psikoloji Yazıları, 17 (34), 3-15.
- Durksen, T. L. (2010). *Challenges to self-regulation: A multiple case study of preschool-aged girls*, Doktora tezi, University of Victoria, Canada.

- Eiden, R. D., Edwards, E. P. ve 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. (2005). *Temperamental effortful control (self-regulation)*. *Encyclopedia on early childhood development*, <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/EisenbergANGxp2-Temperament.pdf> (13 Ağustos 2015)
- Eisenberg, N., Cumberland, A. ve Spinrad, T.L. (1998). *Parental socialization of emotion*. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 241-273.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). *Emotion-related regulation: Sharpening the definition*. *Child development*, 75 (2), 334-339.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K. ve Jones, S. (1997). *Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality*. *Child Development*, 68 (4), 642-664.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. Z., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. ve Murphy, B.C. (2001a). *Mothers' emotional*

expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37 (4), 475-490.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., ve Reiser, M., Murpy, B.C., Losoya, S.H. ve Guthrie, I.K. (2001b). *The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior*. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134.

Eisenberg, N., Liew, J. ve 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.

Elias, C. L. ve Berk, L. E. (2002). *Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?*. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.

Erkan, S.N. (2010). Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar. Fulya Temel (Ed.), *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* içinde. (s. 1-48). Ankara: Anı.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (2010), 94-106.

Ertan, N. (2013). *Okulöncesi Çağdaki Çocukların Duygusal Düzenleme Ve Baş Etme Stratejileri Arasındaki İlişkinin Çaba Sarf Ederek Kendisini Denetleme Aracılığıyla İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (25 Ekim 2014)

Ertürk Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). *Examination of Children's Self Regulation Skill In Terms of Different Variables/Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(4), 1224-1239.

Fabes, R. A. ve Eisenberg, N. (1992). *Young children's coping with interpersonal anger*. Child Development, 63 (1), 116-128.

Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. (25 Ekim 2014).

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

Friedenberg, J. ve Silverman, G. (2012). *Cognitive science: an introduction to the study of mind*. California: Sage.



- Gagnon, S.G., Huelsman, T.J., Reichard, A.E., Kidder-Ashley, P., Griggs, M.S., Struby, J., Bollinger, J. (2014). *Help Me Play! Parental Behaviours, Child Temperament and Preschool Peer Play*. Springer Science, 23 (5), 872-884.
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36 (4), 171-180.
- Goodnow, J. J. (1988). *Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology*. *Child Development*, 59 (2), 286-320.
- Gottman, J.M., Katz, L.F. ve Hooven, C. (1996). *Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data*. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243-268.
- Graziano, P. A., Calkins, S. D. ve Keane, S. P. (2010). *Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity*. *International Journal of Obesity*, 34 (4), 633-641.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. ve Calkins, S. D. (2007). *The role of emotion regulation in children's early academic success*. *Journal of School Psychology*, 45 (1), 3-19.
- Grolnick, W.S. ve Farkas, M. (2002). *Parenting and the development of children self-regulation*. Marc H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting volume 5:*

*Practical issues in parenting içinde* (s. 89-110). Mahvah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H. L. ve Silva, P. A. (1999). *Staying in school protects boys with poor self-regulation in childhood from later crime: A longitudinal study*. International Journal of Behavioral Development, 23 (4), 1049-1073.

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C. ve Boyles, C. D. (2003). *Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children*, The Journal of Experimental Education, 71 (2), 151-174.

Ivrendi, A. (2011). *Influence of self-regulation on the development of children's number sense*, Early Childhood Education Journal, 39 (4), 239-247.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. ve Youngstrom, E. (2001). *Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk*, Psychological science, 12 (1), 18-23.

Jahromi, L. B. ve Stifter, C. A. (2008). *Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind*, Merrill-Palmer Quarterly, 54 (1), 125-150.

Johnson, M. H., Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (1991). *Components of visual orienting in early infancy: Contingency learning, anticipatory looking, and disengaging*, Journal of Cognitive Neuroscience, 3(4), 335-344.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Bağlamında Gelişim. *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikoloji*, İstanbul: Colorist Akademi.

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

Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken. M. A. ve Dekovic, M. (2006). *Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis*, Infant and Child Development, 15(6), 561-579.

Kıbrıs Türk Milli Eğitiminin Amaçları. (2016 Haziran, 19). <http://www.mebnet.net/?q=node/1> adresinden alınmıştır.

Kıldan, O. (2012). Yapılandırmacı Yaklaşım. Fulya Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar Ve Kuramlar* içinde, Ankara: Vize.

