

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE EBEVEYNLERİN
OLUMSUZ DİSİPLİN UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Esmâ EROĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE EBEVEYNLERİN
OLUMSUZ DİSİPLİN UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ESMA EROĞLU

Danışman: Doç.Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Jüri Üyesi: Prof.Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

Jüri Üyesi: Dr.Öğr.Üyesi Emine YILMAZ BOLAT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / /

Esmâ EROĞLU

ÖZET

ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE EBEVEYNLERİN OLUMSUZ DİSİPLİN UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esmâ EROĞLU

Yüksek Lisans Tezi,Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç.Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Temmuz 2018, 82 sayfa

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu ilişkinin belirlenmesinde çocukların cinsiyetleri de incelenmiştir.

Nicel araştırma desenlerinden korelasyonel araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini, Adana ili Çukurova ve Sarıçam ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden ve yaşları 48-72 ay aralığında değişen 144 çocuk ve 144 ebeveyn oluşturmaktadır. Örneklem, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup; farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ebeveynler ve çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılara ait demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları, Kapıcı, Tazeoğlu ve Arkun (2011) tarafından Türkiye'ye uyarlanan Anne Babalık Ölçeği ile değerlendirilirken, çocukların öz düzenleme becerileri Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından Türkiye'ye uyarlanan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, çocukların öz düzenlemeleri, öz düzenlemenin alt boyutları davranış/dikkat düzenleme ve duygu düzenleme ile ebeveynlerin disiplin uygulamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Moment Korelasyon analizi uygulanmıştır. Çocukların öz düzenlemeleri ve ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının cinsiyetlerine göre incelenmesinde Bağımsız Gruplar t Testi ve Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, çocukların öz düzenlemeleri ve öz düzenlemenin alt boyutları olan duygu düzenlemeleri ve davranış/dikkat düzenlemeleri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna göre ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arttıkça çocukların öz düzenleme, duygu düzenleme ve dikkat/davranış düzenleme düzeyleri düşmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların öz düzenlemelerinin ve dikkat/davranış düzenlemelerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak bu farklılık, çocukların duygu düzenlemelerinde görülmemiştir. Kız çocuklarının öz düzenlemeleri ve öz düzenlemenin alt boyutu olan davranış/dikkat düzenlemeleri erkek çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının çocukların cinsiyetin göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin erkek çocuklarına yönelik olumsuz disiplin uygulama puanları, kız çocuklarına oranla anlamlı olarak daha fazladır.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, olumsuz disiplin, ebeveyn disiplin uygulamaları, okul öncesi eğitim

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN'S SELF-REGULATION AND
PARENTAL NEGATIVE DISCIPLINE PRACTICES****Esma EROĞLU****Master Thesis, Department of Early Childhood Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL****July 2018, 82 pages**

The purpose of this study was to examine the relationship between preschool children's self-regulation and negative disciplinary practices of their parents. The children's gender were also examined in determining this relationship.

A correlational research model was used as a quantitative research design. The study was conducted with 144 children aged between 48 and 72 months who enrolled preschool education in Çukurova and Sarıçam district of Adana province, and 144 parents. The sample was determined by maximum diversity sampling method and was contained of parents and children at different socioeconomic levels. The demographic information of the participants was collected by the Personal Information Forms prepared by the researcher. Parental negative disciplinary practices were measured by Parenting Scale which was adapted to Turkish by Kapcı, Tazeoğlu ve Arkun (2011) and the children's self-regulation skills were measured by Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) which was adapted to Turkish by Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014). In the analysis of the obtained data, Pearson Moment correlation analysis was applied to determine the relationship between children's self regulation, behavior / attention regulation, emotion regulation and parental disciplinary practices. Independent Groups t test and Mann Whitney-U test were used as children's self-regulation and negative disciplinary practices of their parents were examined according to children's gender.

Findings revealed that there is a negative relation between children's self regulation, emotion regulation, behavior/attention regulation and negative parental disciplinary practices. Accordingly, as parents' negative disciplinary practices increase,

children's self-regulation, emotional regulation, and attention/behavior regulation decrease. It was also found that children's self-regulation and attention/behavior regulation differed by gender. However, this difference was not found in children's emotion regulation. According to this findings, girls demonstrated higher self-regulation and behavior/attention regulation than boys. Finally, it was found that negative disciplinary practices of the parents are significantly higher for boys than girls.

Keywords: Self Regulation, negative discipline, parental discipline practices, early childhood education



ÖN SÖZ

Benim aklımın özgürlüğüne vurabileceğiniz hiçbir kilit, hiçbir kapı, hiçbir sürgü yoktur.

Virginia Woolf

Çocukların düşünce, duygu ve davranışları üzerinde kontrol sağlayabilmeleri hem sosyal hem de akademik olarak olumlu yaşantılar geçirmelerini sağlayacağı için oldukça önemlidir. Çocukların bu kontrolü sağlayabilmeleri yolundaki ilk öğrenme ortamı ise ailedir. Aile ortamında, ebeveynler çocuklara nasıl davranacakları konusunda model olmakla birlikte istedik öğrenmeler yaşayabilmeleri için gerekli ortamı da sağlamaktadır. Bu bakımdan ailelerin olumsuz davranışları çocuklarını gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu çalışmanın her aşamasında birçok kişinin desteği bulunmaktadır. Öncelikle; çalışmanın ilk gününden son gününe kadar, hem akademik deneyimlerini hem de manevi desteğini benden esirgemeyen ve akademik gelişimim süresince beni her daim destekleyen ve cesaretlendiren değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç.Dr. Ebru DERETARLA GÜL'e teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yaşama ilk adımımı attığım günden beri bilgi ve birikimleriyle beni zenginleştiren, aynı zamanda jüri üyesi olarak katkılarını sunan hocam Sayın Prof.Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a; jüri üyesi olarak değerli katkılarını esirgemeyen Sayın Dr.Öğr. Üyesi Emine YILMAZ BOLAT'a; yüksek lisans eğitimim süresince derslerinden faydalanma imkanı bulduğum hocalarım Sayın Prof.Dr.Ahmet DOĞANAY'a, Sayın Prof.Dr. Filiz YURTAL'a, Sayın Prof.Dr.Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ'a, Sayın Prof.Dr.Meral ATICI'ya, Sayın Dr.Öğr.Üyesi Mustafa YAŞAR'a; hem lisans hem de yüksek lisans öğrenimim süresince, akademik deneyimlerini ve desteklerini esirgemeyen Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalındaki diğer hocalarım Sayın Doç.Dr.Durmuş ASLAN'a, Sayın Doç.Dr.Özkan ÖZGÜN'e, Sayın Dr.Öğr.Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN'a ve akademik gelişimimde büyük katkıları olan, süreç boyunca desteğini esirgemeyen hocam ve çalışma arkadaşım Sayın Dr.İnanç ETİ'ye ve hem öğrettikleri hem de öğretmenliği için değerli hocam sayın Mehmet YÜCEL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tanıştığım günden beri hiç çekinmeden hem kişisel hem de akademik deneyimlerini benimle paylaşan ve süreç boyunca beni hem akademik hem de manevi anlamda destekleyen dostum Arş.Gör. İrem GÜRGAH OĞUL'a, birlikte çalıştığımız için çok şanslı hissettiğim ve yorulduğum her anda hem akademik hem de manevi olarak yanımda olduklarını hissettiğim değerli dostlarım Arş.Gör. Seval ÖRDEK İNCEOĞLU, Arş.Gör.Emel ÇİLİNGİR ALTINEL'e, akademik yaşama ilk adımlarımızı birlikte attığımız eski çalışma arkadaşım her daim dostum Selinay ERGÜN'e, tez sürecimin son demlerinde hem akademik hem de manevi desteğini esirgemeyen Arş.Gör.Vildan KILIÇAY'a ve süreçte desteği olan Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalındaki diğer tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinde en büyük pay sahibi olan araştırmanın örneklem grubundaki çocuklara, ebeveynlerine ve onlara ulaşmamda katkıları olan okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticilerine çok teşekkür ederim. Araştırmada Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğini kullanmama izin vererek çalışmayı zenginleştiren Sayın Prof.Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a ve Arş.Gör. Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU'na teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımda olduğu günden beri her zaman yanımda olan ve tezimin de her aşamasında desteğini benden esirgemeyen Gökçe ÇINAR'a; her adımda yanımda olduklarını bildiğim kocaman ailemin üyeleri Elif, Eda, Perihan, Osman ve Neslihan'a; bu mesleği seçmemdeki ilham kaynaklarım yeğenlerime; doğduğum günden beri attığım adımların her daim arkasında olan ve Virginia Woolf'un tabir ettiği 'kendine ait bir oda'yı sunan babam Mehmet EROĞLU ve adını taşımaktan onur duyduğum annem Esmâ EROĞLU'na, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Dünyayı çocuklar ve onları iyi yetiştiren aileleri kurtaracak.

Esma EROĞLU

Adana / 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	8
2.1.1. Öz Düzenleme	8
2.1.1.1. Farklı Kuramsal Bakış Açılarında Öz Düzenleme	8
2.1.1.2. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi	10
2.1.1.3. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları.....	13
2.1.1.3.1. Duygu Düzenleme	13
2.1.1.3.2. Davranış Düzenleme	15
2.1.1.3.3. Dikkati Düzenleme	16
2.1.2. Disiplin	17
2.1.2.1. Ebeveyn Disiplin Uygulamaları	17
2.1.2.1.1. Olumlu Disiplin	19
2.1.2.1.2. Olumsuz Disiplin.....	20

2.1.3. Ebeveyn Disiplini ve Öz Düzenleme: Kuramsal Açıklamalar	21
2.1.3.1. Sosyo-Bilişsel Öğrenme Kuramı	21
2.2. İlgili Araştırmalar	24
2.2.1. Öz Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	24
2.2.2. Ebeveyn disiplini ile İlgili Çalışmalar	29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.2.1. Katılımcılara ait Demografik Bilgiler	35
3.2.1.1. Katılımcı Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Demografik Bilgiler	35
3.2.1.2. Katılımcı Ebeveynlerin Yaşlarına ve Eğitim Düzeylerine İlişkin Demografik Bilgiler	35
3.2.1.3. Katılımcı Ebeveynlerin Aylık Gelir Düzeyi ve Çocuk Sayılarına İlişkin Demografik Bilgiler	37
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1. Ebeveyn Bilgi Formu	38
3.3.2. Anne Babalık Ölçeği	38
3.3.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)	39
3.4. Verilerin Toplanması	40
3.5. Verilerin Analizi	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Çocukların Öz Düzenlemelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular	42
4.2. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamalarının Çocukların Cinsiyetine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular	44
4.3. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamaları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	45

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	47
5.2. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamalarının Çocukların Cinsiyetine Göre Dağılımına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	49
5.3. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamaları ile Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum	52

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	56
6.2. Öneriler	57
6.2.1. Uygulamalara İlişkin Öneriler	57
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	57
KAYNAKÇA.....	59
EKLER	80
ÖZGEÇMİŞ.....	82

KISALTMALAR

OÖDÖ: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Katılımcı Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	35
Tablo 2. Katılımcı Ebeveynlerin Yaşlarına ve Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları ..	36
Tablo 3. Katılımcı Ebeveynlerin Aylık Gelir Düzeylerine ve Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları	37
Tablo 4. Kız ve Erkek Çocuklarının Öz Düzenleme Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	42
Tablo 5. Kız ve Erkek Çocuklarının Duygu Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	43
Tablo 6. Kız ve Erkek Çocuklarının Dikkat/Davranış Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	44
Tablo 7. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamalarının Çocukların Cinsiyetine Göre Dağılımına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	45
Tablo 8. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamaları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri, Duygu Düzenlemeleri ve Davranış/Dikkat Düzenlemeleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Moment Korelasyon Sonuçları.....	46

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Bandura'nın Karşılıklı Nedensellik İlkesi.....	22



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Valilik İzin Formu.....	80
EK 2. Kişisel Bilgi Formu.....	81



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan bazı sözcüklerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öz düzenleme bilişi ve duyguları düzenleme, yönetme ve kontrol etme (Baumeister & Vohs, 2004), dikkati toplama ve sürdürme (Shonkoff & Phillips, 2000) ve sosyal kurallara uyabilme becerilerini içeren kapsamlı bir yapıdır (Posner & Rothbart, 2009). Olumlu ebeveyn yaklaşımları, ebeveynliğin kalitesi ve ebeveynlere uygulanan eğitimler çocukların davranışlarını ve öz düzenleme becerilerini etkileyebilmektedir (Posner & Rothbart, 2009). Bu bağlamda ebeveyn davranışlarının önemli bir boyutu olan disiplin, öz düzenleme ile ilişkisi bilinmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz düzenleme, belirli bir duruma ya da uyarıcıya karşı ortaya çıkan duygu, dikkat ve davranış mekanizmalarını düzenlemeyi içermektedir (Calkins & Fox, 2002; Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004). Bu doğrultuda duyguları düzenleme, dikkati odaklama ya da dikkatin yönünü değiştirme ve davranışları engelleme ya da harekete geçirme süreçleri öz düzenleme kapsamındadır (Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). Bu bakımdan düşük öz-düzenleme, dürtüsel ve düzensiz davranışlar anlamına gelmektedir ve bireylerin hayatında olumsuz sonuçlar doğurabilir (Berger, 2011).

Öz düzenlemenin alt boyutlarından biri olarak nitelendirilen duygu düzenleme, bireyin duygularını yönetmesi ve bu duyguları uygun şekilde ifade etmesidir (Shaffer, 2005). Davranış düzenleme ve dikkati düzenleme ise işleyen bellek ve engelleyici kontrol gibi yürütücü bilişle ilgili mekanizmalarla ilgilidir (Bronson, 2000). Bireyin dikkatini toplayabilmesi, yönergeleri takip edebilmesi, dürtüsel davranmaması ve uygun olmayan eylemlerini engelleyebilmesi gibi süreçler içermektedir (McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes, Cameron, & Morrison, 2007; Smith-Donald vd. 2007).

Çocuklarda öz düzenlenme becerilerinin ortaya çıkışı ve gelişimi günümüzde önemli bir araştırma konusudur (Whitebread & Basilio, 2012). Bunun temel nedenlerinden birisi öz düzenleme kavramının, insan gelişimini anlamının merkezinde yer almasıdır (Posner & Rothbart, 2009). Çocuklar yaşamlarının ilk beş yılında öz düzenleme için temel becerileri geliştirirler (Blair, 2002). Duygu ve davranışları üzerinde iç kontrol geliştirdikçe, gelişimlerine uygun olarak kurallara uymaları beklenmektedir. Her ne kadar giderek daha fazla şeyi yapabiliyor olsalar da, yetişkinlerden tam anlamıyla bağımsız değillerdir. Olgunlaşma ve deneyimle, sosyo-duygusal ve bilişsel sistemleri üzerinde daha fazla kontrol kazanırlar. Deneyim, çocuğa çevre tarafından sağlanan materyalleri ve yetişkin desteğini içermektedir (Bronson, 2000). Sosyo-bilişsel kuram, öz düzenlemenin gelişiminde sosyalleşme sürecinin etkilerine dikkat çekmektedir. Bu bakış açısına göre bireyin çevresindeki modeller öz düzenleme için önemli kaynaklardır (Schunk & Zimmerman, 1997). Bu bakımdan ebeveynler ve öğretmenler öz düzenleme becerilerinin gelişiminde çok önemli bir role sahiptir (Florez, 2011; Gillespie & Seibel, 2006).

Ebeveynliğin doğası ve çocukların davranışları üzerine etkisi uzun yıllardır ilgi uyandıran bir konudur. Ebeveynliğin iki yönü olan disiplin ve çocukların bakımını sağlama, aile hayatı ve çocuklarla yapılan çalışmalarda tekrar tekrar araştırılmaktadır (Locke & Prinz, 2002). Bu bağlamda çocukları disipline etmeye yönelik yaklaşım, ebeveynliğin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Theunissen, Vogels & Reijneveld, 2014). Disiplin, çocuk yetiştirmede kullanılan öğretme, öğrenme ve bakım sistemlerini ifade eder. Bu sistemler çocukları uygun davranışlara teşvik eden ve çocuğun gelişimlerine uygun olmayan davranışları engelleyen süreçleri içerir (Howard, 1996). Grusec ve Goodnow (1994), çocuklarda uzun vadede davranış değişiklikleri yaratabilmek için “içselleştirme” kavramının üzerinde durmuştur. Buna göre çocuk öncelikle ebeveynin mesajını doğru algılamalı ve daha sonra davranış değişikliği meydana gelmesi için bu mesajı içselleştirmelidir. Bu bağlamda disiplin uygulamalarının amacı çocuğu, öz düzenleme becerisi yüksek bir birey olarak yetiştirmektir. Öyle ki öz düzenleme, çocuk bir kuralı içselleştirdiği ve bu kurala uymaya içsel olarak karar verdiği zaman oluşur (Vittrup & Holden, 2010).

Disiplin kendi başına olumlu bir anlam ifade etse de ilgili alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde disiplinin uygulanmasını “olumlu disiplin” ve “olumsuz disiplin” olmak üzere iki şekilde ayırmak mümkündür. Olumlu disiplin, ebeveynlerin çocukların davranışlarını düzenlemek için sınırlar koyduğu, olumsuz davranışlarına

yönelik makul açıklamalar sunduğu ve fikirlerini aldığı bir yaklaşımdır (Hart, DeWolf, Wozniak, & Burts, 1992). Olumsuz disiplin uygulamaları ise çocuğu fiziksel olarak cezalandırmanın yanı sıra duygusal olarak ihmal etme ve hakaret etme gibi sözel ifadeleri içermektedir ve çocukların kendilerini disipline etmelerini engellemektedir. Bu doğrultuda çocuklar hatalarının ne olduğunu ve bu hataları nasıl düzelteceklerini öğrenememektedirler (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2008). Dolayısıyla olumsuz disiplin uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar öz düzenlemenin ilkökula hazırbulunuşluk (Blair, 2002; Blair & Raver, 2015; Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010; Ursache, Blair & Raver, 2012), akademik beceriler (Blair & Razza, 2007; McClelland & Wanless, 2012; Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014; Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Bub, & Pressler, 2011; Smith, Borkowski & Whitman, 2008; Willoughby, Kupersmidt, Voegler-Lee & Bryant, 2011) okul başarısı (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane & Shelton, 2003), okula uyum (Blair, 2003; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009) ve sosyal beceri (Montroy vd. 2014) gibi süreçlerle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, alan yazında öz düzenlemenin alt boyutlarını ayrı ayrı ele alan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda da benzer bir şekilde duygu düzenleme, akademik beceriler (Graziano, Reavis, Keane & Calkings, 2007; McClelland vd., 2007) ve ilkökula hazırbulunuşluk (Bropy-Herb, Zajicek-Farber, Bocknek, McKelvey & Stansbury, 2013); gibi süreçlerle ilişkilendirilirken, çocuklarda duygu düzenleyememe durumu problem davranışlarla ilişkilendirilmiştir (Rydell, Berlin & Bohlin, 2003; Supplee, Skuban, Trentacosta, Shaw & Stoltz, 2011). Öz düzenlemenin diğer alt boyutları davranış ve dikkati düzenleme ise erken akademik beceriler ile ilişkilendirilmiştir (Becker, Miao, Duncan & McClelland, 2014; Von Suchodoletz & Gunzenhauser, 2013; Espy, McDiarmid, Cwik, Stalets, Hamby & Senn, 2004). Okul öncesi dönemde öz düzenleme deneyimi eksik olan pek çok çocuk ilkökulda zorluklar yaşamaktadır (McClelland & Tominey, 2011).

Alan yazında, çocuklar arası öz düzenleme farklılıklarının neden kaynaklandığına yönelik ebeveynlerle ilgili ve okulla ilgili çeşitli faktörlerin ele alındığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Okulla ilgili faktörleri ele alan çalışmalarda olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi ve akran ilişkilerinin çocuklarda yüksek düzeyde öz düzenleme ile ilişkili olduğu görülmektedir (Degol & Bachman, 2015; Güler Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu & Gönen, 2014; İvrendi, 2016; Montroy, Bowles, & Skibbe, 2016;

Williford, Vick Whittaker, Vitiello & Downer, 2013). Ebeveynlerle ilgili çalışmalarda, çocukların anneye bağlanma durumları (Birmingham, Bub & Vaughn, 2017; Drake, Belsky & Pasco Fearon, 2014; Kochanska, Philibert & Barry, 2009), ebeveyn tutumları (Bayındır, 2016; Grolnick & Ryan, 1989; Keller, 2008; Lucassen, Kok, Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn, Jadoe, Hofman vd. 2015); anne-çocuk ilişkisi (Ambrose, 2013; Harmeyer, Ispa, Palermo & Carlo, 2016) ebeveynlerin yönerge verme biçimleri (Dopkins Stright, Neitzel, Garza & Hoke Sinex, 2001); gibi durumların çocukların öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Örneğin bu çalışmalardan, Grolnick ve Ryan (1989) ebeveynlerin özerkliği destekleyeceği davranışlarının çocukların öz düzenleme, okula uyum ve okul başarısı gibi süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle anne davranışlarının, çocukların sosyal-duygusal bütünlükleri ve davranışsal uyum süreçleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlerin disipline etme boyutunda olumsuz davranışlarının çocuklarda davranış problemlerine yol açtığı bilinmesine karşın (Berzenski & Yates, 2013; Brenner & Fox, 1998; Mackenbach, Ringoot, van der Ende, Verchulst, Jaddoe & Hofman vd. 2014; McKee, Roland, Coffelt, Olson, Forehand, Massari vd. 2007; Simons & Wurtele, 2010; Snyder, Cramer, Afsanji & Patterson, 2005; Stoolmiller & Snyder, 2004; Taylor, Manganello, Lee & Rice, 2010); bu olumsuz durumların çocukların öz düzenleme becerileri ile ilişkisine dair bilgi birikimi oldukça sınırlıdır (Baron & Malmberg, 2017). Her ne kadar ebeveyn disiplininin çeşitli boyutlarını içeren tutum, ebeveyn sıcaklığı ve ebeveyn desteği gibi süreçler öz düzenleme ile ilişkili olarak sunulsa da doğrudan bütüncül bir bakış açısıyla ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yalnızca bir çalışmada olumsuz disiplin yöntemlerinin bazı boyutlarını içeren sert disiplin uygulamaları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Bu çalışmada da Baron ve Malmberg (2017), ebeveynlerin sert disiplin yöntemlerini, bağırma, tokat atma ve azarlama davranışlarını içeren üç maddeye yönelik verdikleri yanıtlarla ortaya koymuştur. Bu bakımdan bu ilişkideki keşfedilmemiş noktaları ortaya koymak oldukça önemlidir.