Kirkham, N. Z., Cruess, L. ve Diamond, A. (2003). *Helping children apply their knowledge to their behavior on a dimension-switching task*, Developmental Science, 6 (5), 449-467.

Kiss, M., Fechete, G., Pop, M. ve Susa, G. (2014). *Early Childhood Self Regulation In Context: Parental And Familial Enviromental Influences*, Cognition, Brain, Behaviour, 18 (1), 55-85.

- Kochanska, G., Philibert, R. A., ve 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.
- Kochanska, G., Tjebkes, J. L. ve Fortnan, D. R. (1998). *Children's emerging regulation of conduct: Restraint, compliance, and internalization from infancy to the second year*, Child Development, 69 (5), 1378-1389.
- Koole, S. L. (2009). *The psychology of emotion regulation: An integrative review*, Cognition and Emotion, 23 (1). 4-41.
- Kopp, C. B. (1982). *Antecedents of self-regulation: a developmental perspective*, Developmental Psychology, 18 (2), 199-214.
- Korkmaz, İ. (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s. 199-222). Ankara: Pegem.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., Flavell, J. H. ve Hagen, J. W. (1975). *An interview study of children's knowledge about memory*. Monographs of the society for research in child development, 40 (1), 1-60.
- Kurbet, H. (2010) *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Duygusal Düzenleme Becerileriyle Annelerinin Empatik Eğilim Ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>)

Küçükkaragöz, H. (2006). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s.77-109). Ankara: Pegem.

Lane, R. D., Sechrest, L., Riedel, R., Shapiro, D. E. ve Kaszniak, A. W. (2000). *Pervasive emotion recognition deficit common to alexithymia and the repressive coping style*, Psychosomatic Medicine, 62 (4), 492-501.

Lengua, L.J. (2002). *The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk*, Child Development, 73 (1), 144-161.

Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). *The concept of resiliency: A critical evaluation and guidelines for future work*. Child Development. 71 (3), 543-562.

Matthews, S. B. (2008). *The relationship among self-regulation, sociodramatic play, and preschoolers' readiness for kindergarten*, Doktora tezi, Northeastern University Boston, Massachusetts.

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

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). *Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills*, *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959.

McClelland, M.M. ve Cameron, C.E. (2011). *Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures*, *Child Development Perspectives*, 6 (2), 136-142.

Miller, P.H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. Zeynep Gültekin (Çev.), Bekir Onur (Ed.), Ankara: İmge.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. ve 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.

Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S. ve Robinson, L.R. (2007) *The role of the family context in the development of emotion regulation*, *Social Development*, 16 (2), 361-388.

Morrison, F. J., Ponitz, C. C. ve McClelland, M. M. (2010). *Self-regulation and academic achievement in the transition to school*. *Child development at the intersection of emotion and cognition*, (s. 203-224).

[https://www.researchgate.net/profile/Megan\\_McClelland/publication/2324945](https://www.researchgate.net/profile/Megan_McClelland/publication/2324945)

52 Self-

[regulation and academic achievement in the transition to school/links/Ofcfd509746b745e5b000000.pdf](#) (28 Temmuz 2015)

Murray, K. T., ve Kochanska, G. (2002). *Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors*. Journal of Abnormal Child Psychology, 30 (5), 503-514.

Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel, E., ve van de Vijver, F. (2011). *Metropol ve Anadolu'da Ebeveynlik: Biliş ve Davranışlarda Şehrin ve Eğitim Düzeyinin Rolü*, Türk Psikoloji Dergisi, 26 (67), 85-100.

Normandeau, S. ve Guay, F. (1998). *Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control*, Journal of Educational Psychology, 90 (1), 111-121.

Ogelman, H.G., Önder. A., Seçer, Z., Erten, H. (2013). *Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini Ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29 (2013), 143-152.

Öngider, N. (2013). *Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5(4), 420-440.

Paris, S.G. ve Newman, R.S. (1990). *Development aspects of self-regulated learning*, Educational Psychologist, 25(1), 87-102.

- Peker. H. (2013). *Anaokulu çocuklarında benlik düzenleme ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (8 Temmuz 2016)
- Pennington, B. F. ve Ozonoff, S. (1996). *Executive functions and developmental psychopatholog*, Journal of child psychology and psychiatry, 37 (1), 51-87.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., ve Buchbinder, C. (2009). *Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers*. British Journal of Educational Psychology, 79 (2), 311-327.
- Perez-Edgar. K. ve Fox, N. A. (2005). *Temperament and anxiety disorders*. Child and Adolescent Psychiatric Clinics Of North America, 14 (2005), 681-706.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. ve Morrison, F. J. (2009). *A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes*, Developmental Psychology, 45(3), 605-619.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (1998). *Attention, self-regulation and consciousness*, Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences, 353 (1377), 1915-1927.



- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). *Developing mechanisms of self-regulation*, Development and Psychology, 12 (2000), 427-441.
- Raffaelli, M., Crockett, L. ve Shen, Y.L. (2005). *Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence*, The Journal Of Genetic Psychology, 166 (1), 54-75.
- Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H. ve Ayoub, C. C. (2007). *Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers*, Social Development, 16(1), 128-149.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. ve Campbell, S. B. (2010). *Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation*, The Journal of Genetic Psychology, 171(3), 218-250.
- Rimé, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E. ve Philippot, P. (1998). *Social sharing of emotion: New evidence and new questions*, European review of social psychology, 9(1), 145-189.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson. L. ve Brock, L. L. (2009). *The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom*, Developmental psychology, 45 (4), 958-972.

Rothbart, M.K., Ziaie, H. ve O'boyle, C.G. (1992). *Self-regulation and emotion in infancy*, New directions for child and adolescent development, 1992 (55), 7-23.

Rothbart. M. K.; Ahadi A. S. ve Evans D. E. (2000). *Temperament and personality: origins and outcomes*, Journal Of Personality and Social Psychology, 78 (1), 122-135.

Rueda, M. R., Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2011). *Attentional control and self-regulation*. 2. Baskı. Kathleen D. Vohs ve Roy F. Baumeister (Ed.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 285-299). New York: Guilford.

Saarni, C. (1999). *The Development Of Emotional Competence*, New York: Guilford.

Sakız, G. Ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve Öz düzenlemeli Öğrenme: Kuramsal Bakış. Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (s. 1-27), Ankara: Nobel.

Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. Sherly L. Olson ve Arnold J. Sameroff (Ed.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* içinde (s. 1-18), New york: Cambridge University.

San Bayhan, A. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.

- Schore, A. N. (2016). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*, New York: Routhledge.
- Schraw, G., Crippen, K. ve Hartley, K. (2006). *Pro-moting self regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning*, Research in Science Education, 36 (2006), 111-139.
- Schunk, D.H. (2011). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*. 2.Baskı. Mahmut Yasin Demir, Kerem Celasun, Zeynep Hayak Kaçkar, Ebru Üzümcü ve Başak Evrim Şahin (Çev.), Muzaffer Şahin (Ed.), Ankara:Nobel Akademik.
- Sektnan, M., McClelland, M.M., Acock, A. ve Morrison, F.I. (2010). *Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement*, Earlychildhood Research Quarterly, 25(2010), 464-479.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Yargı.
- Shields, A. ve Cicchetti, D. (1998). *Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation*, Journal of clinical child psychology, 27 (4), 381-395.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. ve Richardson. B. (2007). *Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research*, Early Childhood Research Quarterly, 22 (2), 173-187.

Smith, E.E. ve Kosslyn, S.M. (2014). *Bilişsel Psikoloji: Zihin ve Beyin*. Nakşidil Torun Yazıhan, Selgün Yüceil, Pınar Kurt, Nilgün Çepelioğullar, Elmas Gülcan, Hande Kaynak, Muzaffer Şahin, Gamze Cilbir Musayev, Petek Akman Özdemir, Göklem Tekdemir Yurtdaş ve Munise Emek (Çev.), Muzaffer Şahin (Ed.), Ankara: Nobel Akademik.

Southam-Gerow, M.A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme: Uygulayıcının Rehberi*. Murat Artıran (Çev.), Muzaffer Şahin (Ed.), Ankara: Nobel Akademik.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K. Ringwald, S. ve Holmes, J. (2004). *The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning*, *Developmental Psychology*, 40 (1), 67-80.

Sroufe, L.A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*, United Kingdom: Cambridge University.

Sümer, N. (2012). Ana Babalık ve Bağlanma. Melike Sayıl ve Bilge Yağmurlu (Ed). *Ana Babalık: Kuram Ve Araştırma* içinde (s.171-172). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32 (2012), 31-48.

Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı.

- Tezel Şahin, F. ve Özyürek. A. (2008). *5-6 Yaş grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (83), 395-414
- Tilbe, E. (2015). *Identifying the relationship between behavior regulation, parenting attitude and behavior problems in preschoolers*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topses, G. (2006). Bilimsel Yeteneklerin Gelişimi: Zeka. 2. Baskı. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s. 51-115), Ankara: Nobel.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E. ve Yılmaz, E. (2015). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri ile Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1 (2), 589-598.
- Utendale, W. T., Hubert, M., Saint-Pierre, A. B. ve 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.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). *Öz-Düzenleme Stratejileri Ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları*, Türk Eğitim Bilimleri, 7 (4), 781-811.

- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. ve Afflerbach, P. (2006). *Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations*, *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., Gollwitzer, P. M. (2009). *Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation*. *Learning and Individual Differences*, 19 (4), 561-566.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S. H., Lan, X., Morrison, F. J., Chen, J., Chen, T. F., Lee, T. K., Sung, M. ve Li, S. (2011). *Measuring behavioral regulation in four societies*, *Psychological Assessment*, 23 (2), 364-378.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. ve 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.
- Whitebread, D. ve Coltman, P. (2010). *Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: Evidence from an observational study*, *ZDM Mathematics Education*, 42 (2), 163-178.

- Willoughby, M. T., Blair, C. B., Wirth, R. J. ve Greenberg, M. (2012). *The measurement of executive function at age 5: Psychometric properties and relationship to academic achievement*, Psychological assessment, 24 (1), 226-239.
- Winne, P. H. (1997). *Experimenting to bootstrap self-regulated learning*. Journal of Educational Psychology, 89 (3), 397-410.
- Yağmurlu, B. ve Yavuz, H.M. (2012). Ana Babalığın Görünmeyen Yönü: Bilişler. Sayıl, M., Yağmurlu, B. (Der.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* içinde (s.149-168), İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Yap, M.B.H., Allen.N.B. ve Sheeber, L. (2007). *Using an emotion regulation framework to understand the role of temperament and family processes in risk for adolescent depressive disorders*, Clinical Child and FamilyPsychology, 10 (2), 180-196.
- Yaşar. M. (2012). Sosyokültürel Yaklaşım. Fulya Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar Ve Kuramlar* içinde (s.49-73), Ankara: Vize.
- Yaşar, M. (2014). Okulöncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişim. Turan. F. ve Yükselen. A. (Ed). *Çocuk Gelişimi* içinde. İstanbul:1. Hedef.
- Yıldız, T. G., Ertürk Kara, H. G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Gönen, M. (2014). *Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre İncelenmesi*, Eğitim ve Bilim, 39 (176), 329-338.

Yeo, G. B. ve Frederiks, E. R. (2010). *Development And Validation Of The Cognitive And Affective Regulation Scales*, Academy of Management, 2010 (1), 1-6.

Yürük. N. (2014). Özdüzenlemede Üstbiliş. Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (s. 29-47), Ankara: Nobel.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. ve Stegall, S. (2006). *Emotion regulation in children and adolescents*. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27 (2). 155-168.

Zimmerman. B. J. (1989). *A Social Cognitive View Of Self-Regulated Academic Learning*, Journal of Educational Psychology, 81 (3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990) *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*, Educational Psychologist 25 (1), 3-17.

Zimmerman. B. J. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich ve Moshe Zeidner (Ed.), *Handbook of Self- Regulation* içinde (s.13-39), California: Academic.



## **EKLER**

## Ek 1. Karakum Anaokulu'ndaki Çocukların İzin Belgesi

Sayın Veli;

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi Okul Öncesi öğretmenlerinden ve aynı zamanda da Doğu Akdeniz Üniversitesi Erken Çocukluk Dönemi Yüksek Lisans Programı'nda öğrenim gören Hatice Cemre Dağgöl tarafından sürdürülen "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" çalışması kapsamında okulumuzda bir uygulama yürütülmesi planlanmaktadır.

Uygulama "Dengede Yürüyüş", "Kurşun Kalem Tıklatma", "Ahşap Küplerle Kule Yapma", "Kuleyi Toplama", "Oyuncak Ayırma", "Oyuncak Paketleme", "Oyuncağı Geri Verme", "Şekerleme Saklama" ve "Dil Üzerinde Şekerleme Bekletme" olmak üzere 9 adet oyun oynanacaktır. Okulumuzda öğrencilerimizle oyun etkinlikleri yoluyla yürütülecek olan bu uygulamada, siz değerli velilerimizin de kabul etmeniz durumunda tarafınıza gönderilen sosyodemografik bilgi formunu ve ebeveyn tutum ölçeğini doldurduktan sonra tüm belgeleri okula göndermeniz beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek olan veriler tümüyle bilimsel araştırma ilkelerine uygun biçimiyle değerlendirilecektir. Sosyodemografik bilgi formunda vereceğiniz bilgiler ve çocuğunuzun kimlik bilgileri gizli tutulacaktır.