Ayrıca alan yazın incelediğinde okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin olumsuz disiplin uygulamalarına yönelik çalışmalar çoğunlukla batı kaynaklı olup, bu çalışmaların da fiziksel şiddet üzerine olduğu görülmektedir (Ateah, 2003; Gershoff, 2002; Firmin & Castle, 2008; MacKenzie, Nicklas, Waldfogel & Brooks-Gunn, 2012; Maguire-Jack, Gromoske & Berger, 2012; Taylor vd. 2010; Theunissen vd. 2014).

Buradan yola çıkılarak ülkemizde yaşayan ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının yeterince keşfedilmemiş olduğu görülmektedir.

Disiplin boyutunda yapılan araştırmalar, ebeveynlerin olumsuz yöntemleri tercih etmesinde çocukların doğum sırası (MacKenzie vd. 2012) ve çocukların cinsiyeti (Gershoff, 2002; Tang, 2006) gibi çocuklarla ilgili faktörlerin etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Öz düzenleme boyutunda yapılan araştırmalar ise çocukla ilgili faktörlerden sahip olunan kardeş sayısına göre çocukların öz düzenlemelerinde farklılık olabileceğini ortaya koyarken (Backer-Grøndahl & Nærde, 2016; Eke, 2017), disiplin boyutunda yapılan araştırmalar ile paralel bir şekilde cinsiyete vurgu yaparak çocukların öz düzenlemelerinde cinsiyetlerine göre farklılık olabileceğini ortaya koymaktadır (Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Hulle, 2006; Matthews, Ponitz & Morrison, 2009; Ponitz, McClelland, Jewkes, Connor, Farris & Morrison, 2007; Weis, Heikamp & Trommsdorff, 2013). Ağırlıklı olarak batı kaynaklı bu çalışmalarda ortaya konan hem ebeveynlerin olumsuz disiplin yöntemleri üzerinde hem de çocukların öz düzenlemelerinde cinsiyete göre farklılık olmasının, Türkiye’de bulunup bulunmadığını görmek de araştırmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda bu araştırmanın problemi “48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Çocukların öz düzenlemeleri, duygu düzenlemeleri ve davranış/dikkat düzenlemeleri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları çocukların cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların öz düzenlemeleri, duygu düzenlemeleri ve davranış/dikkat düzenlemeleri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin yaşamak ve öğrenmek için değişen olaylara tepki vermeleri ve daha sonra bu tepkilerini düzenlemeleri gerekmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuk hazını erteleyebilir ve yaptığı eylemin olası sonuçlarını düşünerek ya da daha uygun olan alternatif eylemler düşünerek dürtülerini bastırabilir (Bodrova & Leong, 2005). Öz düzenleme becerileri erken çocukluk döneminde hızlı bir şekilde geliştiği için bu becerilerin ne olduğunu ve nasıl desteklenmesi gerektiğini anlamak önemlidir (Bronson, 2000). Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından hazırlanan ve yürürlükte olan Okul Öncesi Eğitim Programında öz düzenleme okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında yer alsada, Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenlemeleri ile ilgili çalışmaların daha çok son yıllarda yapıldığı görülmektedir (Aksoy & Tozduman Yaralı, 2017; Bayındır, 2016; Eke, 2017; Güler Yıldız vd. 2014; Sop, 2016). Bu bakımdan mevcut araştırmanın sonuçlarının Türkiye’deki çocukların öz düzenlemeleri ile ilgili alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan ebeveyn-çocuk ilişkisi ve aile ortamı çocukların refahı ve sağlıklı gelişimi için temel oluşturmaktadır (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Ebeveyn davranışlarının önemli bir boyutu ise çocukları disipline etme boyutunda önem kazanmaktadır (Theunissen vd. 2014). Ebeveynlerin disiplin boyutundaki olumsuz davranışları ile çocukları öz düzenlemeleri arasında bir ilişki söz konusu ise bu durum anne-baba eğitim programlarına yeni bir bakış açısı katacaktır. Bu ilişkideki doğru ya da yanlış yapılan noktaları öğrenmek çocukların sağlıklı gelişimleri için önemlidir.

Araştırmanın bir diğer boyutu, hem ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının hem de çocukların öz düzenlemelerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenecek olmasıdır. Bu bakımdan araştırma sonucunda elde edilen veriler hem çocuklar hem de aileler için hazırlanacak eğitim programlarına cinsiyet sosyalleştirme davranışları ile ilgili yeni bir boyut katacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Araştırmada örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.
- Araştırmanın örneklemi Adana ilinde bağımsız anaokullarına devam eden yaşları 48-72 ay aralığındaki çocuklar ve onlara birincil bakım veren ebeveynler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öz Düzenleme: Bireyin belirli bir durum karşısında duygu, dikkat ve davranışı mekanizmalarını düzenlemesidir (Calkins & Fox, 2002; Eisenberg vd. 2004).

Duygu Düzenleme: Bireyin duygusal tepkilerini izlemek, değerlendirmek ve değiştirmekle sorumlu olan içsel ve dışsal süreçlerdir (Thompson, 1994).

Davranış Düzenleme: Yürütücü işlev süreçlerinin, davranışa dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Ponitz & McClelland, 2009). Davranışı isteyerek başlatmak, engellemek ve değiştirme süreçleridir (Smith-Donald vd. 2007).

Dikkati Düzenleme: Dikkati sürdürme, dikkat dağıtıcı uyaranları göz ardı etme, bir işe dikkatini verme ve o iş sırasında dikkatini düzenlemesi gibi yürütücü biliş mekanizması ile ilgili becerilerdir (Ruff & Rohbart, 1996).

Disiplin: Bilgi ve becerinin kazandırılması/öğretilmesi anlamına gelmektedir (Canadian Paediatric Society, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalara ve alan yazında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Öz Düzenleme

Öz düzenlemenin basit tek bir tanımı bulunmadığı için psikologlar öz-kontrol, öz denetim, kendi kendini yönetme, bağımsızlık gibi terimleri öz düzenlemeyi kastederek kullanmışlardır. Bazı tanımlar yetişkin taleplerine uygun davranabilme ya da duygularını uygun şekilde düzenleyebilme gibi dışsal süreçlerin kontrolüne odaklanırken; bazı tanımlar dikkati kontrol edebilme, problem çözme, düşünme ve bağımsız öğrenme aktivitelerine katılabilme gibi bilişsel süreçlere odaklanmaktadır (Bronson, 2000).

Öz düzenleme, doğal ve doğuştan gelen eğilimleri, arzuları veya davranışları kontrol edebilme, uzun vadeli hedefleri ve sosyal olarak öngörülen normları ve kuralları takip edebilme kapasitesi olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle, doğal olarak ortaya çıkmayacak olan bir durum veya sonucu elde etmek için benliğin tepkilerini değiştirme kapasitesidir (Bauer & Baumeister, 2011). Bu nedenle bir çocuğun davranışlarını kontrol altına alma, duygularını yönetme, odaklanma ve dikkatini sürdürme becerileri öz düzenleme bağlamında ele alınmaktadır (Shonkoff & Phillips, 2000). Bu bakımdan hem sosyal süreçleri hem de bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Blair, 2002). Öz düzenleme sürecinde çocuk, kendi öğrenme süreçlerinde metabilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak aktiftir (Zimmerman, 1986). Bu bağlamda çocuğun kişiliğinin gelişiminde ve sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Rueda, Posner & Rothbart, 2005).

2.1.1.1. Farklı Kuramsal Bakış Açılarında Öz Düzenleme

Öz düzenlemenin doğası ve gelişimi farklı kuramlarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bazı yaklaşımlar gelişimin tek bir alanına odaklanırken bazıları da birden fazla gelişim alanına odaklanmaktadır (Bronson, 2000). Örneğin, Freud'un

psikoanalitik kuramı duygusal gelişime odaklanmaktadır. Freud, öz düzenlemenin gelişimini duygusal ihtiyaçlar ve dürtülerin doğal bir sonucu olarak görmektedir (Bronson, 2000). Freud'a göre oral haz duyma ihtiyaçları gibi içgüdüsel arzular "id" de yer almaktadır. İd temel dürtüleri tatmin etmek için sürekli bir baskı yaratır. Ancak erken çocukluk döneminde id'i kontrol altına almak için ego ortaya çıkmaktadır. Ego daha rasyoneldir ve sadece uygun zamanda ihtiyaçların doyurulması için id'in dürtüleri düzenler ve yönlendirir (Trawick-Smith, 2014). Bu perspektiften bakıldığında, çocuklar için birincil gelişimsel görev, uygun olmayan dürtüleri kontrol edebilen ve hem dürtüler hem de toplumsal normları karşılamak için güçlü bir ego geliştirmektir (Bronson, 2000). Freud'a göre başarılı bir sosyalleşme süreci çocuk dürtülerini bastırdığı zaman gerçekleşmektedir (Duckworth, 2011). Bu bakımdan psikoanalitik bakış açısına göre, çocuklarda öz düzenleme, ego gücünü arttırdıkça gelişmektedir. Ego dış dünyayla başa çıkmada başarılı olduğu ve id'in dürtüleri tatmin edildiğinde güçlenir. Güçlü bir ego ise id'in dürtülerini kontrol edebilir ve süperego içselleştikten sonra sosyal kurallara uyma hedefine ulaşır (Bronson, 2000).

Davranışçı kuram öz düzenlemeyi "öğrenilmiş öz kontrol" olarak görmektedir. Bu öğrenme çoğunlukla, çevredeki beklenmedik ödüller ve ceza süreçleri gibi dış faktörler ile ilgilidir. Öz düzenlemenin gelişimi, çocukların çeşitli ödülleri değerlendirme, uygun hedefleri seçme, kendi kendine etkin talimatlar verme yada verilen talimatları izleme, kendi faaliyetlerini izleme ve çevrede ödüllendirilecek (ya da cezalandırılacak) davranışlar için kendi kendini ödüllendirme gibi süreçleri gerektirmektedir (Bronson, 2000).

Vygotsky'e göre ise öğrenme gelişimden önce gelmektedir. Bu doğrultuda öğrenme kasıtlı öğretim süreçleri aracılığıyla sembol edinme süreçlerini kapsarken; gelişim, başkalarının yardımı olmadan düşünmek ve sorunları çözmek üzere bu sembollerin içselleştirilmesidir. Başkalarının yardımı olmadan düşünme ve problem çözme yeteneği ise öz düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Slavin, 2011). Bu bakış açısına göre, öz düzenlemenin gelişiminde kontrol isteği doğuştan gelmektedir; ancak sosyo-kültürel çevrenin rolü yadsınamaz (Bronson, 2000). Öz düzenleme ve bağımsız düşünme sürecinde ilk aşama eylemlerin ve seslerin anlam taşıdığının öğrenilmesidir. İkinci aşama ise pratik süreçleri kapsamaktadır. Üçüncü ve son aşama ise başkalarının yardımı olmadan sembolleri kullanarak düşünme ve problem çözme süreçlerini kapsamaktadır. Örneğin; birinci aşamada çocuk dili edinirken belirli sesleri anlamlarla ilişkilendirebilir. İkinci aşamada dile hakim olmak için başkalarıyla diyalog kurmaya

başlar. Son aşamada ise öz düzenleme becerilerini geliştirmiş ve sembol sistemini içselleştirmiştir (Slavin, 2011).

2.1.1.2. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi

Ali, okul öncesi sınıfında ‘vuran çocuk’ olarak biliniyordu. Eğer herhangi bir çocuk Ali’den oyuncasını alırsa Ali o çocuğa vururdu. Eğer sınıf arkadaşları tuvalet sırasında beklerken ona çok yakın dururlarsa ya da oyun alanında ona yanlışlıkla da olsa çarparlarsa onlara vurabilirdi. Öğretmeni Ali’ye sinirlendiğinde durmasını ve 1’den 3’e kadar saymasını söyledi. Böylece Ali davranışını kontrol edebilecekti. Bir öğleden sonra öğretmen şu sahneye tanık oldu: Bir çocuk Ali’nin topunu aldı. O sırada Ali elini havaya kaldırdı, durdu ve bekledi. Öğretmeni neredeyse Ali’nin saydığını duyabiliyordu; “Bir..İki..Üç..” Ali ile gurur duydu. Ancak sonra Ali bacağını geriye doğru çekti ve arkadaşına tekme attı (McClelland & Tominey, 2011, s.355).

Ali’nin durumunda olduğu gibi çocuklardaki öz düzenleme gelişimini anlamada önemli ilerlemeler kaydedilmekle birlikte hala bazı kritik noktalar net olarak anlaşılamamıştır (McClelland & Tominey, 2011). Yaşamın ilk yıllarında bebeklerin öz düzenlemeleri öncelikle tepkiseldir. Dış etkenler, biyolojik gereksinimler ve refleksler davranışı düzenleme, değiştirme ve organize etme için zemin hazırlamaktadır (Bronson, 2000). Kopp (1982) öz düzenlemenin gelişim sürecini 5 evreye ayırmıştır:

Nörofizyolojik Aşama (0-3 Ay): Yaşamın ilk üç ayında, bebeklerin baş parmağını emmek için kullandığı elden ağıza hareketi gibi uyarılma durumlarının ve reflekslerin davranış olarak sergilendiği bir kontrol biçimi vardır (Kopp,1982). Bu aylarda bebekler, duygusal durumunu düzenlemek ve çevresindeki yeni ve zor koşullara uyum sağlamak için bakım veren kişiye bağımlıdır (Whitebread & Basilio, 2012). Bu bağlamda ebeveynler ve bakıcılar, bir bebeğin öz düzenlemesinin gelişmesinde destekçi konumundadır (Gillespie & Seibel, 2006). Olgunlaşma ve deneyim ile öz düzenleme gelişmeye başlar (Bronson, 2000).

Duyu-motor Aşama (3-9/12 Ay): Bu aşama çocuğun istemli olarak bir oyuncaya ulaşma ve kavrama gibi motor gelişim özellikleri gösterdiği ve ortaya çıkan olaylara tepki olarak davranışını değiştirdiği aşamadır (Kopp, 1982). Bu aşamada çocuklar nesneler üzerinde kontrol geliştirmeye başlarken, yetişkinlerle cee oyunları adı verilen geleneksel oyunlara katılırlar (Whitebread & Basilio, 2012). Ancak yine de eylemleri tam anlamıyla bilinçli değildir. Bununla birlikte bir oyuncaya ulaşma, oyuncayı tutma,

oyuncakla oynama gibi davranışlar kendi eylemlerinin farkında olmalarına yardımcı olur. Bebekler kendi eylemlerini başkalarının eylemlerinden ayırt ettiğinde ise, kontrol olasılığı ortaya çıkar (Kopp, 1982).

Kontrol Aşaması (9/12-18.ay): Bu aşama, çocukların, bakım veren kişilerin beklentileri konusunda farkındalık göstermesi ve fiziksel hareketlerini, iletişimi ve duygusal sinyalleri buna göre başlatması, sürdürmesi, düzenlemesi veya durdurmasında gelişmekte olan yeteneğini işaret etmektedir. Bu nedenle kontrol aşaması, öz düzenleme için önemli bir geçiş dönemi oluşturmaktadır. Bu aşamada bilişsel süreçte gelişimler söz konusudur. Komutlara uyma ve kendi davranışlarını izleme gibi öz düzenleyici yapılara benzeyen davranışların ilk belirtileri bu aşamada görülür. Ancak her ne kadar çocuklar bağımsızlığını daha fazla kontrol etse de, hala bu durumu tamamen içselleştirmemişlerdir. Ebeveyne veya dışardan bir uyarıcıya ihtiyaç duyarlar (Kopp, 1982).

Öz Kontrol (24-36 Ay): Yaşamın ikinci yılında, çocuklar giderek artan bir oranda benlik özerklik işaretleri sergilemektedir. Bu büyüyen benlik duygusu, bakım veren kişilerin yönergelerini hatırlama kabiliyeti ile birleşince, davranışta yeni bir boyut oluşturur (Kopp, 1982). Ayrıca artan oranda iletişim becerileri kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Whitebread & Basilio, 2012). Çocuklar, içinde bulundukları durumların gerekliliklerini sosyal açıdan değerlendirmeye ve kendi davranışlarını buna göre izlemeye başlarlar. Öz kontrol uyum sağlama, hareketini erteleme ve dışsal uyarıcıların yokluğunda, sosyal beklentilere ve bakım veren kişilerin beklentilerine göre davranma gibi becerileri içermektedir. Öz kontrol ve öz düzenleme, kavramsal olarak bağlantılı olmakla birlikte, öz kontrol terimi çocuğun öz düzenlemeye göre daha sınırlı bir kapasiteye sahip olduğu anlamına gelmektedir (Kopp, 1982).

Öz Düzenleme (36+ Ay): Öz kontrol, daha uyarlanabilir ve esnek hale geldiğinde öz düzenlemeye dönüşür (Kopp, 1982). Bu bakımdan, öz kontrolün içselleştirilmesidir ve çocuğun farklı bağlamlara uyum sağlayabilme konusunda öz kontrole göre daha esnek olması anlamına gelmektedir (McClelland, Geldhof, Cameron & Wanless, 2014). Öz kontrolden öz düzenlemeye geçiş, oldukça kademeli ve okul öncesi dönemdeki bilişsel becerilerin gelişmesine paraleldir (Kopp, 1982).

Bronson (2000)'a göre erken dönemde çocuklarda öz düzenlenmenin bilişsel ve sosyal- duygusal yönleri bulunmaktadır. Öz düzenleme farklı gelişim alanları içerdiği için de, bir alanın düzenlenmesi diğer gelişim alanlarını etkilemektedir. Öz düzenlemenin bilişsel ve duygusal boyutu birbirinden tamamıyla farklı değildir.

Düşünme duyguları etkilerken, duygular da bilişsel gelişimi etkilemektedir (Florez, 2011).

Son yıllarda nörobilimde beyin görüntülenmesine dayalı çalışmalar öz düzenleme için nörolojik bir temel ortaya çıkarmaktadır (Rueda, Posner & Rothbart, 2011). Öz düzenlemenin altında yatan beyin mekanizmalarının anlaşılması, insanların düşüncelerini, davranışlarını ve duygusal durumlarını nasıl düzenleyip kontrol edebildikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlamaktadır (Kelley, Wagner & Heatherton, 2015). Bu bakımdan, bireyde öz düzenleme becerileri yeterince gelişmediğinde beyin bölgelerinde neler olduğunu gösteren araştırmalar sosyal ve duyuşsal alanlarda öz düzenlenmeyi destekleyen beyindeki prefrontal sistemine genel bir bakış sunmaktadır (Heatherton & Wagner, 2010). Prefrontal korteks (PFC), frontal lobun geniş bir bölümünü kaplar ve üst düzey yürütücü işlev (executive function) çatısındaki işleyen bellek (working memory), dikkat ve çaba gerektiren kontrol (effortful control), baskın yanıtların engellenmesi ve planlama gibi çeşitli süreçlerde yer alır (Miller & Cohen, 2001).

İşleyen belleği ve çaba gerektiren kontrol mekanizmasını kapsayan yürütücü işlevler, bilgiyi organize etmek, planlamak, problem çözmek ve hedefe yönelik davranışlarda düşünce ve eylemi düzenlemek için önemli olan bilişsel becerilerdir (Blair & Ursache, 2011). İşleyen bellek, bilgiyi değiştirirken ya da yenilerken akılda tutmamızı sağlayan belleğe ait bir terimdir. Birey, bir aritmetik problemini kağıt kullanmadan çözmek veya aynı malzemeyi iki kez ekleme gibi bir hata yapmadan kek pişirmek için işleyen belleğine güvenir (Cowan, 2008). Çaba gerektiren kontrol ise daha işlevsel bir tepki planlamak ve uygulamak adına baskın olan tepkiyi istemli olarak bastırma kapasitesi olarak tanımlanır ve öz düzenleme süreciyle iç içedir (Berk, 2015).

Yürütücü biliş mekanizması okul öncesi eğitim kurumlarındaki pek çok öğrenme aktivitesinde önemlidir. Yürütücü işlevler, dikkatin odaklanmasını sağlar ve dikkat yoluyla duygu ve stres fizyolojisinin düzenlenmesini sağlar (Blair & Raver, 2015). Bu nedenle yapılan araştırmalarda öz düzenlemenin bilişsel sürecinin okula hazırbulunuşluk, erken akademik beceriler ve okul başarısı gibi süreçleri olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkmıştır (Blair & Razza, 2007; Eisenberg vd. 2010; Graziano vd. 2006).

Öz düzenlemenin sosyal-duygusal yönü ise genel anlamda, olumlu veya olumsuz duyguları kontrol etme ve düzenleme ile sosyal kurallara uygun olarak iletişim kurabilme becerisini ifade eder. Aynı zamanda, duygusal açıdan zorlayıcı durumlara

uyum sağlama, uygunsuz olarak algılanan davranışları engelleme ve bireyin baskın tepkisi bastırarak sosyal olarak beklenen davranışlara öncelik verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Whitebread & Basilio, 2012).

2.1.1.3. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Smith-Donald ve diğerleri (2007) öz düzenlemenin alt boyutlarını davranışsal, bilişsel ve duygusal alanlarda ele almıştır.

2.1.1.3.1. Duygu Düzenleme

Duygu düzenlenmeyi tanımlamak, duyguları deneyimlemekten ve ifade etmekten daha karmaşık olduğu için zordur ve bir dereceye kadar da duyguları anlamakla ilişkilidir. Bu nedenle pek çok araştırmacı duygu düzenlemenin tanımını yapmakta zorlanmaktadır (Denham, 1998). Mills ve McCarroll (2012) duygu düzenlemeyi, belirli bir duruma karşı duygusal tepkinin uygun seviyesini ve aralığını ölçme becerisi olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda duygu düzenleme çocukların korku, endişe, sevinç gibi duygularını uygun bir şekilde düzenleme yeteneğini ve bu duygusal tepkilerden etkilenen davranışlarını ifade eder (Bridges, Denham & Ganiban, 2004). Bireyin düzenlenmek istenen duygulara hangi durumlarda sahip olduğu, bu duyguları nasıl deneyimlediği ve nasıl ifade ettiği ile ilgili olmakla birlikte (Gross, 1988); duygusal tepkilerin izlenmesinden, değerlendirilmesinden ve değiştirilmesinden sorumlu olan içsel ve dışsal süreçlerden oluşur (Thompson, 1994).

Bireyler çeşitli durumlar karşısında farklı duygular yaşayabilirler. Bir genç, ne zaman yalnız veya depresyonda hissetse kendisini sürekli bir şeyler yerken bulurken; bir banka müdürü, boşanma sürecini düşünmemek için saatlerce çalışır. Bir siyasetçi, basın toplantısında bir rakibinin düşüşüne olan sevincini gizlemek için mücadele ederken, bir CEO çalışma yaşamının stresiyle başa çıkmak için yoga yapar. Bir öğrenci ise çocukluk travması geçirirken hislerini bir günlük tutarak yazmaya çalışır. Günlük yaşamdaki bu ve bunun gibi pek çok durumda insanlar duygu düzenleme süreçlerinden geçmektedirler (Koole, Van Dillen & Sheppes, 2011).

Carver ve Scheier'a göre, duygu düzenlemesi tanımı gereği bir kontrol işlemidir. Bu nedenle insanların kendi davranışları üzerinde kontrol sağladıkları daha geniş bir süreçtir. Nitekim, modern duygu düzenleme araştırmaları bilişsel kontrol teorilerinden büyük ilham almıştır (Akt. Carver & Scheir, 2011). Bu doğrultuda öz düzenlemenin

bilişsel boyutuyla ilgili olan yürütücü işlevler de duygu düzenleme süreci ile ilişkilidir. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri şu adımları içermektedir:

- *Çocuk tarafından duygusal uyarılma yaşanır ve izlenir: Ne gibi hisler var?*
- *Genellikle gelişigüzel bir şekilde, çocuk algısal ve bilişsel olarak durumu düşünür: Bu hisler benim için ne anlama geliyor?*
- *Son olarak, çocuk duygusal deneyimi düzenlemenin amacına hizmet eden belirli yanıtlar seçer: Fark ettiğim bu duygusal deneyimlerle ilgili eğer bir şey yapacaksam, ne yapabilirim? Eyleme geçmem gerekli mi? Eğer eyleme geçersen, nasıl geçmeliyim? (Denham, 1998).*

Yaşamın ilk aylarında bebekler duygusal durumlarını düzenleme konusunda sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Duyguları çok yoğunlaştığında bununla başa çıkamayabilirler. Çocukları bu duygunun etkisinden kurtarmak bakım verenlerin çocuğun dikkatini dağıtmak ve ilgisini başka yöne çekmek için yaptıkları kucağa alma, sallama, nazıkçe dokunma ve yumuşakça konuşma gibi sakinleştirici müdahalelere bağlıdır (Berk, 2015). İhtiyaçlarını, isteklerini ve hayal kırıklıklarını fiziksel olarak değil sözlü olarak ifade edebilen bir çocuk ile çılgılık atarak, tekmeleyerek ve vurarak ifade eden bir çocuk düşünüldüğünde duygu düzenleme mekanizmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Mills & McCarroll, 2012).

Öte yandan Lazarus ve Folkman (1984)'ın olumsuz durumlar karşısındaki başa çıkma stratejileri ile duygu düzenleme stratejileri kısmen örtüşmektedir. Buna göre olumsuz durumlar karşısındaki duygu düzenleme stratejileri, problem odaklı ve duygu odaklı stratejiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Problem odaklı stratejiler duruma odaklanır ve olumsuz duyguları ortaya çıkaran bir durumu veya sonuçlarını değiştirmeyi amaçlar. Her ne kadar duyguları düzenlemek için doğrudan bir girişim değilse de, stres faktörlerini değiştirerek veya ortadan kaldırarak duygular üzerinde olumlu etkilere sahip olmaktadır (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010). Buna karşılık, duygu odaklı stratejiler, duygusal deneyimlerin düzenlenmesini amaçlar. Duygu odaklı stratejilerin büyük bir bölümü, kaçınma, söndürme, uzaklaşma gibi savunma süreçlerinden doğmuştur (Lazarus & Folkman, 1984).

Gross (1998) ise hem olumlu hem de olumsuz duyguların düzenlenebileceğini belirtmiş ve duygu düzenleme stratejilerini öncül odaklı ve tepki odaklı olarak ikiye

ayırmıştır. Bu bakış açısına göre duygular yaşanmadan manipüle ederek (öncül odaklı duygu düzenlemesi) veya tepkisi (tepki odaklı duygu düzenlemesi) manipüle ederek düzenlenebilmektedir. Öncül odaklı duygu düzenlemesi duygu yaşanmadan gerçekleşir ve dört ögeden oluşmaktadır (Gross, 1998).

- *Durum seçimi:* Kişinin duygusal tepki oluşturacak kişi veya durumlardan kaçınması
- *Durum uyarlama:* Kişinin duygusal tepkiden kaçınmak için ortamı değiştirmesi
- *Dikkat dağıtımı:* Kişinin duygularını etkileyen bir şeye yönelmesi veya bir şeyden uzaklaşması
- *Bilişsel değişim:* Kişinin duygularını değiştirmek için içinde bulunduğu durumu ya da durumu yönetme kapasitesini yeniden değerlendirmesi

Tepki odaklı duygu düzenlemesi ise, duygusal deneyimi ifade ederken, azaltan, uzatan veya kısıtlayan stratejiler gibi çeşitli türleri içermektedir (Gross, 1998).

Kaygılarını etkili bir şekilde kontrol edemeyen çocuklar, zorlandıkları öğrenme faaliyetlerine katılmaktan ziyade onlardan kaçma eğilimindedirler. Bu çocuklar ancak olumsuz duygularını düzenlediğinde rahatlayabilir ve bilişsel becerileri öğrenmeye odaklanabilirler. Benzer şekilde, çocuklar "Bunda iyi değilim" gibi düşüncelerle "Bu zor, ancak denersen yapabilirim" gibi düşünceleri değiştirdiklerinde daha iyi duygusal düzenlemeler yaşarlar. Kaygıların ve düşüncenin düzenlenmesi çocukların zorlu etkinlikleri yapmaya devam etmelerine yardımcı olur; ki bu da gerekli bilişsel becerileri öğrenme fırsatlarını artırır (Florez, 2011).

2.1.1.3.2. Davranış Düzenleme

Davranış düzenleme, davranışı isteyerek başlatmak, engellemek ve değiştirmenin yanı sıra, dürtü kontrolü ve uyumla ilgilidir (Smith-Donald vd. 2007). Davranış düzenleme becerileri, çocukların sınıf kurallarını takip etme, yönergelere dikkat etme gibi sınıf beklentilerine uyum sağlamalarına ve öğrenme fırsatlarını değerlendirmelerine olanak tanıdığı için okul ortamıyla özellikle ilişkilidir (Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer, 2013). Davranışı kontrol

etme becerisi, kişiliğin gelişiminde ve çocuğun sosyalleşmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Rueda, Posner & Rothbart, 2005).

Davranış düzenleme yürütücü işlev süreçlerinin, davranışa dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle dikkati odaklama, işleyen bellek ve engelleyici kontrol dahil olmak üzere yürütücü işlevin birden çok bileşenini içermektedir (Ponitz & McClelland, 2009). Bu bilişsel süreçler, çocukların öğretmenlerin yönergelerini hatırlamalarına, takip etmelerine ve dikkatlerini bir etkinlik üzerinde yoğunlaştırmalarına olanak sağlamaktadır (McClelland vd. 2007). Yapılan araştırmalarda davranış düzenleme becerilerinin erken akademik beceriler ve ilerleyen dönemde okul başarısı gibi süreçleri olumlu yönde etkilediği görülmektedir (McClelland vd. 2007; Von Suchodoletz vd. 2013). Davranış düzenleme becerileri yeterince gelişmeyen çocukların ise akran reddi, düşük akademik başarı düzeyi gibi zorluklar için daha büyük bir risk taşıdığı görülmektedir (Ladd, Birch & Buhs, 1999).

2.1.1.3.3. Dikkati Düzenleme

Fonagy ve Target (2002)'a göre öz düzenleme, çocukların farklı duygulara karşı tepkisini kontrol etme yeteneği, odaklanmış dikkati sürdürebilme ve olayları bilişsel olarak yorumlama kapasitesidir. Bu bakımdan dikkat öz düzenleme mekanizmasının önemli bir parçasıdır (Ruff & Rohbart, 1996). Bellekle ilişkili bir yeti olmakla birlikte bir problemin ya da durumun önemli özelliklerine odaklanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Trawick-Smith, 2014). Karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Beyindeki bazı yapılara bağlı olsa da çevreden, duygusal, motor ve motivasyonel sistemlerden de yararlanmaktadır. Dikkati düzenleme ise dikkati sürdürme, dikkat dağıtıcı uyaranları göz ardı etme ile kişinin bir işe dikkatini vermesi ve o iş sırasında dikkatini düzenlemesi gibi süreçleri içermektedir (Ruff & Rohbart, 1996). Çocukların öğretmenlerini dinlemelerine ve etkinlikleri sürdürmelerine yardımcı olmaktadır (Wanless, McClelland, Tominey & Acock, 2011).

Dikkat süreçlerini açıklamakta nörolojik modeller kullanılmaktadır. Posner ve Petersen'in (1990) modelinde dikkat farklı beyin mekanizmalarını içeren üç alt sistemden oluşmaktadır. Bu sistemler: yönelme, hedef seçimi ve uyanıklık olarak ifade edilmiştir. Yönelme, görsel dikkatin bir yere yönlendirilmesi; uyanıklık, tepki vermeye hazırlıklı olma durumu ve dikkati sürdürmedir. Dikkatin üçüncü alt boyutu olarak hedef seçimi ise dikkate alınacak durumları tespit etmektir ve bu boyut Berger

(2011) tarafından yürütücü dikkat olarak ifade edilmiştir. Yürütücü dikkat boyutu öz düzenlemenin en önemli yönünü oluşturmaktadır (Berger, 2011). Yürütücü dikkat, hedefe yönelik davranış kontrolü, hedef tespiti, hata tespiti, çelişkili durumların çözümü ve refleksif davranışların önlenmesi ile ilgilidir (Berger & Posner, 2000) Bu bakımdan dikkatin düzenlenmesi çoğunlukla yürütücü işlevin bir formu olarak tanımlanmaktadır (Shonkoff & Phillips, 2000). Yürütücü işlev çatısı altındaki çaba gerektiren kontrol kapasitesindeki farklılıklar, çocuğun nasıl odaklandığı, dikkatinin yönünü nasıl değiştirdiği gibi dikkati düzenleme boyutunda ve dürtülerine nasıl ket vurduğu, olumsuz duygularla nasıl başa çıktığı gibi konularda daha belirgindir (Berk, 2015). Bu bağlamda bilgiyi düşünme, alma ve daha sonra hatırlama becerisi, dikkatin, hafızanın ve yürütücü işlevlerin gelişimine bağlıdır (Shonkoff & Phillips, 2000).

2.1.2. Disiplin

Disiplin her ne kadar kontrol ve ceza ile eş tutulsa da, bilgi ve becerinin kazandırılması / öğretilmesi anlamına gelmektedir (Canadian Paediatric Society, 2004). Özünde bir yetişkin tarafından, çocuğun dünyaya mutlu ve etkili bir şekilde uyum sağlaması için kurulan bir yapıdır (Howard, 1991). Bu bağlamda çocuğa doğru davranışların öğretmek için kullanılan tekniklerdir (Littlefield Cook & Cook, 2005). Çocukların, hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu, bu davranışların sınırlarını, doğru-yanlış olanı ve çevrelerindeki dünyayla nasıl bağlantı kuracaklarını bilmelerine yardımcı olur (Smith, 2004).

Disiplin, çocukların yaşlarına uygun beklentilere dayanmalı, çocuklara seçenekler arasından seçim imkanı sunmalı, makul ve tutarlı sınırlar koymalıdır (Banks, 2002). Bu doğrultuda ebeveynler tarafından kurulan disiplin, çocuğun kendi öz disiplininin gelişimi için temel oluşturur (Howard, 1991).

2.1.2.1. Ebeveyn Disiplin Uygulamaları

Çocuk ile çocuğa bakım veren kişi arasındaki ilişkisinin kalitesi, çocuğun sağlıklı sosyal-duygusal gelişimi için oldukça önemlidir ve bu bağlamda ebeveyn-çocuk ilişkisi ve ebeveynlik davranışları çocukların gelişimi için uzun vadeli sonuçlar doğurmaktadır (Lansford, Sharma, Malone, Woodlief, Dodge & Oburu, 2014; Zaslow vd. 2006). Ebeveynlikle ilgili erken dönemde yapılan çalışmalar incelendiğinde, disiplin ile belirli boyutlarda kesişen öncelikle Baumrind (1966, 1968) ve sonrasında çeşitli

araştırmacıların ebeveynlik tutumları ile ilgili yaptıkları çalışmalardır (Darling & Sterling, 1993). Buna göre 4 temel ebeveynlik tutumu bulunmaktadır:

Otoriter ebeveynlik, ebeveynlerin pek çok kural koyduğu ve çocuklarına bu kurallara neden uymaları gerektiğini açıklamadan onlardan doğrudan itaat bekledikleri ve sıklıkla güç odaklı stratejiler kullandıkları bir ebeveynlik tutumudur (Shaffer, 2005).

Demokratik ebeveynlik, ebeveynler ve çocuklar arasında açık bir iletişimin olduğu, ebeveynlerin çocuklardan beklentilerinin net olduğu bir ebeveynlik tutumudur (Littlefield Cook & Cook, 2005). Demokratik tutuma sahip ebeveynler çocuklarına makul sınırlar koymaktadır ve çocuklarının görüşlerine önem vermektedir. Dolayısıyla karar alma sürecinde çocuklarına söz hakkı tanımaktadır (Shaffer, 2005).

Aşırı hoşgörülü ebeveynlik, ebeveynlerin yaklaşımın sıcak olduğu ancak çocuklara çok az kural koydukları bir ebeveynlik tutumudur. Aşırı hoşgörülü tutuma sahip ebeveynler, çocukları için uygun sınırlar koymada başarısızdır.

Aşırı ilgisiz ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına ilgisiz olduğu bir ebeveynlik tutumdur (Trawick-Smith, 2014). Bu tutuma sahip ebeveynler çok fazla stres altında olma, çocuk yetiştirme konusunda duyarsız olma, duygusal veya psikolojik olarak çocukları ile ilgilenmekten kaçınma gibi çeşitli nedenlerden dolayı çocuklarına sınır koymazlar (Littlefield Cook & Cook, 2005).

Öte yandan disiplin boyutu ile bakıldığında Barber (1996), ebeveyn kontrolünün yalnızca bu dört şekilde sınıflandırılamayabileceğini ifade etmiştir. Buna göre ebeveynler psikolojik kontrol ve davranışsal kontrol süreçlerinde farklılaşabilirler. Psikolojik kontrol, çocuğun psikolojik ve duygusal gelişimine yönelik kontrolü ifade ederken; davranışsal kontrol çocuğun davranışlarını kontrolü ifade eder. Dolayısıyla çocuklarının davranışlarını kontrol etmek isteyen ebeveynlerin disiplin stratejileri de farklılaşabilmektedir.

Ebeveyn disiplini çocuğun gelişimini ve davranışlarını etkileyebilen bir sosyalleşme sürecidir (Maguire-Jack vd. 2012). Bu uygulamalar, ebeveynin ruh hali ya da stresli olma durumu, çocuğun yanlış davranışını nasıl algıladığı, davranışın zamanlaması ya da çocuğun önceki hatalı davranışları ile karşılaştırması gibi farklı bağlamsal faktörlerden etkilenebilmektedir (O'Dor, Grasso, Forbes, Bates, McCarthy, Wakschlag vd. 2017). Nasıl bir disiplin yaklaşımının benimseneceği ise yaş ve mizaç gibi çocuk özellikleri, ebeveyn inançları, beklentileri ve amaçları; aile yapısı, sosyal destekler, ırk, kültür ve normlar gibi aile özelliklerine bağlı olarak değişebilmektedir (Socolar, 1997). Bu bakımdan ebeveyn disiplin uygulamaları araştırmacılar ve

ebeveynler açısından oldukça tartışmalı bir konudur (Evans, 2015). Pek çok araştırmacı, ebeveynlerin disiplin uygulamalarını belirlemede kültürel farklılıklara dikkat çekmektedir (Amuwo, Fabian, Tolley, Spence & Hill, 2004). Örneğin Baumrind (1996) kültürel ortamın fiziksel disiplinin anlamını ve dolayısıyla sonuçlarını etkilediğini belirtirken; Polite (1996), pek çok etnik toplulukta fiziksel disiplinin kullanılıp kullanılmadığı üzerine yapılan tartışmalara dikkat çekmektedir. Ebeveynlerin inanç ve davranışlarında ülke içi farklılıklar olsa da, pek çok inanç ve davranış, ebeveynlerin yaşadığı kültürel bağlamla şekillenmiş gibi görünmektedir (Bornstein & Lansford, 2009; Garcia-Coll & Magnuson, 1999).

Genel olarak disiplin kendi başına olumlu bir anlam ifade etse de ebeveyn disiplin uygulamaları ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde bu uygulamaları olumlu disiplin ve olumsuz disiplin olmak üzere iki şekilde ayırmak mümkündür.

2.1.2.1.1. Olumlu Disiplin

Çocuğa yönelik olumlu ifadeler kullanma ve ona davranışları ile ilgili mantıklı açıklamalar yapma gibi sevgi odaklı davranışlardır (Berker, 1964). Olumlu ebeveyn özellikleri, ebeveynlerin çocuklarına karşı sevgi ve destek gösterme (ebeveyn sıcaklığı) eğilimleri ve çocuklarının ihtiyaçlarına duydukları ilgi ve istekleri ifade etme eğilimiyle ifade edilir (Pastorelli vd. 2016). Ayrıca çocukların davranışlarına karşı tutarlı olmayı, çocuklar yanlış davranışlarda bulunduğunda hızlı ve kararlı bir şekilde tepki gösterebilmeyi ve çocuklara doğru davranışları gösterebilmeyi içerir. Ebeveynler olumlu disiplin yöntemleri kullandıklarında çocuklar kendi davranışlarının sorumluluklarını almayı, başkalarının ihtiyaçlarının farkına varmayı ve öz kontrol geliştirmeyi öğrenir (Sanders & Mazzucchelli, 2018). Olumlu disiplin, çocukların belirli davranışların neden kabul edilemez ve diğer davranışların neden kabul edilebilir olduğunu anlamalarına yardımcı olur (Smith, 2004).

Çocuğa karşı sıcaklığın veya sevecenliğin sergilenmesi, tutarlı ve yumuşak disiplin stratejileri kullanma, çocuğun etkinliklerine katılma ve etkinliklerini aktif olarak izleme gibi ebeveynler tarafından uygulanan olumlu disiplin yöntemleri çocuklarda prososyal davranışları (Knafo & Plomin, 2006; Kotchick & Forehand, 2002; Pastorelli vd. 2016) ve pozitif akran ilişkileri geliştirirken (Conger, 1992; Castro-Schilo, Ferrer, Taylor, Robins, Conger & Widaman, 2013); çocukların davranış dışavurumunu

kolaylaştırmaktadır (Miller, Cowan, Cowan, Hetherington & Clingempee, 1993; Zeijl, Mesman, IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, Juffer, Stolk ve diğerleri, 2006).

American Academy of Pediatrics (1998), etkili bir disiplin uygulamasının üç temel özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar:

- Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ile nitelenen bir öğrenme çevresi
- İstendik davranışların sistematik olarak öğretilmesi ve güçlendirilmesi için bir strateji
- İstenmeyen davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak için bir strateji

Ebeveynlerin çocuklarla olan çatışmalarındaki verdikleri yanıtlar oldukça önemlidir. Çünkü yanıtları, çocukların yanlış davranışlarını düzeltebilir ve çocukları gelecekte istenen davranışlara teşvik edebilir (Lansford & Deater-Deckard, 2012). Bu bağlamda pek çok bilim insanı disiplin boyutunda ebeveynlerin açıklamalarının önemini vurgulamaktadır. Ebeveynler bu yolla çocuklara davranışları ile ilgili açıklamalar yaparak başkalarına zarar verebilecek davranışların yaptırımlarını açıklar ve çocukların olumlu davranışlarını onaylar- destekler (Pastorelli vd. 2016). Böylelikle çocuklar beklenen sosyal sonuçlara dayanarak davranışlarını düzenlemeyi öğrenirler ancak sosyal yaptırımlar düzenlemeyi garanti etmez. Ebeveynlerin mantıklı açıklamaları ile bu değerlerin içselleştirilmesini teşvik eder (Bandura, 1991).

2.1.2.1.2. Olumsuz Disiplin

Olumsuz disiplin bağırma, vurma, zorlayıcı emirler verme, sözel tehditlerde bulunma gibi güç odaklı veya çocuğu ebeveynden uzaklaştırma, hayal kırıklığı gösterme, sevmeme gibi sevgi odaklı olabilmektedir (Berker, 1964). Türkiye’de de 0-8 yaş aralığındaki çocuklara yönelik aile içi şiddet araştırmasına katılan ebeveynlerin %74’ü çocuklarının kendilerini kızdıran davranışlarına karşı duygusal şiddet yöntemlerine (çocuğun sevdiği bir şeyin yasaklanması, temel ihtiyaçların kesilmesi, bir odaya kilitlemek, bağırma, tehdit etmek, vb.), %23’ü ise fiziksel şiddet yöntemlerine (tokat atmak, itmek, sarsmak, saç/kulak çekmek vb.) başvurduklarını belirtmişlerdir (Aile Çocuk Şiddet, 2014). Olumsuz disiplin uygulamaları arasında en yoğun biçimde araştırılan ve tartışılan konulardan birisi bedensel/fiziksel disiplin uygulamalarıdır. (Maguire-Jack vd. 2012).

Fiziksel disiplin çocuğun davranışlarını düzeltmek veya onu kontrol etmek amacıyla fiziksel güç kullanımı anlamına gelmektedir (Straus & Stewart, 1999). Ancak fiziksel disiplin uygulayan ebeveynler çocukları yaralayıcı bir amaçla hareket etmemektedir. Dolayısıyla çocukta kalıcı yaralayıcı etkiler bırakmadığı için fiziksel istismardan farklı olduğu kabul edilmektedir (Gershoff, 2002). Çocuğun gelişimine zararlı olduğu ve çocuk haklarının ihlali anlamına geldiği yaygın bir şekilde kabul edilse de (Gershoff, 2013) halen tartışmalı bir konudur ve bazı ülkelerde ebeveynler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Banks, 2004; Lansford & Deater-Deckard, 2012). Fiziksel disiplin uygulamalarından en çok kullanılanlarından birisi çocuğun poposuna veya ellerine-ayaklarına vurma davranışdır (Maguire-Jack vd. 2012). Yapılan pek çok araştırma bu davranışın çocuğun gelişimini çeşitli yönlerden olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Berlin vd. 2009; MacKenzie vd. 2012; Maguire-Jack vd. 2012; Taylor, Manganello, Lee & Rice, 2010; Thompson, Kaczor, Lorenz, Bennett, Meyers & Pierce, 2017). Öte yandan araştırmalar yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, medeni durum gibi durumların ebeveynlerde vurma davranışı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Judy, 2009; Küçük Biçer, Özcebe, Köse, Köse & Ünlü, 2016; Regalado vd. 2004; Wissow, 2001).

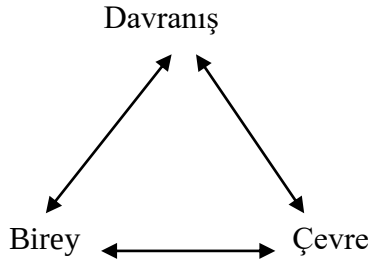
2.1.3. Ebeveyn Disiplini ve Öz Düzenleme: Kuramsal Açıklamalar

2.1.3.1. Sosyo-Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bandura sosyal öğrenme kuramını (1977), davranışın bilişsel belirleyicilerini göz önünde bulundurduğu için sosyo-bilişsel olarak nitelendirmektedir (Bronson, 2000). Bu bakış açısına göre, çevre öğrenmede önemli bir etkidir ancak birey çevreden gelen bilgilerin pasif alıcısı konumunda değildir. Çoğu dış etmen, bilişsel süreçler yoluyla davranışı etkiler. Bu bakımdan bilişsel faktörler, çevredeki hangi olayların gözlemleneceğini, nasıl algılanacağını, bu olayların önemini, kalıcı etkileri olup olmadığını ve gelecekteki kullanımları için nasıl iletileceklerini kısmen belirler (Bandura, 1999). Sosyo-bilişsel bakış açısı, öğrenmeyi bazı ilkeler ile açıklamaktadır. Bu araştırmanın temelini oluşturan karşılıklı nedensellik ve öz düzenleme bu ilkeler arasındadır (Bandura, 1989).

Karşılıklı nedensellik: Bandura'ya (1978) göre, öğrenmenin ortaya çıkmasında davranış, biliş ve diğer kişisel faktörler birbirlerini karşılıklı olarak etkiler (Şekil 1).

Ancak bu faktörler arasındaki etkileşim eşit derecede olmayabilir ve bazı faktörler diğerleri üzerinde daha güçlü etkilere sahip olabilir (Bandura, 1989).



Şekil 1. Bandura'nın Karşılıklı Nedensellik İlkesi

Şekil 1'de görüldüğü gibi, karşılıklı nedensellik ilkesine göre bireyin fiziki özellikleri, inançları ve tutumlarını içeren bireysel özellikleri, davranışlarını ve çevresini etkilerken, davranışları, çevresini ve bireysel özelliklerini; fiziksel çevre, aile, arkadaşlar ve diğer sosyal etkileri içeren çevresi de davranışlarını ve bireysel özelliklerini etkileyebilir (Shaffer, 2005). Bu ilkedен hareketle, ebeveynlerin disiplin uygulamalarının çocukların öz düzenlemelerini etkileyebileceği ve çocukların davranışlarının da ebeveynlerinin disiplin uygulamalarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öz düzenleme: Sosyo-bilişsel kuramın ayırt edici özelliklerinden birisi öz düzenleme kavramına addettiği önemdir. Buna göre bireyler hem çevresel hem de bilişsel süreçlerle kendi davranışları üzerinde kontrol sahibidir (Bandura, 1977). Bu bakımdan öz düzenleme sadece bireysel süreçlerle gelişmez. Bireyin etrafında gelişen çevresel ve davranışsal olaylardan etkilenir (Zimmermann, 1986).

Sosyo-bilişsel kurama göre öz düzenleme mekanizması üç fonksiyon aracılığıyla çalışmaktadır. Bunlar öz yansıtma, öz-yargı ve öz tepki mekanizmalarıdır. Buna göre öz yansıtma; bireyin kendi davranışlarını, davranışlarının nedenlerini ve etkilerini gözlemlemesi ve kendi kendini motive etmesi gibi süreçleri içerirken; öz yargı bireyin davranışlarını kişisel standartlar ve çevresel koşullar açısından değerlendirmesi; öz tepki ise bireyin kendi davranışlarına yönelik tepki vermesi sürecini içermektedir (Bandura, 1991). Bandura (1991), insan davranışının sadece dışsal sonuçlar tarafından düzenlenmediğini ifade ederken; insanların düşünceleri, duyguları, motivasyonları ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bu mekanizmaları vurgulamaktadır. Ayrıca bu genel yapının dışında öz düzenleme, öz yeterlik mekanizmasını da içermektedir. Öz-yeterlik ise Wood ve Bandura (1989) tarafından,

bireyin belirli bir durum karşısında bilişsel kaynaklar, motivasyon ve eylem oluşturma kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Bireyin davranış seçimini, bir iş ya da durum için ne kadar süre harcayacağını ve o durum ya da işe karşı düşüncelerini ve duygusal tepkilerini etkileyebilir. Örneğin; birey kendine güvendiği işleri yapmak isteyip diğer işleri yapmaktan kaçabilir. Ya da öz yeterliği düşük bireyler, bazı işlerin gerçekte olduğundan daha zor olduğunu düşünüp stres düzeylerini arttırabilir. Böyle yaparak çözebilecekleri bir problemi çözmekte zorlanabilir (Pajares, 1996).

Sosyo-bilişsel kuramın temel ilkelerinden birisi de gözlem yoluyla öğrenmedir. Buna göre bazı davranışlar doğrudan deneyimle ya da başkalarının davranışlarını gözlemleyerek kazanılabilir. Bu kurama göre ilkel öğrenmeler, herhangi bir eylemin olası ödüllendirici veya cezalandırıcı sonuçları ile yönetilmektedir ve insan davranışlarının çoğu model alma yoluyla öğrenilir (Bandura, 1977). Çocuklar, başkaları tarafından modellenen davranışları taklit etmektedirler. Eğer ödüllendirilerse bu davranışı sıklıkla tekrarlamaktadırlar (Trawick-Smith, 2014). Howard (1991), erken çocuklukta etkili bir disiplinin sağlanması için çocuğun yeterli ihtiyacı üzerinde dururken; bu ihtiyaç için çocukların, yetişkinlerin belirli görevleri nasıl yaptıklarını, tutumlarını, duygusal ifadelerini ve sorunlara getirdikleri çözüm yollarını model aldığını ifade etmektedir.

Disiplin boyutu ile bakıldığında olumlu disiplin uygulamalarına başvuran ebeveynler ile çocuklar arasında olumlu ilişkiler gelişmektedir (Trawick-Smith, 2014). Çocuklar, yetişkinler yaptıklarına ilgi duyduklarında, davranışlarını ödüllendirdiğinde, seçim yapmalarını teşvik ettiğinde, gelişimsel ihtiyaçlarının ve duygusal tepkilerinin farkında olduklarında daha iyi gelişirler (Waterston, 2000). Olumsuz disiplin uygulamalarına başvuran ebeveyn-çocuk ilişkisinde ise tam tersi bir durum gelişmektedir. Örneğin bazı ebeveynler saldırgan davranışlara tepki olarak çocuklarına vurduğunda, vurma davranışı yine saldırganlık için çocuğa model olmaktadır (Berk, 2015). Bu doğrultuda sosyal öğrenme teorisine göre şiddet gören çocuklar saldırganlığı kabul gören bir davranış olarak model aldıkları için saldırgan davranışları benimsemeye daha yatkındır (Bandura, 1978).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Öz Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Okul öncesi dönemde öz düzenleme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların çoğunlukla son yıllarda yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Aksoy ve Tozduman Yaralı'nın (2017) çocukların cinsiyetlerine göre oyun becerilerinin ve öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmanın örneklemi 60-72 aylık 64 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği ve Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyun becerilerinin ve öz düzenlemenin alt boyutu olan olumlu duygunun cinsiyete göre farklılaşmadığı; öz düzenleme toplam puanında ve dürtü/davranış kontrolü alt boyutunda ise kız çocukları lehine anlamlı olarak farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların oyun becerileri ile olumlu duygu boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

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

Sop (2016), çocukların öz düzenleme becerilerinin; ebeveyn tutumları ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ve çocukların davranış problemleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki aracı etkisini incelediği çalışmada örneklem 60-72 aylık 140 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve okul öncesi kurumlarda çalışan 8

öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn Tutum Ölçeği, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi-Altıncı Versiyon ve Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; aracılık modelinde ebeveyn tutumlarının okula hazır bulunuşluğu etkileme gücü anlamlı bulunmamıştır. Fakat çocukların öz düzenleme becerilerinin, davranış problemleri ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında kısmi aracı etkisi bulunmuştur. Ayrıca değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler alt boyutlar bazında incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü kontrol becerilerinin, çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı ile okula hazır bulunuşlukları arasında kısmi aracı etki göstermiştir. Araştırma sonuçları çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışının dikkat/dürtü kontrol becerilerini negatif yönlü etkilediği, çocukların dikkat/dürtü kontrol becerilerinin de çocukların okula hazır bulunuşluklarını pozitif yönlü etkilediğini göstermektedir.

Gönen ve Ertürk Kara'nın (2015), okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini yaş, cinsiyet, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim grubu gibi çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçladıkları çalışmanın örneklemini 48-72 aylık 120 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenirken; öz düzenlemenin olumlu duygu boyutunda ise 48-60 aylık çocuklar ile 60-72 aylar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenlemenin dikkat/dürtü boyutunda anne öğrenim durumu yüksek olan çocuklar lehine; hem dikkat/dürtü hem de olumlu duygu boyutunda ise baba öğrenim durumu yüksek olan çocuklar lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Güler Yıldız ve diğerlerinin (2014) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarının örneklemini 80 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada 30 sınıf, Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ile değerlendirilmiş ve öğretmen çocuk etkileşiminin yüksek ve düşük nitelikte olan 4 sınıf belirlenmiştir. Bu dört sınıftaki 80 çocuğun öz düzenleme becerileri Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerilerinin bir parçası olan yürütücü işlev becerilerinde öğretmen çocuk etkileşiminin

niteliğine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Ancak bu farka sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerinde rastlanmamıştır.

Yurt dışında öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmalar incelediğinde bu çalışmaların öz düzenlemenin akademik başarı, erken akademik beceriler, ilkokula hazırbulunuşluk, okula uyum gibi süreçlerle ilişkisine bakılan çalışmalar ve çocuklardaki öz düzenleme becerisindeki farklılıkların neden kaynaklandığını belirlemeyi amaçlayan ve okulla ilgili akran, öğretmen gibi değişkenleri ele alan çalışmalar ve aile ile ilgili anne-çocuk ilişkisi, ebeveyn tutumları, bağlanma gibi durumlara odaklanılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Li, Riis, Ghazarian ve Johnson'ın (2017), beş yaşındaki çocuklarda aile geliri, aile bağlamı ve öz düzenleme arasındaki kesitsel ilişkiyi incelediği araştırmanın örneklemini 140 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların öz düzenlemelerini belirlemek amacıyla Yürütücü İşlev Bataryası (*Executive Function Battery*) kullanılmıştır. Anneler gelir düzeyine ve aile özelliklerine ilişkin bir anketi doldururken, psikolojik durumlarını gösteren Epidemiyolojik Araştırmalar Merkezi Depresyon Ölçeği Revize Edilmiş formunu (*The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale Revised*) doldurmuşlardır. Ayrıca çocukların yaşamlarındaki olumsuz olayları tespit etmek amacıyla Coddington Yaşam Olayları Ölçeği (*The Coddington Life Events Scale*) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aile gelir düzeyinin artması çocuklarda öz düzenlemenin duygusal ve bilişsel boyutunu olumlu etkilemektedir. Ancak, evdeki istikrarsızlık ve çocuğun hayatında 10'dan fazla olumsuz olayın yaşanmış olması, çocukların duygu düzenlemelerini olumsuz etkilemektedir. Annenin depresif belirtilerine maruz kalmak ise çocuklarda öz düzenlemenin bilişsel boyutunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Birmingham ve diğerlerinin (2017), annelerin duyarlılığı ve ev öğrenme çevresinin çocukların öz düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığını incelediği boylamsal çalışmasının örneklemini 938 çocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin bir bölümü çocuklar 1, 15, 24, 36 ve 54 aylık olduğu dönemlerde anneleri tarafından doldurulan demografik bilgi formları ile toplanmıştır. Çocuklar 6 ve 15 aylıkken Çevrenin Ölçülmesi için Ev Gözlem Envanteri (*The Home Observation for Measurement of the Environment Inventory*) ile ev öğrenme çevresi değerlendirilmiştir. Envanterdeki bazı maddeler gözlemlenmediğinde doğrudan annelere soru olarak sorulmuştur. Ayrıca aynı dönemde ev ortamında Anne-Çocuk Yapılandırılmış Oyun Gözlemi Prosedürü (*Mother-Child Structured Play Observation*

Procedure) ile anne duyarlılığı ölçülmüştür. Çocukların bağlanmaları ise çocuklar 15 aylıkken Strange Durum Prosedürü (*Strange Situation Procedure*) ile, çocuklar 24 aylıkken araştırmacılar tarafından iki haftalık ev ziyareti sonucunda doldurulan Bağlanma Q Seti ile (*The Attachment Q Set*); ve çocuklar 36 aylıkken, 36 aya uyarlanmış Strange Durum Prosedürü (*Strange Situation Procedure*) ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde hem anne duyarlılığının hem de ev öğrenme çevresinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde yordayıcı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Harmeyer ve diğerleri (2016), çocukları 15 aylıkken annelerin ebeveynlik stresleri ile çocuklar anaokulu çağına geldiklerinde çocukların kelime hazinesi ve akademik becerileri arasındaki dolaylı (aracı) ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 1760 anne-çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; annelerin ebeveynlik stresini ölçmek için Ebeveynlik Stresi Kısa Formu, anne-çocuk yakınlığını ölçmek için video kaydına alınanYarı Yapılandırılmış Oyunlar, çocukların akademik becerilerini ölçmek için Woodcock-Johnson Başarı Testi (*Woodcock-Johnson Tests of Achievement-Revised*), çocukların alıcı dil becerisini ölçmek için Peabody Kelime Testi III (*The Peabody Picture Vocabulary Test-3rd Edition*) ve çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için ise çocukların akademik beceri ve dil becerileri testi uygulanırkenki davranışlarının değerlendirilmesinden oluşan Leiter Uygulayıcı Değerlendirme Ölçeği (*The Leiter-R Examiner Rating Scales*) kullanılmıştır. Anne-çocuk yakınlığı ve çocukların öz düzenleme becerileri ile potansiyel aracılık testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocuk yetiştirme stresinin, anaokulundan hemen önce çocukların sözcük dağarcığı ve akademik becerileri ile ters ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca çocuklar 25 aylıkken anne-çocuk yakınlığının, çocuklar anaokulu çağına geldiğinde öz düzenleme becerilerini dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir.

Degol ve Bachman'ın (2015), öğretmenlerin davranış sosyalleştirme uygulamaları ile düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının örneklemini 68 okul öncesi sınıfından 4-5 yaş aralığında 216 çocuk oluşturmaktadır. Öğretmenlerin davranış sosyalleştirme uygulamaları, başka bir çalışma için geliştirilen Bakım Verme Çevresinin Gözlem Kaydı (*Observational Record of the Caregiving Environment*) kontrol listesi uyarlanarak kullanılmıştır. Çocukların öz düzenlemeleri ise sonbahar ve ilkbahar mevsiminde Yiyecek Bekletme Görevi (*Snack Delay Task*) uyarlanmış

versiyonu kullanılmıştır. Ayrıca çocuklara ait kişisel bilgiler ebeveynler tarafından doldurulan kişisel bilgilere ait soruları içeren formlar ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin büyük grup davranış sosyalleştirme uygulamalarına az zaman ayırdıklarını ortaya koyarken bu durumun çocukların iki dönemde de öz düzenleme puanlarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu durumun, sonbahar dönemi ile ilkbahar dönemi arasında çocukların öz düzenleme puanlarındaki değişimi olumsuz yönde etkilediğini belirlemişlerdir.

Drake ve diğerleri (2014), erken çocukluktaki anne-çocuk arasındaki bağlanmanın ilerleyen dönemde çocuktaki öz düzenleme ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada 1149 çocuk 15 aylıkken ve 1140 çocuk 36 aylıkken anne-çocuk bağlılığı; erken okul yıllarında ise (1.sınıf-5.sınıf) çocukların öz düzenleme becerileri incelenmiştir. Çocukların anneleri ile bağlanma durumunu tespit etmek için, çocuklar 15 aylıkken, Strange Durum Prosedürü (*Strange Situation Procedure*), 36 aylıkken ise yaşa uyarlanmış Strange Durum Prosedürü ve Bağlanma üzerine MacArthur Çalışma Grubu (*Working Group on Attachment*) kullanılmıştır. Araştırmacılar çocuklardaki öz düzenleme becerilerini ise sosyal öz kontrol, çaba gerektiren kontrol ve dikkat devamlılığı olarak üç bölüme ayırmıştır. Sosyal öz kontrol boyutu için, Sosyal Beceriler Puanlama Sistemi (*Social Skills Ranking System*); dikkat devamlılığı için Yetişkin-Çocuk Etkileşim Görevi (*Adult-Child Interaction Task*); ve çaba gerektiren kontrol için Sürekli Performans Görevi (*Continuous Performance Task*) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, erken dönemdeki anne-çocuk bağlılığının ilerleyen dönemde öz düzenlemenin üç alt boyutunda ikisi olarak nitelendirilen sosyal-öz kontrol ve çaba gerektiren kontrol ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kochanska ve diğerleri (2009), genetik yapının ve anne-çocuk arasındaki bağlanma biçiminin, öz düzenleme ile ilişkisini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında 25, 38 ve 52 aylık 89 çocukla çalışmıştır. Çocukların öz düzenlemeleri her yaş grubunda farklı görevlerle çocukların performanslarına dayalı olarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, genetik olarak risk altında olmasına karşın anneleri ile güvenli bağlanma kuran çocukların, risk altında olmayan çocuklarla aynı düzeyde öz düzenleme gösterdikleri belirlenmiştir.

Colman, Hardy, Albert, Raffaelli ve Crockett'in (2006) çocukların 4-5 yaşlarındaykenki bakım verme uygulamalarının 8-9 yaşlarındaki öz düzenleme kapasitelerine etkisini incelediği boylamsal çalışmanın örneklemini 549 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri iki ayrı zaman diliminde toplanmıştır. Birinci

zaman diliminde çocuklar 4-5 yaşlarındayken anneleri tarafından, çocuklarının cinsiyeti ve etnik kimliği, ailelerinin yapısı ve gelir durumu ile annelerin eğitim düzeyi ve doğum yaşını öğrenmeyi amaçlayan kişisel bilgi formunu ve çeşitli konularda yetenek ve becerilerini değerlendiren Silahlı Hizmetler Mesleki Yetenek Bataryasını (*Armed Services Vocational Aptitude Battery*) doldurmuşlardır. Anne suçluluğuna ilişkin 17 maddelik bir formu, anne sıcaklığına ilişkin ve annelerin cezalandırıcı davranışlarına ilişkin de araştırmacılar tarafından hazırlanmış formları doldurmuşlardır. Çocuklar 4-5 yaşlarındayken ve 8-9 yaşlarına geldiklerinde ise öz düzenlemeleri 12 maddelik Davranış Problem İndeksi (*Behaviour Problem Index*) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar 4-5 yaşlarındayken annelerinin sıcak tavrı yüksek ve fiziksel cezalandırıcı disiplini düşük seviyede ise aynı çocukların 8-9 yaşlarına geldiklerinde öz-düzenleme kapasiteleri diğer çocuklara oranla anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

2.2.2. Ebeveyn disiplini ile ilgili Çalışmalar

Ebeveyn disiplini ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, ebeveynlerin kullandıkları disiplin yöntemlerini inceleyen ve bu yöntemlerin ailenin çeşitli demografik özellikleri ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin bu çalışmalardan, Akçınar ve Baydar’ın (2018) anne davranışlarının, çocuğun dışsallaştırma problemlerine etkisini incelediği çalışmasının örneklemini 1052 anne-çocuk oluşturmaktadır. Araştırma, çocuklar 3 yaşından 8 yaşına kadar olan süreçte boylamsal olarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri toplanırken, katılımcılara ait demografik bilgiler Demografik Bilgi Formu ile, ev çevresi ve annelerin çeşitli özelliklerini değerlendirmek için Ev Gözlem Ölçekleri, çocukların problem davranışlarını tespit etmek için ise Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, anneleri cezaya dayalı disiplin yöntemlerini kullanan çocukların problem davranışlar sergileme sıklığının daha fazla olduğunu ortaya koyulurken; sıcak ve yakın annelik yaklaşımının çocuklarda problem davranışları azalttığı sonucunu varılmıştır.

Küçük Biçer ve diğerlerinin (2016) çocuklara yönelik fiziksel ceza uygulamalarının sıklığını ve ailelerin fiziksel cezaya bakış açısının ceza uygulamaları ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmanın örneklemini 502 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri ebeveynlerle yapılan bire-bir görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, ebeveynlerden yarısından fazlasının çocuklarına

fiziksel şiddet uyguladıklarını; ailenin öğrenim düzeyi ve kültürel yapısının ise bu durumla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca ailelerin psikolojik durumu, sahip oldukları gelenekler ve sigara, alkol gibi maddelerin kullanım durumunun fiziksel şiddet uygulamada önemli özellikler olduğu saptanmıştır.

Kent Kükürtçü'nün (2011), 5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerini çocuk hakları açısından incelemeyi amaçladığı çalışmanın örneklemini 231 ebeveyn, 65 öğretmen ve 75 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veriler toplanırken, aileler ve öğretmenlerin kullandıkları disiplin yöntemlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından iki ayrı anket oluşturulmuştur. Çocukların çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne, babalar ve öğretmenlerin çocuk merkezli demokratik yöntemlere eğilimleri olmasına karşılık Çocuk Hakları Sözleşmesinin bazı maddeleriyle örtüşmeyen disiplin yöntemleri uyguladıkları ortaya konmuştur. Ebeveynlerin baskıcı ve itaatkar eğilimleri uygulayabildikleri; öğretmenlerinse daha çok sorun odaklı ve müdahale edici disiplin yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür.

Tahiroğlu, Bahalı, Avcı, Seydaoğlu ve Uzel'in (2009) disiplin yöntemleri, çocukların davranış sorunları ve cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları çalışmanın örneklemini 8-12 yaş aralığında çocukları bulunan 442 anne-baba oluşturmaktadır. Ailelerin disiplin yöntemlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ile *Conners Aile Derecelendirme Ölçeği (CADÖ)* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocuklardaki en yüksek düzeydeki davranış sorunları ile para ile ödüllendirme ve ceza amacı ile vurma davranışları ilişkili bulunmuştur. Fiziksel ceza oranı ise çocukların cinsiyetine göre değişmektedir. Erkek çocukları kız çocuklarına oranla daha fazla fiziksel cezaya maruz kalmaktadır. Ayrıca anneler, babalara oranla çocuklarına daha fazla özel zaman ayırmaktadır. Annenin çocuğu doğurma yaşı küçüldüğünde ise bu zamanın sıklığı azalmaktadır.

Kircaali-İftar'ın (2005), Türkiye'deki annelerin disiplin uygulamalarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının çalışma grubunu, 4-6 yaş aralığında çocukları olan 50 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, anneler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocuklarda istendik davranışları geliştirmek için en çok sözel ödüller kullandıkları, sözel ödüller dışında ise çeşitli aktivite ödülleri, yenilebilir ödüller ve sosyal pekiştireçleri kullandıkları

belirlenmiştir. Annelerin, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ise daha çok sözel açıklamaları kullandıkları belirlenmiştir.

Batıda yapılan çalışmalarda ise olumsuz disiplin ile çocukların öz düzenlemesini ele alan yalnızca bir çalışmada Baron ve Malmber (2017), çocukların öz düzenlemeleri ile ebeveynlerin sert disiplin yöntemleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ise 3-5 yaş aralığındaki 12474 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların öz düzenlemeleri anneler tarafından doldurulan Çocuk Sosyal Davranış Anketi (*Child Social and Behavioural Questionnaire*) ile değerlendirilirken; ebeveynlerin sert disiplin yöntemleri bağırma, tokat atma ve azarlama davranışına ilişkin likert tipli 3 madde ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde sert ebeveynliğin düşük düzeyde öz düzenlemeyi; düşük düzeyde öz düzenlemenin ise yüksek düzeyde sert disiplin yöntemlerini yordadığına ulaşılmıştır.

Genel olarak bakıldığında ise batıdaki çalışmalarda daha çok fiziksel disiplin ve çocuklarda davranış problemlerine odaklanıldığı görülmektedir. Örneğin bu çalışmalardan, Thompson ve diğerlerinin (2017), 24-48 ay aralığındaki çocukların ebeveynleri ile yaptıkları çalışmanın örneklemini 372 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, ebeveynlerin kullandıkları disiplin yöntemleri, çocuklardan beklenen davranışlar ve ailelerin risk faktörlerini öğrenmeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, fiziksel disiplini daha fazla kullandığını söyleyen ebeveynler çocuklarında daha fazla vurma ve atma gibi agresif davranışların olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca aile risk faktörlerinin daha fazla olduğu ailelerde, ebeveynler tarafından fiziksel disiplinin kullanma durumunun daha fazla olduğu ortaya konmuştur.

Hallers-Haalboom ve diğerlerinin (2016), 1-3 yaş arasındaki çocuklara sahip ebeveynlerin disiplin stratejilerini inceledikleri çalışmalarının örneklemini 242 aile oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre disiplin uygulamaları çocukların yaşlarına göre değişirken, anneler çocuklarının disiplinlerinde babalardan daha ön plandadır. Ayrıca çocukların cinsiyeti ebeveynlerin fiziksel müdahalelerinde etkili olduğu ve annelerin erkek çocuklarına babalardan daha fazla fiziksel müdahalelerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Evans'ın (2015) risk grubundaki çocuklar arasında dikkat dağıtma, sert sözel ceza ve fiziksel disiplin kullanımını öngören aile, ebeveyn ve çocuk özelliklerini araştırdığı çalışmasının örneklemini 3001 düşük gelirli aile oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri toplanırken; çocuklara birincil bakım sağlayan kişilere disiplinin

şiddetini ölçmek amacıyla varsayımsal senaryolar sorulmuş ve cevapları alınmıştır. Ayrıca bakım verme uygulamalarını değerlendirmek için Çevrenin Ölçülmesi için Ev Gözlemi (*The Home Observation for Measurement of the Environment*) kullanılmıştır. Ailelere ve çocuklara ilişkin cinsiyet, etnik köken gibi çeşitli demografik bilgiler ile ailelerin daha önce ebeveynlikle ilgili herhangi bir müdahale programına katılıp katılmadıklarına ilişkin bilgiler alınırken, çocuklarda davranış problemlerini değerlendirmek için Çocuk Davranış Kontrol Listesi (*Child Behavior Checklist*) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda risk faktörlerine sahip ailelerde ebeveynlerin daha çok fiziksel disiplin uygulamalarını tercih ettikleri; ancak ebeveynlikle ilgili müdahalelere katılan ebeveynlerin fiziksel disiplinden ziyade sert sözel disiplin uygulamalarını tercih ettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca ev gözlem aracından elde edilen verilerde, daha olumlu özelliklere sahip ebeveynlerin daha az şiddetli disiplin uygulamalarını tercih ettikleri görülmüştür.

Mackenbach ve diğerlerinin (2014), anne ve babaların sert disiplin yöntemleri ile çocukların davranışsal ve duygusal problemleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmanın örneklemini, 4015 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada, çocuklar 3 yaşındayken ebeveynlerin disiplin yöntemlerini değerlendirmek amacıyla Ebeveyn-Çocuk Çatışma Taktikleri Ölçeği (*Parent-Child Conflict Tactics Scale*)'ne dayanan 10 madde kullanılmıştır. Çocukların duygusal ve davranışsal problemlerini tespit etmek amacıyla ise çocuklar 6 yaşına geldiklerinde davranışsal ve duygusal problemlerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla Berkeley Kukla Görüşmesi (*Berkeley Puppet Interview*) kullanılmıştır. Ebeveynlerin çocukların problemlerini nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla ise Çocuk Davranış Kontrol Listesi (*Child Behavior Checklist*) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem annelerin hem de babaların kullandıkları sert disiplin yöntemleri ile hem çocuk bakış açısıyla hem de ebeveyn bakış açısıyla tespit edilen çocukların davranış ve duygusal problemleri arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Kerr, Lopez, Olson ve Sameroff'un (2004), 32-45 ay aralığındaki çocuklarda ebeveyn disiplini ve dışa yönelik davranış problemleri arasındaki ilişki üzerinde ahlak düzenlemenin aracılık (dolaylı) etkisini test etmek amacıyla yaptıkları çalışmanın örneklemini 238 çocuk, ebeveynleri ve 138 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çocukların davranış problemlerini belirlemek amacıyla anneler ve babalar Çocuk Davranış Kontrol Listesini (*Child Behavior Checklist Ages*) doldururken, öğretmenler Bakıcı/Öğretmen Raporu (*Caregiver/Teacher Report Form*) doldurmuştur. Çocuklara,

kuralları takip edip edemediklerini test etmek için Hediye Görevi (*Gift Task*) uygulanırken; çocuklarda erken düzeyde ahlak düzenlemeyi değerlendirmek için ise ebeveynleri tarafından doldurulan Benim Çocuğum Anketi (*My Child Questionnaire*) kullanılmıştır. Ebeveynlerin disiplin yöntemlerini değerlendirmek için ise Disiplinin Sertliği Ölçeği (*Harshness of Discipline Scale*) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde ebeveyn sıcaklığı ve düşük düzeyde fiziksel cezalandırmanın, çocuklarda daha yüksek ahlaki düzenleme ve daha düşük düzeyde dışavurum problemi ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan ahlak düzenlenmenin aracı etkisi yalnızca erkek çocuklarında ortaya çıkmıştır. Buna göre ebeveynler tarafından uygulanan fiziksel disiplinin vicdan üzerine etkileri erkek çocuklarının dışavurum davranışlarını dolaylı olarak etkilemektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklem özellikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2015). Bu bağlamda değişkenler arası ilişkinin yönü ve gücü araştırılır (Mertens, 2010). İlişkinin boyutu farklılaşabileceği gibi; yönü de pozitif veya negatif olabilir. Bir değişken arttığında (veya azaldığında), diğer değişken de artarsa (veya azalırsa) pozitif bir ilişki vardır. Bir değişkenin değeri arttıkça, diğer değişkenin değeri azalırsa ya da tersi bir durumda ise iki değişken arasında negatif yönde bir ilişki vardır (Vanderstoep & Johnston, 2009).

Korelasyonel araştırmalarda, öncelikle problem ve problemdeki başlıca değişkenler tanımlanır. Ardından araştırma için uygun katılımcılar tanımlanır. Son olarak ise nicel veriler toplanarak analiz edilir ve sonuçlar yorumlanır (Mertens, 2010). Bu bakımdan mevcut çalışmada da korelasyonel araştırmalardaki adımlar takip edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada Adana ili araştırmanın evreniyken, Adana il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklar ve ebeveynleri araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında Adana'nın Sarıçam ve Çukurova ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan ve Rehberlik Araştırma Merkezinden herhangi bir engel tanısı konmamış olan yaşları 48-72 ay aralığındaki 144 çocuk ve onlara birincil bakım veren 144 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmaya, çocukların temel bakım ihtiyaçlarını daha çok karşılayan ve onlarla daha çok vakit

geçiren ebeveynleri dahil edilmiştir. Bu bakımdan araştırmaya katılan ebeveynlerin 121'i anne iken, 23'ü babadır.

Örneklem, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ebeveynler ve çocuklarından oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, evrende incelenen problemle ilgili kendi içinde benzeşik ancak birbirinden farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Bu yöntemde örneklem içindeki çeşitliliği maksimize etme kriterine dayalı olarak bireyler veya bölgeler seçilebilir (Mertens, 2010). Buna göre araştırmaya dahil edilmek üzere Adana'nın farklı sosyo-ekonomik altyapılarındaki ilçelerden bağımsız anaokulları belirlenmiştir. Bu anaokullarında yaşları 48-72 ay aralığında değişen çocuklar ve onlara birincil bakım veren ebeveynleri araştırmaya dahil edilmiştir.

3.2.1. Katılımcılara ait Demografik Bilgiler

3.2.1.1. Katılımcı Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 1'de çalışmanın örneklemini oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcı Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları*

Cinsiyet	f	%
Kız	64	44,4
Erkek	80	55,6

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan 48-72 aylık çocukların %44,4'ü kız; %55,6'sı ise erkektir.

3.2.1.2. Katılımcı Ebeveynlerin Yaşlarına ve Eğitim Düzeylerine İlişkin Demografik Bilgiler

Çalışmaya katılan ebeveynlerin yaşları ve eğitim düzeylerine ilişkin betimsel değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Katılımcı Ebeveynlerin Yaşlarına ve Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları*

Demografik Bilgiler		Anne		Baba	
		f	%	f	%
Yaş	25-31	49	40,5	2	8,7
	32-38	57	47,1	9	39,1
	39-45	14	11,6	10	43,5
	46-53	1	0,8	2	8,7
Eğitim Düzeyi	İlkokul	26	21,5	3	13
	Ortaokul	21	17,4	1	4,3
	Lise	37	30,6	7	30,4
	Üniversite	35	28,9	12	52,2
	Lisansüstü	2	1,7	0	0

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 121 annenin %47,1’i 32-38 yaş aralığındayken, %40,5’i 25-31 yaş aralığında, %11,6’sı 39-45 yaş aralığında ve %0,8’i 46-53 yaş aralığındadır. Çalışmaya katılan 23 babanın ise %43,5’i 39-45 yaş aralığındayken, %39,1’i 32-38 yaş aralığında, %8,7’si 25-31 yaş aralığında ve %8,7’si 46-53 yaş aralığındadır.

Tablo 2’de ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerin %30,6’sının üniversite düzeyinde, %28,9’unun üniversite düzeyinde, %21,5’in ilkokul düzeyinde, %17,4’ü ortaokul düzeyinde, %1,7’inin ise lisans üstü düzeyde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde ise %52,2’sinin üniversite düzeyinde, %30,4’ünün lise düzeyinde, %13’ünün ilkokul düzeyinde, %4,3’ünün ortaokul düzeyinde ve %4,2’sinin lisans üstü düzeyde eğitime sahip olduğu görülmektedir.

3.2.1.3. Katılımcı Ebeveynlerin Aylık Gelir Düzeyi ve Çocuk Sayılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Çalışmaya katılan ebeveynlerin aylık gelir düzeylerine ilişkin betimsel değerler Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3. *Katılımcı Ebeveynlerin Aylık Gelir Düzeylerine ve Çocuk Sayılarına Göre Dağılımları*

Demografik Bilgiler		f	%
Gelir Aralığı	700-2000 TL	69	47,9
	2000-3500 TL	30	20,8
	3500-5000 TL	30	20,8
	5000 TL ve üzeri	15	10,4
Çocuk Sayısı	1 çocuk	28	19,4
	2 çocuk	82	56,9
	3 çocuk ve üzeri	34	23,7

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğu olan %47,9'unun gelir düzeyi 700-2000 tl aralığındadır. Gelir düzeyi 2000-3500 TL aralığında olan ebeveynlerin oranı %20,8 iken 3500-5000 tl aralığında olan ebeveynlerin oranı %20,8 ve geliri 5000 tl ve üzerinde olan ebeveynlerin oranı ise %10,4'tür.

Tablo 3'te ebeveynlerin çocuk sayıları incelendiğinde, ebeveynlerin büyük çoğunluğu olan %56,9'unun iki çocuğu olduğu görülürken, %23,7'sinin çocuk sayısı üç veya daha fazladır. Ebeveynlerin %19,4'ünün ise çocuk sayısının bir olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

1. Ebeveyn Bilgi Formu
2. Anne Babalık Ölçeği
3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

3.3.1. Ebeveyn Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcı ebeveynlerin yaşı, öğrenim düzeyi, sahip olduğu çocuk sayısı ve aylık gelir düzeyi ile çocukların yaşlarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir formdur. Toplamda bu bilgilere ilişkin sekiz soru içermektedir.

3.3.2. Anne Babalık Ölçeği

Anne Babalık Ölçeği Arnold vd. (1993) tarafından ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarını ölçmek için geliştirilmiştir. Orijinal ölçek 1-7 likert, ölçek türünden toplam 30 madde ve gevşek tutum, aşırı tepkisel tutum ve sözel tepki olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin psikometrik özellikleri ve faktör yapısı birçok araştırmacı tarafından farklı demografik özellikler sergileyen örneklemeler üzerinde test edilmiştir (Arney, Rogers, Baghurst, Sawyer & Prior, 2011; Rhoades & O'Leary, 2007)

Rhoades ve O'Leary (2007) ise ölçeğin aşırı gevşek tutum, aşırı tepkisel tutum ve saldırgan tutum olmak üzere Arnold ve diğerlerinin (1993) modelinden farklı bir üç faktörlü yapı sergilediğini tespit etmişlerdir. Türkiye'de ise Tüfekçi ve Deniz (2013), tarafından uyarlanan ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasında; toplam puanın güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının (α) .74 olduğu görülmektedir. Bir başka çalışmada ise Kapıcı, Tazeoğlu ve Arkun (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin, alt boyutları Düşmanlık, Umursamazlık ve Olumsuzluk olarak adlandırılmıştır. Güvenirlik değerleri ölçeğin anne olumsuz disiplin uygulamalarını ölçmede kabul edilebilir psikometrik özellikte olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi olumsuz ebeveynlik uygulamalarının fazla olduğunu yansıtmaktadır. Mevcut araştırmadaki örneklem üzerinde bakıldığında ise, ölçeğin

toplam güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının (α) .70 olduğu görülmektedir.

3.3.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Smith-Donald ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), çocukların performansına dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Smith-Donald vd. (2007), ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 41-70 aylık 64 çocukla yapmışlardır. Uygulama eğitimi alan uygulayıcılar, testi sessiz ve uygun bir alanda çocuklara bire-bir olarak uygulamışlar ve hemen ardından uygulayıcı değerlendirme formunu çocuğun görevlerde gösterdiği performansa göre doldurmuşlardır. Uygulama değerlendirme formunun faktör analizi ile ölçeğin iki faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçek son hali ile 17 maddeden oluşmaktadır ve varyansın %17,3'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının (α), Dikkat/Dürtü Kontrolü için .89 ve Olumlu Duygu alt boyutu için .87 olduğu belirlenmiştir (Smith-Donald vd. (2007).

Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından Türkiye’de yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında ölçeğin orijinaline uygun olarak Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu olmak üzere iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının (α) .83 olduğu belirlenmiştir. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin, Türkiye’deki çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları (α) ise Dikkat/Dürtü Kontrolü için .88 ve Olumlu Duygu alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamından elde edilen güvenirlik katsayısına benzer şekilde, iki faktörün de güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği için Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analizler sonucunda anlamlı düzeyde korelasyon elde edilmiştir ve korelasyon katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Buna göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği çocukların dikkat, duygu ve davranışlarını ölçmek için güvenilir bir testtir. Dürtüsellik düzeyinin davranış

düzenleme ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, OÖDÖ öz düzenlemenin üç alt boyutunu da kapsayan bir değerlendirme yapabilmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014). Mevcut araştırmadaki örneklem üzerinde bakıldığında ise, ölçeğin toplam güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının (α) .85 olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda ise Cronbach alfa katsayısının (α) Dikkat/Dürtü Kontrolü için .87 ve Olumlu Duygu alt boyutu için .91 olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın örneklemini belirlenmeden önce Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda Adana'nın farklı bölgelerindeki okulların yöneticileri ile görüşmeler yapılarak çalışmanın amacı anlatılmış, ailelerin sosyo-ekonomik durumları ile ilgili bilgi alınmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden okul yöneticileri vasıtasıyla ebeveynler ile görüşülmüştür. Ebeveynlere çalışmanın amacı anlatılmış ve ailelerinde çocuklarıyla hangi ebeveynin daha çok vakit geçirdiği sorulmuştur. Buna göre, çocuklara birincil bakım veren ebeveynlere çalışmaya çocukları ile birlikte dâhil olmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynler ve çocukları araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın verileri toplanırken, belirlenen okullardaki çalışmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynlerden “Anne-Babalık Ölçeği” ve kişisel bilgi formlarını doldurmaları istenmiştir. Ebeveynlerin bir kısmı ölçeği okul ortamında doldururken bir kısmı evlerine götürüp doldurmuştur. Ebeveynler formları doldurduktan sonra çocuklara okulda “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” uygulanmıştır. Bu amaçla okul yönetimleri ile konuşularak okullarda boş bir oda belirlenmiş ve ölçeğin uygulanması bu odada çocuklarla bire bir olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir çocukla yapılan uygulamalar yaklaşık olarak 20-30 dakika aralığında sürmüştür. Her bir uygulama sonrası ilgili çocuğa ait Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin uygulayıcı değerlendirme formu araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler, veri toplama sürecinin ardından SPSS 24 istatistik paket programına işlenmiştir. Her bir araştırma sorusu için öncelikle dağılımların normalliğine bakılmıştır. Buna göre uygun istatistiksel analizler uygulanmıştır. Araştırma soruları kapsamında çocukların cinsiyetlerine göre öz düzenlemeleri arasında anlamlı bir farklılık olup

olmadığını tespit etmek için Bağımsız Gruplar T Testi uygulanırken; çocukların cinsiyetlerine göre dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Çocukların öz düzenlemeleri, öz düzenlemenin alt boyutları dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu boyutu ile ebeveynlerin disiplin uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığını ve eğer varsa ne derecede ve ne yönde olduğunu tespit etmek amacıyla Pearson Moment Korelasyon analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları araştırma sorularına paralel bir şekilde ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Çocukların Öz Düzenlemelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu “Çocukların öz düzenlemeleri, duygu düzenlemeleri ve davranış/dikkat düzenlemeleri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmişti. Bu soru doğrultusunda öncelikle çalışmaya katılan çocukların öz düzenleme puanlarının cinsiyetlerine göre dağılım normalliğine ilişkin Kolmogorov Simirnov testi yapılmış ve dağılımın normalliği tespit edilmiştir ($p=0,200$ $p>0,05$).

Dağılımın normalliği tespit edildikten sonra çocukların öz düzenlemelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4. *Kız ve Erkek Çocuklarının Öz Düzenleme Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	x	S	t	sd	p
Kız	64	35,68	5,70	3,451	142	.001
Erkek	80	32,15	6,41			

Tablo 4’te görüldüğü üzere, kız çocuklarının öz düzenleme puanlarına ait aritmetik ortalama 35,68; erkek çocuklarının öz düzenleme puanlarına ait aritmetik ortalama ise 32,15 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kız ve erkek çocuklarının öz düzenleme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark

olduğu saptanmıştır [$t(142)=3,451$; $p<0,05$]. Buna göre, kız çocuklarının öz düzenlemeleri, erkek çocuklarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Çocukların cinsiyetlerine göre öz düzenlemenin duygu düzenlemeyi ifade eden olumlu duygu ve dikkat/davranış düzenlemeyi ifade eden dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunun farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çocukların cinsiyetine göre duygu düzenleme alt boyutundaki puanlarının dağılımına ilişkin normallik testi yapılmıştır. Kolmogorov Simirnov testi ile dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dağılım normal olmadığı için çocukların cinsiyetlerine göre dikkat/davranış düzenleme alt boyutu puanlarında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. *Kız ve Erkek Çocuklarının Duygu Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Kız	64	79,23	5070	2129	.082
Erkek	80	67,12	5369		

Tablo 5’de görüldüğü gibi kız çocuklarının duygu düzenleme puanlarına ait sıra ortalamasının 79,23; erkek çocuklarının duygu düzenleme puanlarına ait sıra ortalamasının ise 67,12 olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu iki grubun duygu düzenleme puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Birinci araştırma sorusu kapsamında üçüncü olarak, çocukların cinsiyetine göre dikkat/davranış düzenleme alt boyutundaki puanlarının dağılımına ilişkin normallik testi yapılmıştır. Kolmogorov Simirnov testi ile dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dağılım normal olmadığı için çocukların cinsiyetlerine göre dikkat/davranış düzenleme puanlarında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Kız ve Erkek Çocuklarının Dikkat/Davranış Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Kız	64	83,97	5374	1826	.003
Erkek	80	63,33	5066		

Tablo 6’da görüldüğü gibi kız çocuklarının dikkat/davranış düzenleme puanlarına ait sıra ortalamasının 83,97; erkek çocuklarının dikkat/davranış düzenleme puanlarına ait sıra ortalamasının ise 63,33 olduğu saptanmıştır. Yapılan analizlere göre bu iki grubun dikkat/davranış düzenleme arasında anlamlı bir fark olduğu ve kız çocuklarının davranış/dikkat düzenlemeleri, erkek çocuklarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

4.2. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamalarının Çocukların Cinsiyetine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları çocukların cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmişti. Bu soru doğrultusunda öncelikle çalışmaya katılan, kız ve erkek çocukların ebeveynlerinin olumsuz disiplin uygulama puanlarının dağılım normalliğine ilişkin Kolmogorov Simirnov testi yapılmış ve dağılımın normalliği tespit edilmiştir ($p= 0,200$ $p>0,05$). Ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulama puanlarının, çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7. *Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamalarının Çocukların Cinsiyetine Göre Dağılımına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	x	S	t	sd	p
Kız	64	97,73	13,44	2,591	142	.011
Erkek	80	104,05	15,35			

Tablo 7’de görüldüğü gibi kız çocuklarının ebeveynlerinin olumsuz disiplin uygulama puanlarına ait aritmetik ortalaması 97,73 iken; erkek çocuklarının ebeveynlerinin olumsuz disiplin uygulama puanlarına ait aritmetik ortalaması ise 104,05 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre, kız ve erkek çocukların ebeveynlerinin olumsuz disiplin uygulama puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [$t(142)=2,591$; $p<0,05$]. Buan göre, erkek çocuklarının ebeveynlerinin olumsuz disiplin uygulama puanları, kız çocuklarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamaları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu “Çocukların öz düzenlemeleri, duygu düzenlemeleri ve davranış/dikkat düzenlemeleri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmişti. Ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile çocukların öz düzenlemeleri, duygu düzenlemeleri ve davranış/dikkati düzenlemeler arasındaki ilişkinin hesaplanmasına ilişkin Pearson Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamaları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri, Duygu Düzenlemeleri ve Davranış/Dikkat Düzenlemeleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Moment Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	r	N	p
Olumsuz disiplin-Öz Düzenleme	-.483	144	.000
Olumsuz disiplin-Duygu Düzenleme	-.328	144	.000
Olumsuz disiplin- Dikkat/Davranış Düzenleme	-.389	144	.000

Tablo 8’de görüldüğü üzere ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile çocukların öz düzenlemeleri arasında orta düzeyde negatif doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulama düzeyi arttıkça çocukların öz düzenleme becerilerinin azaldığı söylenebilir.

Bir diğer bulgu Tablo 8’de görüldüğü üzere ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile çocukların öz düzenlemenin alt boyutu olan duygu düzenleme arasında negatif doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulama düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde son olarak ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile çocuklarda öz düzenlemenin alt boyutu olan dikkat/davranış düzenleme arasında negatif doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulama düzeyi arttıkça çocukların dikkat/davranış düzenleme becerilerinin azaldığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle problem durumu ortaya konmuştur. Ardından bulgular araştırma sorularına uygun olarak ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Bu bölümde ise, araştırma soruları ile paralel bir şekilde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır ve ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda, genel olarak çocukların cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerileri ve dikkat/davranış düzenlemeleri becerileri değerlendirildiğinde, kız çocukları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinde ise cinsiyetlerine göre farklılık bulunmamıştır. Buna göre, kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin, erkek çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, alan yazında öz düzenlemenin kız çocuklarında erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Kochanska vd. 2001; Montroy vd. 2016).

Bir diğer bulgu, araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre öz düzenlemenin alt boyutu olan davranış/dikkati düzenlemede anlamlı olarak daha yüksek puanlara sahip olduğu ortaya konmuştur. Mevcut çalışmaya paralel bir şekilde bazı çalışmalar davranış/dikkat düzenlemenin kız çocuklarında erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Else-Quest vd. 2006; Matthews, Ponitz & Morrison, 2009; Ponitz vd. 2007; Weis vd. 2013). Bu çalışmalardan Matthews, Ponitz & Morrison (2009), davranış düzenleme becerilerini okul başlangıcında ve sonunda değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda mevcut çalışma ile paralel bir şekilde, kız çocuklarının iki dönemde de erkek çocuklarına oranla daha yüksek düzeyde davranış düzenlemeye sahip olduklarını ortaya konmuştur.

Mevcut durumun farklı sebepleri olabilir. Örneğin çeşitli araştırmalar öğretmenlerin çocukların cinsiyetlerine ilişkin farklı davranma eğilimleri olduğunu ortaya koymaktadır (Beaman, Wheldall & Kemp, 2006; Erden & Wolfgang, 2004). Bu

çalışmalardan Erden ve Wolfgang (2004) öğretmenlerin çocukların cinsiyetine göre disiplin davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlere kız ve erkek çocuklarının olumsuz davranışlarını içeren örnek durumlar sunmuş ve bu durumlar karşısında ne yapacaklarını sormuşlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kurallara uymayan çocuklar erkek çocukları olduğunda ceza içeren güç ağırlıklı stratejiler kullandıklarını ortaya konarken; kurallara uymayan çocuklar kız çocukları olduğunda daha az güç odaklı ve yanlış davranışı düzeltme fırsatı veren stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu bakımdan çocukların öz düzenlemelerinin ve davranış/dikkat düzenlemelerinin farklılaşmasında öğretmenlerin davranışları bir etken olabilir. Öte yandan alanyazındaki bazı çalışmalar erkek çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarındaki olumsuz uygulamalardan kız çocuklarına oranla daha çok etkilendiğini ortaya koymaktadır (Howes & Olenick, 1986; Votruba Drzal, Coley & Chase Lansdale, 2004). Bu çalışmalara paralel olarak mevcut araştırma sonucunun ortaya çıkmasında çocukların okul ortamındaki olumsuzluklar etkili olmuş olabilir.

Ancak her ne kadar mevcut araştırma sonucu ile paralel bir şekilde çocukların davranış düzenlemelerinde cinsiyetlerine göre farklılık olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunsa da, bazı çalışmalar bu farkın olmadığını ortaya koymaktadır (Montroy vd. 2014; Suchodoletz vd. 2009). Bu durumun birkaç nedeni olabilir. Örneğin; Wanless, McClelland, Acock, Chen ve Chen (2011), Tayvan ve Güney Kore gibi Asya ülkelerindeki ve Amerika Birleşik Devletlerindeki yaşları 3-6 arasında değişen 864 çocuğun davranış düzenlemelerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, çocukların davranış düzenleme becerilerinde Asya toplumlarında cinsiyete göre bir farklılık görülmemiş; ancak Amerika Birleşik Devletlerindeki çocuklarda kız çocukları lehine anlamlı bir fark ortaya konmuştur. Bu açıdan bakıldığında öz düzenleme, çocuğun içinde yetiştiği kültüre göre değişebilen erken deneyimlerden etkilendiği için öz düzenlemenin gelişiminin de kültürel boyutta değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin, Türk toplumunda kız çocukları sosyo-dramatik oyunları oynamaya daha fazla yönlendirilmektedir. Bu durumu kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklarından yüksek olmasının bir nedeni olabilir. Yapılan araştırmalar bu oyunların çocukların davranışlarını düzenleyerek çeşitli rolleri canlandırmalarına olanak sağladığını ve öz düzenlemenin gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Bodrova & Leong, 1998; Elias & Berk, 2002; Gioia & Tobin, 2009; Sinha, 2012).

Son olarak, araştırma sonucunda çocukların duygu düzenlemelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017) da yaptıkları çalışmada benzer bir şekilde öz düzenleme ve dikkat/davranış boyutunda kız ve erkek çocukları arasında kız çocukları lehine bir farklılık ortaya koyarken duygu düzenleme boyutunda bu farkın olmadığını belirlemiştir. Ancak, her ne kadar duygu düzenlemenin çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunsada (Garner & Spears, 2000; Yükçü & Demircioğlu 2017), alan yazındaki pek çok çalışma duygu düzenlemenin kız çocuklar lehine farklılaştığını ortaya koymaktadır (Bocknek, Brophy-Herb & Banerjee, 2009; Herndon, Bailey, Shewark, Denham & Bassett, 2013; Morris, Silk, Myers & Robinson, 2007; Weinberg, Tronick, Cohn, & Olson, 1999). Bu bakımdan mevcut çalışmanın bulguları ilginç bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Herndon ve diğerleri (2013), 3-5 yaş aralığındaki 308 çocukla yaptıkları çalışmada, çocukların duygu düzenlemelerini okula uyum ile ilişkilendirirken bu durumun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda kız ve erkek çocuklarının okula uyumlarının kız çocukları lehine farklılaştığını ortaya koyarken, bu durumu kısmi olarak erkek çocukların duygu düzenlemelerinin daha düşük düzeyde olması ile açıklamıştır. Buna göre erkek çocuklarının duygularını düzenleyememesi, sınıftaki etkinliklere daha az katılmalarına ve olumsuz davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır. Brody ve Hall (2008) ise konuya ilişkin olarak kültürel faktörler ve kişilikle ilgili faktörler farklılık gösterdiği için duygu düzenleme stratejilerinde cinsiyetlere göre farklılık olabileceğini belirtmiştir. Bu faktörlerden birisi ebeveynlerdir. Örneğin Cassano, Perry-Parrish ve Zeman'ın (2007) 6-11 yaş aralığındaki çocuklar ve ebeveynleri ile yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin çocukların duygu durumuna ilişkin algı ve beklentilerini çocukların cinsiyetine göre belirleme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bu bakımdan mevcut araştırma sonucunun ortaya çıkmasında ebeveynlerin algı ve beklentilerinin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

5.2. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamalarının Çocukların Cinsiyetine Göre Dağılımına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda, ebeveynlerin erkek çocuklarına yönelik olumsuz disiplin uygulamalarının, kız çocuklarına oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ilgili alan yazında ebeveynlerin erkek çocuklarına karşı daha

olumsuz disiplin yöntemleri kullandıklarını gösteren bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Chen & Liu, 2012; Mahoney, Donnely, Lewis & Maynard, 2000; Regalado, Sareen, Inkelas, Wissow & Halfon, 2004; Tang, 2006). Örneğin, Mckee vd. (2007) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin erkek çocuklarına özellikle sert fiziksel disiplin uyguladıklarını, olumsuz sözel disiplin boyutunda ise çocukların cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Bu durum, farklı sonuçları açısından incelenebilir. Örneğin; alan yazındaki bazı çalışmalar olumsuz disiplin gibi ebeveynlik uygulamaları ile erken dönemde ortaya çıkan davranış problemlerinden dışsallaştırma davranışları arasında bir ilişki olduğu ortaya koymaktadır (Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002; Kerr, Lopez, Olson & Sameroff 2004; Verhoeven, Junger, Van Aken, Dekovic & Van Aken, 2010). Buradaki dışsallaştırma davranışları, çocukların çevreye yönelik davranışlarında gözlemlenebilen davranış problemlerini ifade ederken (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000); reddetme, sözel saldırganlık ve fiziksel saldırganlık (Coplan, 2013) ile hiperaktif davranışlar ve şiddet içermeyen yalan söyleme gibi suçluluk davranışlarını içermektedir (Li, 2004). Sosyal öğrenme teorisi de benzer bir şekilde, saldırganlık gibi dışsallaştırma davranış problemlerinin oluşumunda sosyal çevrenin etkisine vurgu yapmaktadır (Bandura, 1973). Yapılan araştırmalarsa dışa yönelim (dışsallaştırma) davranışlarının kız çocuklarına oranla erkek çocuklarında daha fazla görüldüğünü ortaya koymaktadır (Abdi, 2010; Alink, Mesman, Zeijl, Stolk, Juffer & Koot vd. 2006; Campbell, 1994; Uysal & Dinçer, 2013; Yang, Li, Zhang, Tein & Liu, 2008). Bu bağlamda alan yazın ışığında, mevcut çalışmada olduğu gibi erkek çocuklarının daha olumsuz disiplin uygulamalarına maruz kalmaları davranış problemlerini arttıran bir faktör olarak düşünülebilir. Öte yandan sosyo-bilişsel öğrenme kuramının karşılıklı nedensellik ilkesiyle paralel bir şekilde bazı çalışmalar da ebeveynlik ile çocuk davranışları arasında çift yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmaktadır (Patterson & Fisher, 2002; Snyder & Patterson, 1995). Bu bakımından ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları çocukların özelliklerinden etkilendiği gibi, çocukların özellikleri de ebeveynliği etkileyebilmektedir. Bu bağlamda erkek çocukların saldırgan davranışları, ebeveynlerini daha olumsuz disiplin uygulamalarını tercih etmeye yönlendiriyor olabilir. Örneğin Uysal ve Dinçer (2013) okul öncesi dönemdeki 121 çocukla yaptıkları fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı farklı değişkenler açısından ele aldıkları çalışmada, erkek çocuklarının fiziksel saldırganlık puanlarının kız çocuklarına oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Mevcut araştırma sonucunu ortaya çıkaran bir diğer sebep ebeveynlerin cinsiyetlere ilişkin sahip oldukları kalıp yargılar olabilir. Bu bakımdan ebeveynler çocukların cinsiyetlerine göre kalıp yargılara sahiplerse, bu kalıp yargılara dayalı olarak erkek çocuklarının davranışlarını değiştirmeleri için fiziksel disiplin gibi olumsuz disiplin yöntemlerinin daha uygun olduğuna inanıyor olabilirler. Bu yoruma paralel bir şekilde, Khan ve Sajjad (2017) ebeveynlerin disiplin uygulamalarını cinsiyet kalıp yargıları açısından inceledikleri çalışmalarında, ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetine göre farklı disiplin yöntemleri tercih ettikleri ortaya koymuştur. Buna göre ebeveynlerin kız çocuklarında olumlu davranışları teşvik etmek amacıyla sözel açıklamaları tercih ettiklerini; erkek çocuklarında ise tehdit, kısıtlama ve komut verme gibi otoriter stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur

Keenan ve Shaw (1997) de cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkmasındaki önemli bir faktörün ebeveynlerin cinsiyet sosyalleştirme davranışları olduğunu belirtirken bir diğer faktörün ise kız ve erkek çocukları arasındaki gelişim hızındaki farklılıklar olabileceğini belirtmiştir. Öyle ki erken dönemde kız çocuklarındaki hızlı dil gelişimi ve sosyal gelişim ile daha iyi öz düzenleme becerileri geliştirebilmeleri, ebeveynlerin kız çocuklarını daha kolay yönetebilmelerine, daha olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin teşvik edilmesine ve dolayısıyla davranış sorunlarının daha az olmasına neden olabilir (Sanson, Prior, Smart, & Oberklaid, 1993). Mevcut çalışmada da, kız çocuklarının öz düzenleme becerileri erkek çocuklarına oranla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştu. Bu bakımdan ele alındığında, mevcut durumun ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarını etkilediği düşünülebilir.

Öte yandan cinsiyet kültürel boyutta değerlendirilebilir. Örneğin Mackenzie vd. (2012), İspanyol ailelerde çocuğa yönelik olumsuz disiplin uygulamalarından vurma davranışının çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığını ortaya koyarken Afro-Amerikan ailelerde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Buna göre Afro-Amerikan aileler kız çocuklarına karşı %20 oranında daha az düzeyde bu davranışı göstermektedir. Türkiye’de ise Ahioğlu-Lindberg’in (2012) Türkiye’deki çocukluğun tarihini ailelerin çocuk yetiştirme tutumları açısından incelediği çalışmasında Osmanlı Devleti dönemine ve Cumhuriyet dönemine denk gelen çeşitli makalelerde, kitap bölümlerinde veya anı kitaplarında yer alan 270 çocukluk anısını incelemiştir. Çalışma sonucunda iki dönemde de ailelerin kız çocuklarına daha fazla duygusal yakınlık ve ilgi gösterdiklerini; erkek çocuklarına ise daha otoriter ve kurallara dayalı bir tutumla yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan çocukla ilgili faktörlerden çocuğun yaşı ve mizaç özellikleri de

ebeveynlerin olumsuz disiplin yöntemlerini tercih etmelerinde etkili olabilmektedir (Wade & Kendler, 2001; Zeijl, Mesman, Stolk, Alink, IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg vd. 2007). Ancak çocukların mizaç özellikleri bu araştırma kapsamında yer almamaktadır.

5.3. Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamaları ile Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda, ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile çocukların öz düzenlemeleri arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları öz düzenlemenin alt boyutları olan duygu ve davranış/dikkat düzenleme becerileri arasında da negatif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna göre ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının artması, çocukların öz düzenlemelerini, duygu düzenlemelerini ve davranış/dikkat düzenlemelerini olumsuz etkilemektedir. Alan yazın incelendiğinde, bütüncül bir bakış açısıyla ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarını ile çocukların öz düzenlemelerini doğrudan ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmasa da, mevcut çalışmanın bulguları disiplinin bazı boyutlarını çocukların öz düzenlemesi ile ilişkilendiren batı kaynaklı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Baron & Malmberg, 2017; Colman vd. 2006; Chazan-Cohen, Raikes, Brooks-Gunn, Ayoub, Pan & Kisker vd. 2009). Bu çalışmalardan Colman ve diğerleri (2006), çocuklara erken dönemde verilen bakım verme uygulamalarının, çocukların ilerleyen dönemdeki öz düzenleme kapasitelerine etkisini incelediği çalışmada, yüksek düzeydeki anne sıcaklığı ve düşük düzeydeki fiziksel cezalandırıcı disiplin uygulamalarının ilerleyen dönemde çocukların yüksek düzeyde öz düzenlemeye sahip olmalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada Chazan-Cohen vd. (2009), çocuklar 1-5 yaş aralığındayken boylamsal olarak yürüttükleri çalışmada, erken dönemde (çocuklar 14 aylıkken) ve ilerleyen dönemlerde daha destekleyici ebeveynlik yaklaşımı sergileyen ebeveynlerin çocuklarının hem daha iyi duygu düzenlemesine hem de daha yüksek kelime dağarcığına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına paralel olarak bazı çalışmalar, ebeveyn disiplini ile yakın ilişkisi bulunan anne baba tutumları ile çocukların öz düzenlemelerinin ilişkili olduğunu da ortaya koymaktadır (Bayındır, 2016; Grolnick & Ryan, 1989; Keller, 2008; Lucassen vd. 2015).

Mevcut durumun çeşitli nedenleri olabilir. Aile çocukların doğumdan itibaren etkileşim kurdukları ilk ortam olduğu için, aile düzeyinde özellikler ve ebeveynler çocukların gelişiminde önemli bir role sahiptir (Maggi, Irwin, Siddiqi & Hertzman, 2010). Duyarlı ve destekleyici ebeveynlik yaklaşımları, çocukların çevrelerini güvenli bir şekilde keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Buna bağlı olarak çocukların olumlu öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlarken, dil ve bilişsel becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Landry, Smith, Miller-Loncar & Swank, 1997). Öte yandan öz düzenleme, bilişsel süreçleri içeren bir beceridir. Bu açıdan bakıldığında Örneğin Lugo-Gil ve Tamis-LeMonda (2008), ebeveynliğin kalitesinin çocukların 3 yaşlarına kadar erken dönemde bilişsel gelişimlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada da Maguire-Jack ve diğerleri (2012), çocuklar 1-3 yaş aralığındayken ebeveynlerinin vurma davranışının, çocukların 3-5 yaşlarına geldiklerindeki, bilişsel özellikleri ve davranış problemleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bernier, Carlson ve Whipple (2010) da yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin çocuklara sağladığı özerklik desteğinin çocukların yürütücü bilişlerinin en güçlü belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, ebeveynlerin olumsuz davranışlarının öz düzenleme ile ilişkili olması kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi açıklamada bir diğer önemli nokta kültürel farklılıklardır. Örneğin Shonkoff ve Phillips (2000), çocuğa bakım uygulamaları ve aileler arasındaki bireysel-kültürel farklılıkların öz düzenlemeyi etkilediğini, Kalahari çölündeki bir avcı toplayıcı kültüründeki çocuk bakımı ile Kuzey Amerika ve Avrupa'daki çocuk bakımını karşılaştırarak ifade etmiştir. Avcı toplayıcı kültürde bebekler annesi ile yatmakta ve gün boyunca annesi tarafından taşınmaktadır. Bu bebekler 15 dakikada bir az miktarda anne sütü alırken, huzursuzluk gösterdiğinde daha ağlamaya başlamadan teselli edilmektedir. Öte yandan Kuzey Amerika ve Avrupa'da, erken bakım genellikle bebeği bakım veren kişiden gündüz-gece periyotlarında ayırmaktadır. Anne sütü ile beslenme daha uzun sürse de daha geniş zaman aralıklarıyla olmaktadır. Ayrıca çocuğun huzursuz olması ya da ağlamasına hemen yanıt verilmemektedir. Bu durum, çocuklarda öz düzenlemenin gelişiminde özellikle erken dönemde bakım veren kişilerin etkisi vurgulandığı için (Kochanska, Coy & Murray, 2001; Kopp; 1982) bu iki farklı kültürel çevredeki çocuklar arasında oluşabilecek olası öz düzenleme farklılıklarını açıklamaktadır. Thommsdorff (2009) da benzer bir şekilde, öz düzenlemenin gelişimi için “kültürel model” ileri sürmüştür. Bu modele göre, birey kültürel değerleri ve sosyal

kuralları kabul ettiğinde, öz düzenleme için motivasyon geliştirebilir. Baskın kültüre ve özerkliğin kültürel anlamlarına uygun davrandığında ise öz düzenleme gelişir. Kültürel açıdan bakıldığında, örneğin Şanlı ve Öztürk (2012) ülkemizde yaptıkları çalışmalarında okul öncesi dönemde çocukları bulunan 390 annenin çocuk yetiştirme tutumlarını yaş, eğitim düzeyi ve çalışma durumu, aylık gelir ve ailedeki diğer bireylere göre incelemiştir. Düşük eğitim düzeyinde olan ve çalışmayan anneler ile küçük yaşta olan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin davranışlarına sahip olduğunu belirlemiştir. Bir başka çalışmada Bayındır (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenlemeleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre itaat bekleyen annelerin çocuklarının daha düşük düzeyde düzenleme becerileri gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının çocukların öz düzenlemelerini olumsuz etkilemesi sosyo-bilişsel kuramın karşılıklı nedensellik ilkesi ile de açıklanabilir. Buna göre, ebeveyn davranışları çocuk davranışlarını etkilediği gibi aynı zamandan çocukların davranışlarından etkileniyor olabilir. Bu durumla ilgili olarak örneğin Colman vd. (2006), çocukların daha düşük düzeyde öz-düzenlemeye sahip olmalarının daha cezalandırıcı ebeveynlik uygulamalarına maruz kalmalarına yol açabileceğini ifade etmektedir. Buna göre kendini kontrol etmekte zorlanan dürtüsel bir çocuk, ebeveyn isteklerine uymakta zorlanabilir ve ebeveynini cezalandırıcı disiplin yöntemlerine itebilir (Stoolmiller, 2001). Baron & Malmberg (2017) de yaptıkları çalışmada benzer bir şekilde ebeveynlerin sert disiplin yöntemleri ile çocukların öz düzenlemelerini birbirini karşılıklı olarak etkilediği sonucuna varmıştır. Ayrıca sosyo-bilişsel kurama göre öz yeterlik, öz düzenlemenin gelişiminde oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında ise Rosanbalm ve Murray (2017) ebeveynlerin olumlu yaklaşımlarının çocuklarda öz yeterliliği desteklediğini belirtirken, bu durumun ise çocukların hatalarından ders almalarını sağladığını ve yeni becerileri denemek ve öğrenmek için kendilerini güvende hissetmelerini sağladığını öne sürmüştür. Bu açıdan, ebeveynlerin olumsuz disiplin yöntemlerinin çocukların öz düzenlemeleri ile ilişkisinde çocukların öz yeterlikleri bir etken olabilir.

Öte yandan, araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile çocukların duygu düzenlemelerini ifade eden olumlu duygu ve davranış/dikkat düzenlemeyi ifade eden dikkat/dürtü kontrolü boyutu arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre olumsuz disiplin uygulamaları daha fazla olan ebeveynlere sahip çocukların duygu düzenlemeleri ve davranış/dikkati

düzenlemeleri diğer çocuklara oranla düşüktür. Bu durum, alan yazında duygu ve davranış/dikkat boyutlarını ayrı ayrı doğrudan ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları ile ilişkilendiren sınırlı sayıda çalışmayla (Chang, Schwartz, Dodge & McBride-Chang, 2003) ve ebeveynliğin farklı boyutlarını çocukların duygu düzenleme süreçleri ve davranış/dikkati düzenleme süreçleri ile ilişkilendiren çalışmalarla (Bropy-Herb vd. 2013; Garner & Spears, 2000; Lincoln, Russell, Donohue & Racine, 2017; Mathis & Bierman, 2015; Mortensen & Barnett, 2017; Vernon-Feagans, Willoughby & Garrett-Peters, 2016) paralellik göstermektedir. Örneğin bu çalışmalardan, disiplin ile ilgili çalışmada Chang ve diğerleri (2003), Çin’de yaşları 3-6 arasında değişen çocuklarda sert ebeveynliğin, çocukların duygu düzenlemelerini olumsuz yönde etkileyerek okul ortamındaki saldırganlıklarını arttırdığını ortaya koymuştur. Ebeveynliğin farklı yönlerini ele alan çalışmalardan birinde ise Bropy-Herb vd. (2013), annelerin destekleyici davranışları ile çocukların duygu düzenlemelerinin ilişkili olduğunu ve çocukların duygu düzenlemelerininse okula hazırbuluşluğun önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada, Belsky, Pasco Fearon ve Bell (2007), 54 aylıkken düşük düzeyde anne duyarlılığı gören çocukların ilerleyen dönemde (1.ve 3.sınıf) düşük düzeyde dikkat kontrolüne sahip olduklarını ortaya koyarken; Mathis ve Birman (2015), komut verici ebeveynliğin çocukların duygu düzenleme ve dikkat kontrolü süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öz düzenleme farklılıklarında olduğu gibi bu durumun da benzer nedenleri olabilir. Örneğin, Morris vd. (2007) çocuklarda ve ergenlerde duygu düzenlemenin gelişimini incelediği literatür tarama çalışmasında, erken dönemde çocukların duygu düzenlemeyi gözleyerek ve model alarak öğrendiğini ileri sürmektedir. Buna göre ebeveynlik uygulamaları ve aile çocukların duygu düzenleme süreçlerini etkilemektedir. Benzer bir şekilde Bandura (1989), sosyo-bilişsel kuram çerçevesinde, dolaylı öğrenme süreçlerinde bireylerin duyusal deneyimleri; çevresindeki modellerin deneyimlerini kişiselleştirerek yani modellerin deneyimleri ile kendi deneyimleri arasında bağ kurarak ya da modellerin bakış açısını alarak harekete geçirdiğini öne sürmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ile ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak gelecekte yapılacak uygulamalara ve araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın verileri ebeveynler tarafından doldurulan “Kişisel Bilgi Formu”, “Ebeveynlik Ölçeği” ve çocuklarla bire-bir görüşmelerle uygulanan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan araştırma sonuçları şu şekildedir:

1. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların öz düzenlemelerinin ve dikkat/davranış düzenlemelerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak bu farklılık, çocukların duygu düzenlemelerinde görülmemiştir. Buna göre kız çocuklarının öz düzenlemeleri ve öz düzenlemenin alt boyutu olan davranış/dikkat düzenlemeleri erkek çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.
2. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının çocuklarının cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Buna göre ebeveynlerin erkek çocuklarına yönelik olumsuz disiplin uygulamaları, kız çocuklarına oranla anlamlı olarak daha fazladır.
3. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların öz düzenlemeleri ve öz düzenlemenin alt boyutları olan duygu düzenlemeleri ve davranış/dikkat düzenlemeleri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna göre ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arttıkça çocukların öz düzenlemeleri, duygu düzenlemeleri ve dikkat/davranış düzenlemeleri düşmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulamalara ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamalara İlişkin Öneriler

1. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenlemeleri, duygu düzenlemeleri ve davranış/dikkat düzenlemeleri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna göre alanında uzman kişiler tarafından:
 - Ebeveynlere yönelik, olumlu ebeveynlik uygulamalarını destekleyen ve ebeveynlerin olumsuz disiplin stratejilerine bağımlılıklarını azaltmaya yönelik uygulamalar teşvik edilebilir ve bununla ilgili olarak anne baba eğitim programları hazırlanabilir.
 - Öğretmenlere yönelik, çocukların öz düzenlemelerini nasıl destekleyecekleri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
 - Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yaşayan çocuklara yönelik; öz düzenlemelerini destekleyecek eğitim programları hazırlanabilir.
2. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenlemelerinin ve dikkat/davranış düzenlemelerinin cinsiyetlerine göre kız çocukları lehine farklılaştığı ortaya konmuştur. Buna göre;
 - Ailelere ev ortamında ve öğretmenlere okul ortamında çocukların farklı faaliyetlerden mahrum kalmalarına neden olabilecek toplumsal cinsiyet sosyalleştirme davranışlarını en aza indirmeleri önerilebilir.
 - Alanında uzman kişilerden, aileleri ve öğretmenleri toplumsal cinsiyet sosyalleştirme davranışları konusunda bilinçlendirecek eğitim seminerleri hazırlanabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmaya çocuğa birincil bakım veren ebeveynler dahil edilmiştir. Bu bakımdan, gelecek araştırmalara çocuğun hayatındaki kardeşler, bakıcılar, akranlar ve okul öncesi öğretmenleri gibi diğer önemli bireyler dahil edilebilir.

2. Bu araştırmada hem ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının hem de çocukların öz düzenlemelerin icelenmesinde çocukların cinsiyetleri de ele alınmıştır. Gelecek araştırmalara çocukların öz düzenleme becerileri ve ebeveynlerin olumsuz disiplin yöntemlerinde farklılık ortaya çıkarabilecek sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı gibi diğerk demografik etkenler dahil edilebilir.
3. Bu araştırmada çocukların cinsiyetlerine göre öz düzenlemelerinin ve ailelerin disiplin uygulamalarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre kız çocuklarının öz düzenlemeleri ve dikkat/davranış düzenlemeleri erkek çocuklarından daha yüksektir. Ebeveynler ise erkek çocuklarına daha olumsuz disiplin yöntemleri uygulamaktadır. Bu bakımdan mevcut çalışmadan farklı olarak okul, içinde yaşanılan kültürel çevre ve aile gibi farklı bağlamlardaki sosyalleştirme davranışlarının ebeveynlerin davranışlarına ve çocukların öz düzenlemeleri ile ilişkisini belirlemeye ilişkin daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır ve ebeveynlerin disiplin uygulamaları ile çocukların öz düzenlemelerini kesitsel bir biçimde ele almıştır. Gelecek araştırmalarda hem ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarının hem de aile ile ilgili bağlanma, ev çevresi gibi farklı değışkenlerin çocukların öz düzenlemeleri ile ilişkileri çocukların gelişimindeki hassas dönemler düşünülerek boylamsal olarak ele alınabilir.
5. Bu araştırmada kullanılan ölçekler batı toplumlarında geliştirilmiştir. Özellikle ebeveynlerin disiplin uygulamalarındaki kültürel farklılıklar düşünülerek Türkiye'deki ebeveynlerin disiplin uygulamalarını değıerlendirebilecek ölçme araçları uygulanıp test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175–1179.
- Ahioğlu-Lindberg, E.N. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye'de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 41-52.
- Aile Çocuk Şiddet (2014). Türkiye’de 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırması. Retrieved 09, 10, 2017 from <http://www.ailecocuksiddet.info/RAPOR.pdf>
- Akçınar, B. & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 454-470.
- Aksoy, A.B. & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Alink, L.R.A., Mesman, J., Zeijl, J.V., Stolk, M.N., Juffer, F., & Koot, H.M. et.al. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development*, 77(4), 954- 966.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217–237.
- Ambrose, H.N. (2013). Young Children’s Emotion Regulation and Social Skills: The Role of Maternal Emotional Socialization and Mother-Child Interactional Synchrony. (Doktora tezi, Windsor University, 2013). Dissertation Abstracts International, 4927.
- American Academy of Pediatrics. (1994). Committee on psychosocial aspects of child and family health, policy statement: Guidance for effective discipline. *Pediatrics*, 101(4), 723–728. Retrieved February 15 from <http://pediatrics.aappublications.org/content/98/4/809.short>.
- Amuwo, S., Fabian, R., Tolley, G., Spence, A., & Hill, J. (2004). Child discipline and family decision-making. *Journal of Socio-Economics*, 33, 153–173.
- Arney, F., Rogers, H., Baghurst, P., & Sawyer, M., & Prior, M. (2011). The reliability and validity of the Parenting Scale for Australian mothers of preschool-aged

- children. The reliability and validity of the Parenting Scale for Australian mothers of preschool-aged children. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 44 – 52.
- Arnold, D.S., O'Leary, S.G., Wolff, L.S., & Acker, M.M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5(2), 137-144.
- Ateah, C.A. (2003). Disciplinary practices with children: Parental sources of information, attitudes, and educational needs. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 26(2), 89-101.
- Backer-Grøndahl, A., & Nærde, A. (2016). Self-regulation in early childhood: The role of siblings, center care and socioeconomic status. *Social Development*, 26, 530–544.
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Eds.), *Annals of child development: Six theories of child development* (pp. 1-60). Connecticut: JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-281.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Banks, J. (2004). Childhood discipline: Challenges for clinicians and parents. *American Family Physician*, 66(8), 1447-1452.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3319-3296.
- Baron, A., & Malmberg, L.E. (2017). A vicious or auspicious cycle: The reciprocal relation between harsh parental discipline and children's self regulation. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16.
- Bauer, I.M., & Baumeister, R.F. (2011). Self-regulatory strength. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (2. Baski) (pp. 64-82). New York: Guilford Press.

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and application*. New York, NY: Guilford Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1996). A blanket injunction against disciplinary use of spanking is not warranted by the data. *Pediatrics*, 98, 828–831.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58, 339.
- Becker, W.C. Consequences of different kinds of parental discipline. In M.L.Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research* (pp. 169-208). New York, Russell Sage Foundation.
- Becker, D.R., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M.M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 411–424.
- Belsky, J., Pasco Fearon, R.M.P., & Bell, B. (2007). Parenting, attention and externalizing problems: testing mediation longitudinally, repeatedly and reciprocally. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1233–1242.
- Berger, A. (2011). *Human brain development series. Self-regulation: Brain, cognition, and development*. Washington: American Psychological Association.
- Berger, A. & Posner, M.I (2000). Pathologies of brain attentional networks. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 3–5.
- Berk, L. (2015). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. N.I . Erdoğan (Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2012 yılında yayımlanmıştır).
- Berlin, L.J., Ispa, J.M., Fine, M.A., Malone, P.S., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C, et al. (2009). Correlates and consequences of spanking and verbal punishment for

- low-income White, African American, and Mexican American toddlers. *Child Development*, 80(5), 1403–1420.
- Bernier, A., Carlson, S.M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339.
- Berzenski, S.R., & Yates, T.M. (2013). Preschoolers' emotion knowledge and the differential effects of harsh punishment. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 463–472.
- Birmingham, R.S., Bub, B.E., & Vaughn, B.E. (2017). Parenting in infancy and self-regulation in preschool: An investigation of the role of attachment history. *Attachment & Human Development*, 19(2), 107–129.
- 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. (2003). Behavioral Inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending head start. *Developmental Psychobiology*, 42, 301–311.
- Blair, C., & Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Blair, C., & Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and Self-Regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (2. Baskı) (pp. 300–320). New York: Guilford Press.
- Bocknek, E.L., Brophy-Herb, H.E., & Banerjee, M. (2009). Effects of parental supportiveness on toddlers' emotion regulation over the first three years of life in a low-income African American sample. *Infant Mental Health Journal*, 30(5), 452–476.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (1998). Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: The Vygotskian approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 19(2), 115–124.

- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2005). Self-reg: A foundation for early learning. Retrieved December 10, 2016, from <http://www.naesp.org/>.
- Bornstein, M.H., & Lansford, J.E. (2009). Parenting. In M.H. Bornstein (Eds.), *Handbook of cross-cultural developmental science* (pp. 259-277). New York: Taylor and Francis.
- Brenner, V., & Fox, R.A. (1998). Parental discipline and behavior in young children problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 251-256.
- Bridges, L.J., Denham, S.A & Ganiban, J.B. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340 – 345.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. M. Lewis, J. Haviland- Jones, & L. Feldman Barrett (Ed.), in *Handbook of emotions* (pp. 395-408). New York, NY: Guilford Press.
- Bronson, M. (2000). *Self regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Brody-Herb, H.E., Zajicek-Farber, M.L., Bocknek, E.L., McKelvey, L.M., & Stansbury, K. (2013). Longitudinal connections of maternal supportiveness and early emotion regulation to children's school readiness in low-income families. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(1), 2-19
- Calkins, S., & Fox, N. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477–498.
- Campbell, S.B (1994). Hard-to manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year followup. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 147-166.
- Campbell, S.B., Shaw, D.S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467–488
- Canadian Paediatric Society. (2004). Effective discipline for children. *Paediatrics & Child Health*, 9(1), 37-41
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2011) self-regulation of action and affect. In K. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.), in *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp: 3-21). New York: The Guilford Press,

- Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development, 16*(2), 210-231.
- Castro-Schilo, L., Ferrer, E., Taylor, Z., E. Robins, R., W., Conger, R.D., & Widaman, K., F. (2013). Parents optimism, positive parenting, and child peer competence in mexican-origin families. *Parenting, Science and Practice, 13*(2), 95-112.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K.A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 598-606.
- Chao, R.K., & Willms, J.D. (2002). The effects of parenting practices on children's outcomes. In J.D. Willms (Eds.), *Vulnerable Children* (pp. 149-66). Edmonton: University of Alberta Press.
- Chazan-Cohen, R., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Ayoub, C., Pan, B.A., & Kisker, E.E., et.al., (2009). Low-Income Children's School Readiness: Parent Contributions Over the First Five Years. *Early Education and Development, 20*(6), 958-977.
- Chen, J.J.L., & Liu, X. (2012). The mediating role of perceived parental warmth and parental punishment in the psychological well-being of children in rural China. *Social Indicators Research, 107*, 483-508.
- Colman, R.A., Hardy, S.A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development, 15*(4), 421-437.
- Coplan, J. (2013). Behavior management plan for internalizing behavior. Retrieved April, 10, 2018 from <http://www.drcoplan.com/media/NASP-1.pdf>
- Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory. *Progress in Brain Research, 169*, 323-338.
- Criss, M.M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73*(4), 1220-1237.
- Darling, N., & Sterling, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496
- Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304.

- Degol, J.L., & Bachman, H.J. (2015). Preschool teachers classroom behavioral socialization practices and low-income children's self regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89-100.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social– emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21, 652–680.
- Dopkins Stright, A., Neitzel, C., Garza, K., & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 456-466.
- Drake, K., Belsky, J., & Pasco Fearon, R.M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50(5), 1350–1361.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 259–282). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N.D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(28), 273-287.
- Elias, C.L., & Berk, L.E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216–238.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33–72.
- Erden, F., & Wolfgang, C. H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten, and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174, 3–11.
- Espy, K.A., McDiarmid, M.M., Cwik, M.F., Stalets, M.M., Hamby, A., & Senn, T.E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486

- Evans, S. Z. (2015). Predictors of discipline severity among at-risk toddlers. *Children and Youth Services Review*, 50, 88-95.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Firmin, W.M., & Castle, L.S. (2008). Early childhood discipline: A review of the literature. *Journal of Research on Christian Education*. 17, 107-129.
- Florez, I.R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*. Retrieved November 22, 2016 from https://www.naeyc.org/files/yc/file/201107/SelfRegulation_Florez_OnlineJuly2011.pdf.
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Quarterly*, 22, 307-335.
- Garcia-Coll, C., & Magnuson, K. (1999). Cultural influences on child development: Are we ready for a paradigm shift? In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garner, P.W., & Spears, F.M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
- Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives*, 7, 133-137.
- Gillespie, L.G., & Seibel, N.L. (2006). Self regulation: A cornerstone of early childhood development. Retrieved, November 25, 2016, From <http://journal.naeyc.org/btj/200607/Gillespie709BTJ.pdf>.
- Gioia, K. A., & Tobin, R. M. (2009). The role of sociodramatic play in promoting selfregulation. In C. E. Schaefer (Eds.), *Play therapy for preschool children* (pp. 181-198). Washington, DC: American Psychological Association
- Gönen, M. & Ertürk Kara, H.G. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P., & Calkings, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*. 45, 3-19.

- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Gross, J.J. (1998). Antecedent and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Grusec, J., & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4–19.
- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H.G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338.
- Hallers-Haalboom, E.T., Groeneveld, M.G., Berkel, S.R. Endendijk, J.J., Van der Pol, L.D. & Bakermans-Kranenburg, M. J, et al. (2016). Wait until your mother gets home! Mothers' and fathers' discipline strategies. *Social Development*, 25(1), 82–98.
- Harmeyer, E., Ispa, J.M., Palermo, F., & Carlo, G. (2016). Predicting self-regulation and vocabulary and academic skills at kindergarten entry: The roles of maternal parenting stress and mother-child closeness. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 153–164.
- Hart, C.H., DeWolf, M.D., Wozniak, P., & Burts, D.C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-89.
- Heatherton, T.F., & Wagner, D.D. (2010). Cognitive neuroscience of self-regulation failure. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(3), 132-139.
- Herndon, K.J., Bailey, C.S., Shewark, E., Denham, S.A., & Bassett, H.H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(0), 642–663.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. In book: *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (pp.231-252). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Howard, B.J. (1996). Advising parents on discipline: what works. *Pediatrics*, 98, 809–815.

- Howes, C., & Olenick, M. (1986). Family and child care influences on toddler's compliance. *Child Development*, 57, 202–216.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14, 101–119.
- Ispa, J. M., Thornburg, K. R., & Fine, M. A. (2006). *Keepin' on: the everyday struggles of young families in poverty*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- İvrendi, A. (2016). Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895–906.
- Judy, C. (2009). Parental attitude: a mediating role in disciplinary methods used by parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 26, 519–531.
- Kapıcı, E.G., Tazeoğlu, S., & Arkun, F. (2011). Ana- babaların disiplin yaklaşımlarını değerlendiren bir ölçek uyarlama çalışması ve disiplin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Sempozyum: XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi*.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Keenan, K., & Shaw, D. S. (1997). Developmental influences on young girls' behavioral and emotional problems. *Psychological Bulletin*, 121, 95–113.
- Keller, J. (2008). On the development of regulatory focus: The role of parenting styles. *European Journal of Social Psychology*, 38, 354–364.
- Kelley, W.M., Wagner, D.D., & Heatherton, T.F. (2015). In search of a human self-regulation system. *The Annual Review of Neuroscience*, 38, 389–411.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kerr, D.C. R., Lopez, N.L., Olson, S.L., & Sameroff, A.J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: the roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369–383.
- Khan, Y.S., & Sajjad, S. (2017). Parental behavior to discipline their children on the basis of gender roles. *New Horizons*, 11(1), 29-39.

- Kircaali-İftar, G. (2005). How do Turkish mothers discipline children? An analysis from a behavioural perspective. *Child: Care, Health & Development*, 31(2), 193–201.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147–164.
- Kochanska, G., Coy, K.C., & Murray, K.T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111.
- Kochanska, G., Philibert, R.A., & Barry, R.A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1331–1338.
- Koole, S.L., Van Dillen, L.F., & Sheppes, G. (2011). The self regulation of emotions. In D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2. Baskı) (pp. 22–40). New York: Guilford Press.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214.
- Kotchick, B. A., & Forehand, R. (2002). Putting parenting in perspective: A discussion of the contextual factors that shape parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 11(3), 255–269.
- Küçük Biçer, B., Özcebe, H., Köse, E. Köse, O., & Ünlü, H. (2016). Türkiye'de ailelerin fiziksel ceza uygulamalarına bakışı: Karşılaştırmalı inceleme. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 2, 90–97.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Landry, S.H., Smith, K.E., Miller-Loncar, C.L., & Swank, P.R. (1997). Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology*, 33(6), 1040–1053.
- Lansford, J. E., & Deater-Deckard, K. (2012). Childrearing discipline and violence in developing countries. *Child Development*, 83, 62–75.
- Lansford, J. E., Sharma, C., Malone, P. S., Woodlief, D., Dodge, K. A., & Oburu, P. (2014). Corporal punishment, maternal warmth, and child adjustment: a

- longitudinal study in eight countries. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 53(43), 670–685.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Li, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93–103.
- Li, M., Riis, J.L., Ghazarian, S.R., & Johnson, S.B. (2017). Income, family context, and self-regulation in 5-year-old children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38, 99–108.
- Lincoln, C.R., Russell, B.S., Donohue, E.B., & Racine, L.E. (2017). Mother-child interactions and preschoolers' emotion regulation outcomes: Nurturing autonomous emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 559–573.
- Littlefield Cook, J., & Cook, G. (2005). *Child Development: Principles and Perspectives*. Boston: Pearson Education Inc.
- Locke, L.L., & Prinz, R.J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 22, 895–929.
- Lucassen, N., Kok, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Jadoe, V. W., Hofman, A., et al. (2015). Executive functions in early childhood: The role of maternal and paternal parenting practices. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 489–505.
- Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 Years. *Child Development*, 79(4), 1065–1085.
- Mackenbach, J.D., Ringoot, A.P., van der Ende, J., Verhulst, F.C., Jaddoe, V.W.V., Albert Hofman, et.al. (2014). Exploring the relation of harsh parental discipline with child emotional and behavioral problems by using multiple informants: The generation R study. *PLoS ONE*, 9(8).
- MacKenzie, M.J., Nicklas, E., Waldfogel, J., & Brooks-Gunn, J. (2012). Corporal punishment and child behavioral and cognitive outcomes through 5 years-of-age: Evidence from a contemporary urban birth cohort study. *Infant Child Development*, 21(1), 3–33.

- Maguire-Jack, K., Gromoske, A.N., & Berger, L.M. (2012). Spanking and child development during the first five years of life. *Child Development*, 83(6), 1960–1977.
- Mahoney, A., Donnelly, W.O., Lewis, T., & Maynard, C. (2000). Mother and father self-reports of corporal punishment and severe physical aggression toward clinic-referred youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 266–281.
- Mathis, E.T.B., & Bierman, K.L. (2015). Dimensions of parenting associated with child prekindergarten emotion regulation and attention control in low-income families. *Social Development*, 24(3), 601-620.
- Matthews, J.S., Ponitz, C.C., & Morrison, F.J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689 –704.
- Mayer, S. E. (1998). *What money can't buy*. Boston: Harvard University Press.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
- McClelland, M. M., Geldhof, J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2014). Development and self-regulation. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Theory and Method: Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (1.Baski). New Jersey: Wiley.
- McClelland, M.M., & Tominey, S.L. (2011). Introduction to the special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355–359.
- McClelland, M.M., & Wanless, S.B. (2012). Growing up with assets and risks: The importance of self-regulation for academic achievement. *Research in Human Development*, 94, 278-297.
- McKee, L. Roland, E. Coffelt, N. Olson, A.L., Forehand, R., Massari, et al. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence*, 22, 187–196.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). United Kingdom: Sage Publication.

- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Development*, 75, 1373–1386.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167–202.
- Miller, N.B., Cowan, P.A., Cowan, C.P., Hetherington, E.M., Clingempeel, W.G. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29(1), 3-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Resmi Gazete. 09.09.2013/132
- Mills, H., & McCarroll, E. (2012). Emotion regulation in early childhood. *Texas Child Care Quarterly*, 36(1), 5-8.
- Montroy, J.J., Bowles, R.P., Skibbe, L.E., & Foster, T.D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298–309.
- Montroy, J.J., Bowles, R.P. & Skibbe, L.E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73–83.
- Mortensen, J.A., & Barnett, M.A. (2017). Emotion regulation, harsh parenting, and teacher sensitivity among socioeconomically disadvantaged toddlers in child care. *Early Education And Development*, 29(2), 143–160.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Myers, S.S., & Robinson, L.R. (2007). The role of family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8. Retrieved, February, 18, from <https://www.nap.edu/catalog/21868/parenting-matters-supporting-parents-of-children-ages-0-8>.
- O’Dor, S.L., Grasso, D.J., Forbes, D., Bates, J.E., McCarthy, K.J., Wakschlag, L.S., & Briggs-Gowan, M.J. (2017). The family socialization interview—revised (FSI-R): A comprehensive assessment of parental disciplinary behaviors. *Prevention Science*, 18, 292–304.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Patterson, G.R., & Fisher, P.A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony. In: Bornstein, M., editor. *Handbook of parenting: Practical and applied parenting*. 2nd ed. (Vol. 5. p.59-88). Erlbaum; Mahwah, NJ: 2002.
- Pastorelli, C., Lansford, J.E., Kanacri, B.P.L., Malone, P.S., Di Giunta, L., Bacchini, D., Bombi, A, S, et al. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 824–834.
- Polite, K., 1996. The medium/the message: corporal punishment an empirical critique. *Pediatrics*, 98, 849–851.
- Ponitz, C.C., & McClelland, M.M. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605– 619.
- Ponitz, C.E.C., McClelland, M.M., Jewkes, A.m., Connor, C.M., Farris, C.L., & Morrison, F.J. (2007). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158
- Posner, M.I. & Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Pyhsics of Life Reviews*, 6, 103-120.
- Raver, C.C., Jones,S.M., Li-Grining, C.P., Metzger, M., Champion, K.M., & Sardin, L. (2007). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10–26.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers pre-academic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362–378.
- Regalado M., Sareen, H., Inkelas, M., Wissow, L.S., & Halfon N. Parents' discipline of young children: Results from the National Survey of Early Childhood Health. *Pediatrics*, 113, 1952–1958.
- Rhoades, K.A., & O'Leary,S.G. (2007). Factor structure and validity of the parenting scale.

- Rimm-Kaufman, S.E., Curby, T.W., Grimm, K.J., Nathanson, L., & Brock, L.L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972.
- Rosanbalm, K.D., & Murray, D.W. (2017). Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief. Retrieved April 18, 2018 from <http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/PromotingSelf-RegulationInTheFirstFiveYears.pdf>
- Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2005). The development of executive attention: contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573–594.
- Rueda, M.R., Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (2011). Attentional Control and Self-Regulation. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2. Baskı) (pp. 284-299). New York: Guilford Press.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Rydell, A., M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion Regulation, and A-adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30–47.
- Sanders, M., R., & Mazzucchelli, T., G. (2018). Core Principles and techniques of positive parenting. In M. R. Sanders, & T. G. Mazzucchelli (Eds.), *The power of positive parenting* (pp. 63-78). New York: Oxford University Press.
- Sanson, A., Prior, M., Smart, D., & Oberklaid, F. (1993). Gender differences in aggression in childhood: Implications for a peaceful world. *Australian Psychologist*, 28, 85–92.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208
- Shaffer, D.R. (2005). *Social and personality development: 5th edition*. Belmont: Thomson Wadsworth.

- Shonkoff, J., & D. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. A report of the National Research Council*. Washington, DC: National Academies Press.
- Simons, D.A., & Wurtele, S.K. (2010). Relationships between parents' use of corporal punishment and children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse and Neglect*, 34,639-646.
- Sinha, J. M. (2012). The land of make-believe: Using sociodramatic play to increase kindergartners' self-regulatory abilities (UMI No. 3544140). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1220844856). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1220844856?accountid=15725>
- Slavin, R.E. (2011). *Educational Psychology: Theory and Practice (10th Edition)* . Boston: Pearson Education Inc.
- Smith, A. B. (2004). How do infants and toddlers learn the rules? Family discipline and young children. *International Journal of Early Childhood*, 36, 27–41.
- Smith, J.R. & Brooks-Gunn, J. (1997). Correlates and consequences of harsh discipline for young children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 151, 777–786.
- Smith, L.E., Borkowski, J.G., & Whitman, T.L. (2008). From reading readiness to reading competence: The role of self-regulation in at-risk children. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 131–152.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Snyder, J., Cramer, A., Afrank, J., & Patterson, G.R. (2005). The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Developmental Psychology*, 41(1), 30–41.
- Snyder, J.J., & Patterson, G.R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy*, 26, 371-391.
- Socular, R.R.S. (1997). A classification scheme for discipline: Type, mode of administration, context. *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 355-364.

- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Stoolmiller, M. (2001). Synergistic interaction of child manageability problems and parent-discipline tactics in predicting future growth in externalizing behavior for boys. *Developmental Psychology*, 37(6), 814-82.
- Stoolmiller, M. & Snyder, J. (2004). A multilevel analysis of parental discipline and child antisocial behavior. *Behavior Therapy*, 35, 365-402.
- Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 2(2), 55-70.
- Supplee, L.H., Skuban, E.M., Trentacosta, C.J., Shaw, D.S., & Stoltz, E. (2011). Preschool boys' development of emotional self-regulation strategies in a sample at-risk for behavior problems. *Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 95–120.
- Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.
- Tahiroğlu, A., Y., Bahalı, K., Avcı, A., Seydaoğlu, G., & Uzel, M. (2009). Ailedeki disiplin yöntemleri, demografik özellikler ve çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişki. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(2), 67-82.
- Tang, C. (2006). Corporal punishment and physical maltreatment against children: A community study on Chinese parents in Hong Kong. *Child Abuse & Neglect*, 30, 893–907.
- Taylor, C.A., Manganello, J.A., Lee, S.L., & Rice, J.C. (2010). Maternal use of corporal punishment for 3-year-old children and subsequent risk for child aggressive behavior. *Pediatrics*, 125(5), 1057–1065.
- Theunissen, M.H.C., Vogels, A.G.C., & Reijneveld, S.A. (2014). Punishment and reward in parental discipline for children aged 5 to 6 years: prevalence and groups at risk. *Academic Pediatrics*, 15, 96–102.
- Thommsdorff, G. (2009). Culture and development of self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3/5, 687–701.
- Thompson, R., Kaczor, K., Lorenz, D.J., Bennett, B.L., Meyers, G., & Clyde Pierce, M. (2017). Is the use of physical discipline associated with aggressive behaviors in young children? *Academic Pediatrics*, 17(1), 34-44.

- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52.
- Tüfekçi, A., & Deniz, Ü. (2014). An adaptation study of the parenting scale into Turkish. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 192-201.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. B.Akman (Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2010 yılında yayımlanmıştır).
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], (2016). Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24579>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], (2008). Positive discipline: Negative punishment and its effects. Retrieved February, 18, 2017 from https://www.unicef.org/malaysia/my_resources_effects_of_punishment.pdf.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C.C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122–128.
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.
- Vanderstoep, S.W. & Johnston, D.D. (2009). *Research methods for everyday life blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Verhoeven, M., Junger, M., Van Aken, C., Deković, M., & Van Aken, M. A. G. (2010). Mothering, Fathering, and Externalizing Behavior in Toddler Boys. *Journal of Marriage and Family*, 72, 307-317.
- Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., & Garrett-Peters, P. (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental Psychology*, 52(3), 430–441
- Vittrup, B., & Holden, G.W. (2010). Children's assessments of corporal punishment and other disciplinary practices: The role of age, race, SES, and exposure to spanking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 211–220.
- Von Suchodoletz, A., & Gunzenhauser, C. (2013). Behavior regulation and early math and vocabulary knowledge in German preschool children. *Early Education & Development*, 24 (3), 310-331.

- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P.M. (2013). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561–566.
- Votruba Drzal, E., Coley, R.L., & Chase Lansdale, L. (2004). Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development*, 75(1), 296 – 312.
- Wade, T.D., & Kendler, K.S. (2001). Parent, child, and social correlates of parental discipline style: a retrospective, multi-informant investigation with female twins. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 36, 177–185.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*, 22, 461–488.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F.-M., & Chen, J.-L. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education and Development*, 22, 1–28.
- Waterston, T. (2000). Giving guidance on child discipline: Physical punishment works no better than other methods and has adverse effects. *BMJ*, 320, 260-262.
- Weinberg, K. M., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., & Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 35, 175 – 188.
- Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-10.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado: Revista Curriculum y formacion del profesorado*, 16(1), 15-33.
- Williford, A.P., Vick Whittaker, J.E., Vitiello, V.E., & Downer, J.T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187.
- Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., & Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental Neuropsychology*, 36(2), 162–180.

- Wissow, L.S. (2001). Ethnicity, income, and parenting contexts of physical punishment in a national sample of families with young children. *Child Maltreatment*, 6, 118–129.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.
- Yang, Y., Li, H., Zhang, Y., Tein, J., & Liu, X. (2008). Age and gender differences in behavioral problems in Chinese children: Parent and teacher reports. *Asian Journal of Psychiatry*, 1, 42–46.
- Yükçü, S.B., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Zaslow, M. J., Weinfield, N. S., Gallagher, M., Hair, E. C., Ogawa, J. R., Egeland, B., & De Temple, J. M. (2006). Longitudinal prediction of child outcomes from differing measures of parenting in a low income sample. *Developmental Psychology*, 42, 27–37.
- Zeijl, J.V., Mesman, J., IJzendoorn, M.H.V., Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F., Stolk, M.N, et al. (2006). Attachment-based intervention for enhancing sensitive discipline in mothers of 1- to 3-year-old children at risk for externalizing behavior problems: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 994 –1005.
- Zeijl, J.V., Mesman, J., Stolk, M.N., Alink, L.R.A., IJzendoorn, M.H.V., Bakermans-Kranenburg, M.J. et.al. (2007). Differential susceptibility to discipline: The moderating effect of child temperament on the association between maternal discipline and early childhood externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 626–636.
- Zimmermann, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313

EKLER

EK 1. Valilik İzin Formu



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-20-E.4767754
Konu :Esmâ EROĞLU'nun Uygulama İzni

07.04.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 24/03/2017 tarihli ve 52921519-399/E.13284 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Arş. Gör. Esmâ EROĞLU'nun "*Cocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ebeveynlerin Disiplin Uygulamaları Arasındaki İlişki*" başlıklı tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçelerde bulunan ilgi yazı ekinde isimleri belirtilen okullarda Ebeveyn Bilgi Formu, Ebeveynlik Ölçeği ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ni uygulamak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

İlimiz "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 03/04/2017 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçelerde bulunan ilgi yazı ekinde isimleri belirtilen okullarda söz konusu tez çalışmasının 2016/2017 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden yapılması Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer OFLAZ
Müdür Yardımcısı

OLUR
07.04.2017

Turan AKPINAR
Millî Eğitim Müdürü

Elektronik Ağ : <http://adana.meb.gov.tr>

E-posta: arge01@meb.gov.tr

Adres : Döşeme Mahallesi Mücahitler Caddesi Yeni Valilik Binası 01130 Seyhan / Adana

Tel: (0 322) 458 83 71 - 1505

Faks: (0 322) 458 83 92

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 75c0-ebb6-3038-aeec-b847 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli,

Bu çalışma, yüksek lisans tezi kapsamında uygulanmaktadır. Çalışma kapsamında çocuğunuza öz düzenleme ölçeği uygulanacaktır. Sizlerden de bir adet kişisel bilgi formu ve bir adet “Anne-Babalık Ölçeği” doldurmanız beklenmektedir. Toplanan bu veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve 3.şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Sizin ve çocuğunuzun katılımınız çalışmanın temelini oluşturacağı için formda verdiğiniz bilgilerin doğruluğu önem arz etmektedir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Arş.Gör.Esma EROĞLU

Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi AD

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okulun Adı:.....

Çocuğun Adı:.....

Çocuğun Doğum Tarihi :.../...../.....

Çocuğun Cinsiyeti:.....

Formu Dolduran: Anne ☐ ☐ Baba

☐ Diğer: (Kim ise belirtiniz)

1. Annenin Eğitim Durumu:

4. Babanın Eğitim Durumu:

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul
() Lise () Üniversite () Lisansüstü () Lise () Üniversite () Lisansüstü

2. Annenin yaşı:.....

5. Babanın Yaşı:.....

3. Aylık Ortalama Geliriniz:.....

6. Çocuk sayınız:.....

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Esmâ EROĞLU

Doğum Tarihi / Doğum Yeri: 30.11.1992 –Ceyhan / Adana

e-posta: eeroglu@cu.edu.tr, esmaerglu@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Eğitim Bilgileri

2016-2018	Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana
2010-2014	Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana
2006-2010	Lise, Seyhan Rotary Anadolu Lisesi, Adana
1998-2006	İlkokul ve Ortaokul, Gazi İlköğretim Okulu, Ceyhan / Adana

İŞ DENEYİMİ

2016-	Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana
2016-2016	Araştırma Görevlisi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adıyaman
2014-2016	Okul Öncesi Öğretmeni, Sarısakal Anaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ceyhan/Adana