Bu bilgiler doğrultusunda, sizin ve çocuğunuzun çalışmaya katılabilmesi için aşağıdaki onay formunu doldurmanızı rica ederiz.

Karakum Anaokulu

Okul İdaresi

..... sınıfındaki kızım/oğlum  
.....'nın bu araştırmaya katılmasına iznim vardır/yoktur.

Velinin Adı- Soyadı:.....

Velinin imzası:.....

## Ek 2. Gülenyüzler Anaokulu'ndaki Çocukların İzin Belgesi

Sayın Veli;

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi Okul Öncesi öğretmenlerinden ve aynı zamanda da Doğu Akdeniz Üniversitesi Erken Çocukluk Dönemi Yüksek Lisans Programı'nda öğrenim gören Hatice Cemre Dağgöl tarafından sürdürülen "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" çalışması kapsamında okulumuzda bir uygulama yürütülmesi planlanmaktadır.

Uygulama "Dengede Yürüyüş", "Kurşun Kalem Tıklatma", "Ahşap Küplerle Kule Yapma", "Kuleyi Toplama", "Oyuncak Ayırma", "Oyuncak Paketleme", "Oyuncağı Geri Verme", "Şekerleme Saklama" ve "Dil Üzerinde Şekerleme Bekletme" olmak üzere 9 adet oyun oynanacaktır. Okulumuzda öğrencilerimizle oyun etkinlikleri yoluyla yürütülecek olan bu uygulamada, siz değerli velilerimizin de kabul etmeniz durumunda tarafınıza gönderilen sosyodemografik bilgi formunu ve ebeveyn tutum ölçeğini doldurduktan sonra tüm belgeleri okula göndermeniz beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek olan veriler tümüyle bilimsel araştırma ilkelerine uygun biçimiyle değerlendirilecektir. Sosyodemografik bilgi formunda vereceğiniz bilgiler ve çocuğunuzun kimlik bilgileri gizli tutulacaktır.

Bu bilgiler doğrultusunda, sizin ve çocuğunuzun çalışmaya katılabilmesi için aşağıdaki onay formunu doldurmanızı rica ederiz.

**Gülenyüzler Anaokulu**

**Okul İdaresi**

..... sınıfındaki kızım/oğlum  
.....'nın bu araştırmaya katılmasına iznim vardır/yoktur.

Velinin Adı- Soyadı:.....

Velinin imzası:.....

**Ek 3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni Gülenyüzler  
Anaokulu'nda Uygulama İzni**



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2015/1B-1387

Lefkoşa, 21 Ağustos 2015

**Sayın Hatice Cemre DAĞGÜL,**  
Şht. Mustafa Yavaş Cad. No:7  
Ozanköy-Girne.

Müdürlüğümüze bağlı Gülenyüzler Anaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediğiniz, "Okulöncesi Öz Düzenleme" konulu ölçek soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup uygulanması uygun görülmüştür.

Ancak, anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve anket tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'**ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

**Ali NİZAM**  
Müdür

/AA

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893  
Fax (90) (392) 228 7158  
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

## Ek 4. Ebeveyn Tutum Ölçeği'ni Gülenyüzler Anaokulu'nda Uygulama İzni



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2015/1B-1390

Lefkoşa, 21 Ağustos 2015

Sayın Hatice Cemre DAĞGÜL,  
Şht. Mustafa Yavaş Cad. No:7  
Ozanköy-Girne.

Müdürlüğümüze bağlı Gülenyüzler Anaokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin velilerine uygulamak istediğiniz, "Ebeveyn Tutum Ölçeği" konulu ölçek soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve anket tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Ali NİZAM  
Müdür


/AA

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893  
Fax (90) (392) 228 7158  
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

**Ek 5. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'ni Karakum Anaokulu'nda Uygulama İzni**

2/2016

  
**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ**  
**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
**İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

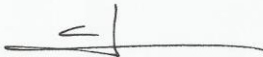
Sayı: İÖD.0.00-35/2016/1B-153 Lefkoşa, 20 Ocak 2016

**Karakum Anaokulu,**  
**Karakum-Girne.**

İlgi: Okulunuzun 14.01.2016 tarihli yazısı

Okul öğretmeniniz **Hatice Cemre DAĞGÜL**'ün, uygulanması Talim ve Terbiye Dairesi tarafından uygun görülen "Okulöncesi Ön Düzenleme" ve "Ebeveyn Tutum Ölçeği" konulu ölçekleri okulunuzun velilerine uygulaması ile ilgili talebiniz Dairemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim

  
**Salih CANSEÇ**  
**Müdür**

/AA

---

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893  
Fax (90) (392) 228 7158  
E-mail iod@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS