



Ebeveyn Tutumları, Davranış Problemleri ve Okula Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişkinin Öz-Düzenlemenin Aracılık Rolü ile İncelenmesi *

Nefise Semra Erkan ¹, Aylin Sop ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz- düzenleme becerileri ve okul hazır bulunuşlukları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemektir. Araştırma kapsamında, çocukların öz-düzenleme becerilerinin; ebeveyn tutumları ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ve çocuklarda görülen davranış problemleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki aracı rolü araştırılmıştır. Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Burdur İli, Merkez ilçesinde MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 66-72 aylık 140 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve okul öncesi kurumlarda çalışan 8 öğretmenden elde edilmiştir. Elde edilen veriler PROCESS makro ile analiz edilmiş, regresyon modellerindeki doğrudan ve dolaylı yol katsayıları bootstrap analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, ebeveyn tutumlarının çocukların okula hazır bulunuşluğunu anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrol becerileri, çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı ile okula hazır bulunuşlukları arasında bütüncüleyici aracılık rolü; çocukların kavgacı/saldırgan olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışları ile okula hazır bulunuşlukları arasında ise sadece dolaylı aracılık rolünde olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışının dikkat-dürtü kontrol becerilerini negatif yönlü yordadığı, çocukların dikkat-dürtü kontrol becerilerinin de çocukların okula hazır bulunuşluklarını pozitif yönlü yordadığını göstermektedir. Araştırmanın bulguları okula hazır bulunuşluk modeli kapsamında tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi dönem
Ebeveyn tutumları
Davranış problemleri
Öz-düzenleme becerileri
Okula hazır bulunuşluk
PROCESS

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.08.2017
Kabul Tarihi: 12.06.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 16.10.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7474

* Bu makale Aylin Sop'un Nefise Semra Erkan danışmanlığında yürütülen "Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, erkanssemra@hacettepe.edu.tr

² Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, aylindursun_1@hotmail.com

Giriş

Okul öncesi yıllar, tüm gelişim alanlarını ve insan yaşamını temel alan becerilerin kazanılmasında yaşamın en önemli yıllarıdır. Bu yıllar, bireyin yaşamında en hızlı gelişim gösterdiği, davranışlarının şekillendiği ve birtakım beceriler kazandığı dönem olması nedeniyle kritik önem taşımaktadır. Bu kritik yıllarda kazanılan beceriler yetişkinlik dönemine kadar uzanan bir süreci etkilemektedir. Çocuklar büyüdükçe ve gelişimleri ilerledikçe yeni beceri, tutum ve davranışlar kazanabilmeleri için okul öncesi eğitime giriş yapmaktadırlar (İnal, 2013). Okul öncesi eğitim ile birlikte çocuk ilk defa aile ve yakın çevresinden ayrılarak yeni yaşamsal deneyimler edineceği ortama giriş yapar. Okul öncesi eğitim ortamı, çocuğun yeni arkadaşlıklar kurduğu, kendinden beklenen görev ve sorumluluklarının olduğu, öğretmen ve akranlarıyla iletişim kurduğu ve kendine özgü kuralları bulunan evden farklı ilk sosyalleşme ortamıdır. Çocuk, sosyalleşme ile ilgili ilk deneyimlerini evde edinirken okul öncesi eğitim veren kurum ve ilkokullar ise kazanılan bu temel davranışların pekiştirildiği ortamlar olarak kabul edilmektedir (Erkan, 2011; Oktay, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuğun ev ve okul ortamında karşılaştığı farklı deneyim ve fırsatlar, çocuğun kendi farkındalığını arttırarak ailesine ve öğretmenlerine ipuçları vermektedir. Bu anlamda okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara öğrenme için farklı ortamlar, davranış geliştirmede yeni yaşamsal deneyimler, temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazanmaları hususunda birçok fırsat sağlayan ve onları ilkokula hazır hale getirmeyi amaçlayan kurumlardır (Oktay, 2013; Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Çocuklardan bu kurumlarda yeni rutinelere uyum sağlaması, yetişkin gözetimi olmadan kurallara uyması, kendisine verilen görevlere odaklanabilmesi, yeni sosyal ilişkiler kurması ve akranlarından öğrenmeye başlaması beklenmektedir (Love, Logue, Trudeau ve Thayer, 1992). Kurallara uyma, davranışı düzenleme ve rutinelere uyum sağlama becerisi gibi ön beceriler, okula geçişin başarılı olmasında önemli faktörler olarak görülmektedir (Bono, 2003).

Çocuğun okula geçişte okula uyum sağlayabilmesi; kişilik özelliklerine, ailenin çocuk yetiştirme tutumlarına, çocuğun fiziksel sağlığına, ailenin ve sosyal çevrenin niteliğine ve çocuğun akademik açıdan hazır oluşuna bağlıdır. Bu faktörler arasında aile kritik bir rol üstlenirken; ebeveynlerin tutumu çocuğun bağımlılıktan bağımsızlığa geçişini destekleyici bir şekilde ise çocuk kazanabildiği becerilerle okula başlama sürecinin getirdiği yeniliklerle başa çıkabilecektir (İnal, 2013). Maccoby ve Martin (1983) ebeveyn tutumlarının ilgi/kabul ve talep/kontrol olmak üzere iki önemli boyutta ele alınmışlardır. Ebeveyn tutumlarının ilgi/kabul boyutu; Baumrind (1991) "çocukların bireyselliğine, öz-düzenlemelerine ve benliklerine karşı hassas, duyarlı ve destekleyici olan; çocuğun özel ihtiyaç ve isteklerini kabul eden ebeveynler" olarak tanımlamaktadır. Ebeveyn tutumlarının talep/kontrol boyutu ise "söz dinlemeyen çocuğa karşı koyabilen, denetim, disiplin çabaları olan ve ailenin bütününe çocuğu dahil eden ebeveynler" olarak tanımlanmaktadır (Darling, 1999). Bu düşünceden hareketle, Maccoby ve Martin (1983) dört bölümden oluşan bir ebeveynlik modeli geliştirmişlerdir. Talep/kontrol ve kabul etmede yüksek olan ebeveynleri ılımlı-otoriter (demokratik); talepte yüksek fakat kabul etmede düşük olan ebeveynleri otoriter; talepte düşük, fakat kabulde yüksek olanları izin verici ve talepte de kabulde de düşük olan ebeveynleri ise ihmalkar ebeveynler olarak nitelendirmişlerdir. Ek olarak Türk kültüründe yaşayan ebeveynler tarafından yaygın biçimde başvurulan aşırı koruyucu ebeveynlik, çocuğun kendine yetemeyeceği düşüncesiyle sürekli korunması gerektiği inancına sahip ve aşırı kontrol gösteren ebeveyn tutumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları çocukların davranış, tutum ve becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Ebeveynlerin sergilediği tutum çocukların becerilerini doğrudan etkileyebilmektedir. Karreman, van Tuijl, van Aken ve Deković (2006) araştırmalarında ebeveynlerden olumlu kontrol gösterenlerin, çocuklarının öz-düzenleme gelişimlerini olumlu etkilediğini; Eiden, Edwards ve Leonard (2007) da anne babanın sıcaklık ve duyarlılığı ile öz-düzenleme becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Keller (2008) ise ebeveyn tutumları ile çocukların öz-düzenleme becerilerini incelediği araştırmasında otoriter tutuma sahip ebeveynlerin önleyici olmaya, demokratik tutuma sahip ebeveynlerin destekleyici olmaya

odaklandığını bulmuştur. Ayrıca izin verici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının öz-düzenleme becerilerini önemsemediğini belirtmiştir.

Çocukların yaşamsal deneyimleri, sosyal bağlamda onları öz-düzenleme becerilerini kullanmaya yöneltmektedir. Evde, okulda, sınıfta ya da akranları ile etkileşimlerinde çocukların ortama uyum sağlaması, kendi duygu ve dürtülerini kontrol edebilmeleri öz-düzenleme becerilerinin gelişimi ile ilgilidir (Blair, 2002). Öz-düzenleme becerileri, çocuğun esnekliğini arttırarak düşünce ve davranışlarını düzenlemesine olanak sağlayan, ipuçlarına gerek kalmadan kavrayabilmesine ve duygusal uyarılmalarını düzenleyebilmesini mümkün hale getiren becerilerdir (Barkley, 2001; Derryberry ve Rothbart, 1997). Öz-düzenleme becerileri; davranış düzenleme (dürtü ve motor becerileri kontrol etme), duygu düzenleme (duyguları tanıma ve sınıflandırma; gerilimi tolere etme ve olumsuz uyarılmaları ayarlayabilme becerisine sahip olma) ve dikkat düzenlemeyi (dikkati sürdürebilme ve bilgiyi hafızada tutma; dikkati toplayabilme, gerektiğinde tekrar dikkatini odaklayabilme) içeren çok yönlü bir yapıdır. Bu beceriler birbiri ile etkileşimli olup 3-7 yaş arasında hızlı bir şekilde gelişim göstermektedir (Torres, 2011).

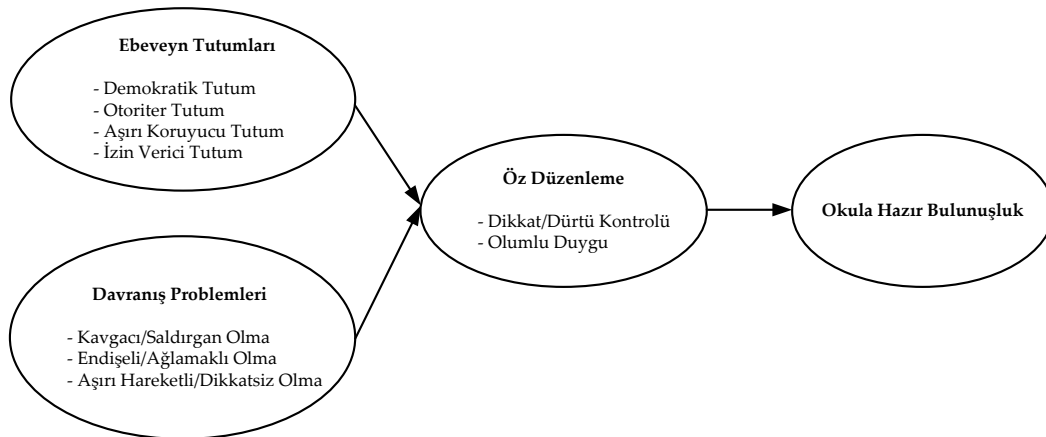
Alan yazında okul öncesi dönemdeki öz-düzenleme becerilerinin çocuğun eş zamanlı olarak gelişen kelime dağarcığı, erken okuryazarlığı ve matematik becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (McClelland vd., 2007; Smith, Borkowski ve Whitman, 2008; Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson, 2010). Öz-düzenleme becerilerinin akademik performansın yanı sıra sosyal becerilerle de ilişkili olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme becerileri yüksek olan çocukların akranları ile etkileşimlerinin daha yüksek olduğu öğretmenleri ve aileleri tarafından belirtilmiştir (Rimm-Kaufman ve Wanless, 2012). Ayrıca öz düzenleyici süreçler; çocukların öfke denetimi, sosyal becerilerini düzenleme, sosyal beklentilere uyum gösterme, davranışlarını planlama ve organize etme kapasitelerinin gelişmesine olanak tanımaktadır. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimi okula geçişte onların problem davranış sergileme eğilimlerini de azaltmaktadır (Blair ve Razza, 2007).

Çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimsel olarak okula hazır bulunuşlukları ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalara alan yazında sıklıkla rastlanmaktadır. Alan yazında son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında; çocukların öz-düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar görülmektedir (Becker, Miao, Duncan ve McClelland, 2014; Blair ve Razza, 2007; Bono, 2003; Pears vd., 2014; Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015; Smith vd., 2008). Ayrıca ebeveynlik ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Karreman vd., 2006; Kiss, Fehete, Pop ve Susa, 2014; Volling, Bandon ve Kolak, 2006) araştırmaların yanı sıra çocukların okula hazır bulunuşluğunda ebeveynliğin risk faktörü olarak kabul edildiği (Baker, Cameron, Rimm-Kaufman ve Grissmer, 2012; Hill, 2001; Johnson, 2008) araştırmalara da alan yazında rastlanmaktadır. Çocukların davranışsal dürtülerini kontrol altına almaları, dikkatlerini odaklayabilmeleri ve duygularını düzenleyebilmeleri öğrenme süreçlerinde önem arz eden hususlardır (Blair ve Diamond, 2008). Ayrıca öz-düzenlemenin doğasını anlama ve okula hazır bulunuşluğu hangi becerinin daha fazla etkilediğini belirlemenin, önleyici ve erken müdahale edici süreçlerin planlanmasında rehber olacağı düşünülmektedir.

Büyüyüp gelişmekte olan çocuklar yeni bilgi, beceri, davranış kazandıkça içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu uyum sürecindeki çocuklar bazı sorunlarla karşılaşabilir ve bu sorunları çözemediğinde ise ruhsal gerilimleri artabilir ve uyumsuz davranış sergileyebilirler (Çağdaş ve Seçer, 2006). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen davranış sorunları genel olarak dışa ve içe dönük davranış problemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dışa dönük davranış sorunları; dışarıya ve genellikle insanlara yönelik öfkeli, saldırgan davranışlar ile birlikte aşırı hareketlilik, karşı gelme, kurallara uymama gibi davranışları içerir. İçe dönük davranış problemleri ise içe kapanık olma şeklinde olup utangaçlık, kaygı, endişe, korku olarak karşımıza çıkmaktadır (Drossos, 2004; Ergül, 2010). Eisenberg ve diğerleri (2001) araştırmalarında içe dönük davranış problemi gösteren çocukların sürekli üzgün ve kaygılı olduklarını ve düşük düzeyde dikkat-dürtü kontrolü gösterdiklerini bulmuşlardır. Öte yandan Vitaro, Tremblay, Gagnon ve Boivin (1992), tepkileri düzenlemede başarılı olan çocukların öfkeyi kullanmaya gerek duymadan çatışmaları çözebildiklerini belirtmişlerdir. Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh ve Gest (2009) araştırmalarında saldırgan davranışlar gösteren

okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel düzeyde hazır bulunuşluklarının düşük olduğunu; Graziano, Slavec, Hart, Garcia ve Pelham Jr. (2014) ise saldırgan davranışları azalan çocukların okula hazır bulunuşluklarının arttığını gözlemlemiştir.

Okula başlamayla birlikte, çocukların öz-düzenleme beceri gelişimine bağlı bir takım sosyal beceri ve öğrenme gereksinimleri ortaya çıkmaktadır. Öz-düzenleme becerileri ertelenmiş çocuklar, okula başlama sürecinde problem yaşama riski taşımaktadır. Bu çocuklar okula başlarken öğretmen ve akranları ile sorunlu ilişkiler kurabilmekte ve davranış problemleri yaşayabilmektedirler (Blair, 2002). Çocuklar, yaşları gereği problem davranışlar yaşasalar dahi genellikle sorunun bilincinde olmadıkları için sorun ya da kendisi hakkında bilgi vermekte yetersiz kalabilmektedirler. Çocuk hakkında nitelikli bilgi ya anne babadan ya da öğretmenlerden alınabilmektedir. Bu nedenle çocuklar ile birlikte vakit geçiren ve onları profesyonel olarak gözlemleyen ve değerlendiren öğretmenlerin çocukların problem davranışlarının belirlenmesinde katkıları önemli görülmektedir. Bu düşüncenin yanı sıra; anne babanın çocuk yetiştirme tutumlarının da araştırılması, çocuğun okula hazır bulunuşluk sürecinin bütüncül olarak açıklanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Yapılan alan yazın incelemesinde; ebeveyn tutumları, çocukların öz-düzenleme becerileri, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşlukları arasında ilişkiler bulunduğunu gösteren araştırmalar bulunmasına rağmen (Blair ve Razza, 2007; Drossos, 2004; Graziano vd., 2014), bu değişkenler arasındaki ilişkilerin tek bir araştırma kapsamında bütüncül olarak ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada ebeveyn tutumları, çocukların davranış problemleri ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide çocukların öz-düzenleme becerilerinin aracı rolünün yorumlanabileceği bir model önerileceğinden araştırmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Şekil 1. Öngörülen Okula Hazır Bulunuşluk Modeli

Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada; “ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri ve çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide çocukların öz-düzenleme becerileri aracı rol göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemlerinin alt boyutları (kavgacı/saldırgan, endişeli/ağlamaklı ve aşırı hareketli/dikkatsiz), çocukların okula hazır bulunuşluklarını yordamakta mıdır?
2. Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemlerinin alt boyutları (kavgacı/saldırgan, endişeli/ağlamaklı ve aşırı hareketli/dikkatsiz), çocukların öz-düzenleme becerilerinin alt boyutlarını (dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu) yordamakta mıdır?
3. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları, okula hazır bulunuşluklarını yordamakta mıdır?

4. Ebeveyn tutumları ve çocuklarda görülen davranış problemlerinin alt boyutları, çocukların öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları aracılığıyla çocukların okula hazır bulunuşluklarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma; ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri, çocukların öz-düzenleme becerileri ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla düzenlenmiş ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar, birden çok sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkileri betimlemeyi, değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan, ilişkilerin derinlemesine incelendiği araştırmalardır (Karasar, 2009; Karakaya, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Burdur İli, Merkez İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilkokullar bünyesindeki anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 66-72 aylık çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada, bir sonraki sene ilkokula başlayacak ve il merkezinde bulunan 66-72 aylık tüm çocuklara ve ebeveynlere ulaşmak amaçlanmıştır. Ancak, araştırmada kullanılan ölçme araçları, çocuk ve uygulayıcının sessiz bir ortamda çalışmasını gerektirmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada, öncelikle araştırmanın kapsamına giren okulların fiziksel şartları sorgulanmış ve MEB'e bağlı ilkokullar okul içerisinde sessiz bir çalışma ortamı sağlayamadıkları için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu durumda Burdur il merkezinde MEB'e bağlı altı bağımsız anaokulundan gerekli fiziksel şartları sağlayan beş anaokulundaki 66-72 aylık 174 çocuktan 140 çocuk çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %49'u kız, %51'i erkek çocuklarından oluşmaktadır. Annelerin %21.1'i 21-30 yaş aralığında, %73.6'sı 31-40 yaş aralığında, %4.3'ü ise 41-50 yaş aralığındadır. Annelerden %27.9'u lise mezunu, %17.1'i ön lisans mezunu iken %37.9'u lisans mezunudur. Babaların %75.7'si 31-40 yaş aralığında, % 17.1'i 41-50 yaş aralığındadır. Babalardan %29.3'ü lise mezunu, %10'u ön lisans, %40'ı ise lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Aile Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ve Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi Altıncı Versiyonu (MRT6) kullanılarak toplanmıştır.

Aile Bilgi Formu: Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, araştırmacı tarafından çocuk ve ebeveynlerine ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Anne babalara uygulanan bu formda, çocukların cinsiyetleri, ölçeği dolduran ebeveyn, anne babaların yaşı, öğrenim durumu, sahip olunan çocuk sayısı, medeni durum gibi demografik bilgileri içeren toplam 10 soru bulunmaktadır.

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ): Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek amacıyla "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından 2-6 yaş arasında çocuğu olan anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup, dört alt boyuttan (Demokratik Tutum Boyutu, Otoriter Tutum Boyutu, Aşırı Koruyucu Tutum Boyutu, İzin Verici Tutum Boyutu) oluşmaktadır. 46 maddeden oluşan ölçek 5'li likert şeklindedir. ETÖ boyutlarının güvenilirliklerini tespit etmek üzere iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. ETÖ boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları demokratik boyut için 0.83, otoriter boyut için 0.76, aşırı koruyucu boyut için 0.75 ve izin verici boyutu için 0.74 olarak bulunmuştur. (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları demokratik alt boyut için 0.83, otoriter boyut için 0.76, aşırı koruyucu boyut için 0.77 ve izin verici boyutu için 0.74 olarak hesaplanmıştır.

Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ): Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklarının davranış problemlerini belirlemek için “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” kullanılmıştır. Behar ve Stringfield (1974) tarafından geliştirilen ölçek, 3-6 yaş arasındaki çocukların duygusal problemlerin başladığına işaret eden semptomları ve semptomlar topluluğunu gösteren, çocuk ile çalışanlar tarafından kolayca kullanılabilecek bir gözlem aracı olarak geliştirilmiştir (Behar ve Stringfield, 1974). Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışması Kanlıklıçer (2005) tarafından yapılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek, okul öncesi dönemdeki davranış problemlerini; kavgacı-saldırgan olmak, endişeli- ağlamaklı olmak, aşırı hareketli-dikkatsiz olmak alt boyutlarında incelemektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. OÖDSTÖ'nün minimum iç tutarlılığı Guttman ve Sperman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin alfa katsayısı 0.86 ve ikinci grubun alfa katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur (Kanlıklıçer, 2005). Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları kavgacı/saldırgan olma alt boyutu için 0.83, endişeli/ağlamaklı olma alt boyutu için 0.73, aşırı hareketli/dikkatsiz olma alt boyutu için 0.81 ve ölçeğin bütününde iç tutarlık katsayısı ise 0.87 olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Araştırmada çocukların öz-düzenlemelerine dair veriler “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe 'ye uyarılma çalışması Tanrıbuyurdu tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Ölçek performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır.

OÖDÖ; çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair “Uygulayıcı Kodlama Sayfaları” ve “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır.

- **Uygulayıcı Kodlama Sayfaları:** Çocukların öz-düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 9 göreve dair kodlamalar bulunmaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla; “Oyuncak Paketleme”, “Şekerleme Saklama” ve “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” görevleri kullanılmaktadır. Çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere “Denge Tahtası”, “Kule Yapma” ve “Kalem Tıklatma” görevleri uygulanmaktadır. Çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmek üzere ise “Kule Toplama”, “Oyuncak Ayırma” ve “Oyuncağı Geri Verme” görevleri bulunmaktadır (Tanrıbuyurdu, 2012). Ölçeğin bu bölümünde çocukların performanslarına dair kodlamalar yapılır.
- **Uygulayıcı Değerlendirme Formu:** Ölçeğin ikinci bölümüdür. Uygulayıcıya, çocuğun duygu, dürtü kontrolü, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu 16 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut 10 maddeden oluşan dikkat-dürtü alt boyutudur. İkinci alt boyut ise 6 maddeden oluşan olumlu duygu alt boyutudur. Ölçek 0, 1, 2, 3 şeklinde puanlanır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve genellikle 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ölçeğe yerleştirilmiş bazı maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçek (Uygulayıcı Değerlendirme Formu) iki faktörlü bir yapıdadır. Ölçeğin bütününde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat-Dürtü Kontrolü alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0.88 ve Olumlu Duygu alt boyutu için ise 0.80 olarak bulunmuştur (Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Bu araştırma kapsamında ölçeğin dikkat-dürtü kontrolü alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0.81 ve olumlu duygu alt boyutu için 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününde güvenirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Dikkat-dürtü kontrolü çocukların dikkat ve davranış düzenlemelerini değerlendirirken olumlu duygu alt boyutu ise çocukların duygu düzenlemelerini değerlendirmektedir.

Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi Altıncı Versiyonu (MRT6): Araştırmada çocukların okula hazır bulunuşluklarını belirlemek için Nurss ve McGauvran tarafından 1995 yılında geliştirilen “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi-Altıncı Versiyonu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Test, altı yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluklarını belirleyebilmek üzere geliştirilmiştir. Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi, “Okumaya Hazırlık Becerisi”, “Hikaye Anlama” ve “Matematik Becerileri (Miktar Kavramları ve Akıl Yürütme)” olmak üzere üç bölümden ve beş alt testten oluşmaktadır. Toplam 70 sorudan oluşan test dört oturumda uygulanmaktadır.

MRT6'nın Türkçe uyarlama çalışması Erkan ve Kırca tarafından 2010 yılında yapılmıştır. MRT6'nın geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında test 170 çocuğa uygulanmıştır. Testin her bir maddesi, doğru cevaplar “1” yanlış olanlar için “0” olarak puanlandığı için test tekrar test sonuçlarında toplam ön-test için güvenirlik katsayısı KR20 = 0.837, toplam son-test için KR20=0.885 olarak bulunmuştur. Testin geçerlik çalışması kapsamında ön-test ve son-test arasında t-testi uygulanmış ve testin korelasyon katsayısı anlamlı ($p<0.05$) ve 0.863 olarak hesaplanmıştır (Erkan ve Kırca 2010). Mevcut araştırma kapsamında testin genel güvenirlik kat sayısı KR20 = 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada istatistikler hesaplamalar SPSS 21 programı ve PROCESS makro yazılımı ile yapılmıştır. Ebeveyn tutumlarından demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, izin verici tutum ve davranış problemlerinden kavgacı/saldırgan olma, endişeli/ağlamaklı olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma araştırmanın bağımsız değişkenlerini, öz-düzenleme becerilerinden dikkat dürtü kontrolü ve olumlu duygu aracı değişkenlerini, okula hazır bulunuşluk ise bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Alan yazında da belirtildiği üzere çocukların cinsiyeti, öz-düzenlemelerini ve okula hazır bulunuşluklarını yordayabilmektedir (Gunzenhauser ve Von Suchodoletz, 2015; Hughes, White, Sharpen ve Dunn, 2000; McCoy ve Raver, 2011; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Son, Lee ve Sung, 2013; Von Suchodoletz, Trommsdorff ve Heikamp, 2011). Bu nedenle, mevcut araştırmada cinsiyet kontrol değişkeni olarak regresyon analizlerine dahil edilmiştir. Zira istatistiksel kontrol değişkenleri, modelde yer alan değişkenler arasındaki teorik alt yapıya uygun ilişkileri daha doğru (arındırılmış) bir şekilde ortaya koymak için kullanılmaktadır. Bu nedenle, iki değişkenli hipotez testlerinde, aracılık ve düzenleyicilik rolü gibi daha karmaşık çok değişkenli hipotez testlerinde kontrol değişkenlerinden faydalanılmaktadır (Spector ve Brannick, 2011).

Araştırmada verilerin analizi aşamasında, öncelikle verilerin normal dağılımına bakılmış ve araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu kapsamda, değişkenlerin çarpıklık değerlerinin -0.12 ile 1.24 aralığında; basıklık değerlerinin ise -0.14 ile 1.46 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Değişkenlerin çarpıklık değerlerinin 2'den az ve basıklık değerlerinin de 4'den az olması verilerde normallik açısından önemli bir ihlal olmadığını göstermektedir (Koydemir, Şimşek ve Demir, 2014). Araştırmada değişkenler arasındaki korelasyon değerleri; bağımsız değişkenler ile aracı değişkenler arasındaki ilişkiler -0.016 ile 0.278 arasında değişmekte olup 14 ilişkiden 5'i 0.05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiler -0.354 ile 0.106 arasında değişmekte olup sadece 7 ilişkiden 3'ü 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Son olarak, aracı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiler 0.415 ve 0.07 olup biri 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen korelasyon değerleri, değişkenler ile bir aracılık modelinin kurulabileceğini ve değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermiştir. Ayrıca verilerden elde edilen tolerans ve VIF değerleri bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantı olmadığını doğrulayan sonuçlar vermiştir (Tolerans > 0.2, VIF < 10). Durbin-Watson katsayısı otokorelasyonu test etmede kullanılır. Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında olması beklenir (Kalaycı, 2010). Bu araştırmada yapılan regresyon analizleri sonucunda bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmaması varsayımı sağlanmıştır.

Araştırmada çocukların okula hazır bulunuşluklarını yordayan faktörlerin aracılık modeli ile incelenmesi amacıyla Andrew F. Hayes tarafından geliştirilen (www.afhayes.com) ve SPSS yazılımına entegre şekilde çalışan PROCESS makro kullanılmıştır. Regresyon analizinde en küçük kareler yöntemini kullanan bu ek yazılım, bir araştırma modelinde yer alan tüm değişkenlerin (bağımsız, aracı, düzenleyici, kontrol ve bağımlı) yol katsayılarını, standart hatalarını, t ve p değerlerini ve bootstrap güven aralıklarını hesaplayabilmektedir (Hayes, 2012, 2013; Hayes ve Rockwood, 2017; Hayes, Montoya ve Rockwood, 2017). Bu yönüyle, tüm yapısal eşitlik modellemesi yazılımları gibi PROCESS'in de yol analizi için kullanılabilmesi ve çok sayıda regresyon eşitliğinin araştırmacılar tarafından kolaylıkla modellenebileceği ileri sürülmektedir (Hayes, 2013; Hayes vd., 2017). PROCESS makro kullanılarak modeldeki aracı değişkenlerin etkisi hem Sobel testi hem de bootstrap tekniği ile hesaplanabilmektedir (Hayes, 2013). Böylece, aracı değişkenlerin etkisi Sobel testinden daha güçlü bir teknik olduğu ileri sürülen bootstrap güven aralığı üzerinden de değerlendirilebilmektedir (Preacher ve Hayes, 2004, 2008; Zhao, Lynch ve Chen, 2010; Hayes, 2013). Bu çalışmada da aracı değişkenler olan dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygunun dolaylı etkileri bootstrap tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Aracı değişkenlerin %95 güven aralığındaki bootstrap alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) değerlerinin ikisinin de sıfırın altında ya da üstünde olması durumunda aracılığın anlamlı olduğu kabul edilmiştir (Zhao vd., 2010; Hayes, 2013).

Mevcut araştırmada aracı değişkenlerin rolü ise Zhao ve diğerlerinin (2010) çalışmasında ileri sürülen *aracılık tipolojisi* kapsamında incelenmiştir. Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği aracılık testinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin olması temel koşuldur. Ayrıca, aracılık rolü "kısmi aracılık, tam aracılık ya da aracılık yok" şeklinde adlandırılmaktadır (Baron ve Kenny, 1986). Ancak Zhao ve diğerlerine (2010) göre aracılık rolünün tartışılması için modeldeki bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunması gerekmemektedir. Bu bağlamda; bağımsız değişken-aracı değişken yol katsayısı "a", aracı değişken-bağımlı değişken yol katsayısı "b" ve bağımsız değişken-bağımlı değişken yol katsayısı "c" iken, araştırmanın modeli (Zhao vd., 2010);

- "a x b" (aracı etki) ve "c" anlamlı, "a x b x c" pozitif ise *bütünleyici aracılık (complementary mediation)*,
- "a x b" ve "c" anlamlı, "a x b x c" negatif ise *rekabetçi aracılık (competitive mediation)*,
- "a x b" anlamlı, "c" anlamlı değil ise *sadece dolaylı aracılık (indirect-only mediation)*,
- "a x b" anlamlı değil, "c" anlamlı ise *aracısız doğrudan etki (direct-only nonmediation)*,
- "a x b" ve "c" anlamlı değil ise *doğrudan etki ve aracılık yok (no-direct effect nonmediation)*

şeklinde yorumlanmaktadır. Bu bağlamda, Zhao ve diğerlerinin (2010) bütünleyici aracılık yorumu Baron ve Kenny'nin (1986) kısmi aracılık tanımına, sadece dolaylı aracılık yorumu ise Baron ve Kenny'nin (1986) tam aracılık tanımına karşılık gelmektedir (Zhao vd., 2010).

Bulgular

Ebeveyn tutumlarının, çocukların öz-düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu düzenlemeleri aracılığı ile çocukların okula hazır bulunuşluklarını yordayıp yordamadığı Preacher ve Hayes (2008) tarafından geliştirilen PROCESS makro ile test edilmiştir. Bu bağlamda, ebeveyn tutumlarının her alt boyutu için bir regresyon modeli ve üç regresyon eşitliği oluşturulmuş, modeldeki doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ebeveyn Tutumlarının Doğrudan ve Dolaylı Etkileri

Model 1	DDK (M1)			OD (M2)			OHB (Y)		
	β	SE	t	β	SE	t	β	SE	t
DT (X)	-0.01	0.07	-0,23	-0.02	0.06	-0.39	-0.03	0.10	-0.73
DDK (M1)	-	-	-	-	-	-	0.67	0.14	4.96*
OD (M2)	-	-	-	-	-	-	-0.01	0.15	-0.04
Sabit	24.23	4.70	5.15*	11.64	4.32	2.70*	34.52	8.15	4.24*
Cinsiyet (KD)	-3,34	0,82	-4.07*	-0.26	0.75	-0.34	0.08	1.36	0.06
	$R^2=0.11; F=8.30; p=0.00$			$R^2=0.00; F=0.15; p=0.86$			$R^2=0.17; F=7.07; p=0.00$		
<i>Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları</i>				β	Boot SE	BootLLCI	BootULCI		
Toplam dolaylı etki:				0.01	0.04	-0.07	0.09		
Dolaylı etkiler: DDK				0.01	0.04	-0.07	0.09		
OD				0.00	0.01	-0.02	0.02		
Model 2	DDK (M1)			OD (M2)			OHB (Y)		
	β	SE	t	β	SE	t	β	SE	t
OT (X)	0.03	0.09	0.33	0.26	0.08	3.37*	0.05	0.14	0.31
DDK (M1)	-	-	-	-	-	-	0.67	0.14	4.95*
OD (M2)	-	-	-	-	-	-	-0.02	0.15	-0.11
Sabit	24.68	1.90	12.98*	4.59	1.68	2.73*	31.17	4.46	6.99*
Cinsiyet (KD)	-3.31	0.82	-4.05*	-0.17	0.72	-0.24	0.05	1.36	0.04
	$R^2=0.11; F=8.33; p=0.00$			$R^2=0.08; F=5.75; p=0.00$			$R^2=0.17; F=7.06; p=0.00$		
<i>Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları</i>				β	Boot SE	BootLLCI	BootULCI		
Toplam dolaylı etki:				0.02	0.07	-0.13	0.16		
Dolaylı etkiler: DDK				0.02	0.07	-0.11	0.16		
OD				0.00	0.04	-0.10	0.07		
Model 3	DDK (M1)			OD (M2)			OHB (Y)		
	β	SE	t	β	SE	t	β	SE	t
AKT (X)	-0.01	0.07	-0.18	-0.02	0.07	-0.35	-0.18	0.12	-1.57
DDK (M1)	-	-	-	-	-	-	0.67	0.13	4.98*
OD (M2)	-	-	-	-	-	-	-0.01	0.15	-0.07
Sabit	25.75	2.68	9.62*	10.82	2.46	4.40*	38.49	5.48	7.02*
Cinsiyet (KD)	-3.34	0.82	-4.06*	-0.33	0.76	-0.43	-0.25	1.36	-0.18
	$R^2=0.00; F=0.11; p=0.00$			$R^2=0.00; F=0.14; p=0.87$			$R^2=0.19; F=7.78; p=0.00$		
<i>Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları</i>				β	Boot SE	BootLLCI	BootULCI		
Toplam dolaylı etki:				-0.01	0.06	-0.11	0.09		
Dolaylı etkiler: DDK				-0.01	0.05	-0.11	0.09		
OD				0.00	0.01	-0.02	0.02		
Model 4	DDK (M1)			OD (M2)			OHB (Y)		
	β	SE	t	β	SE	t	β	SE	t
İVT (X)	0.08	0.08	1.07	0.07	0.07	1.05	0.11	0.12	0.88
DDK (M1)	-	-	-	-	-	-	0.66	0.14	4.88*
OD (M2)	-	-	-	-	-	-	-0.01	0.15	-0.09
Sabit	23.54	1.73	13.61*	8.39	1.59	5.28*	30.05	4.23	7.10*
Cinsiyet (KD)	-3.30	0.81	-4.06*	-0.27	0.75	-0.37	0.02	1.35	0.01
	$R^2=0.12; F=8.91; p=0.00$			$R^2=0.01; F=0.63; p=0.53$			$R^2=0.18; F=7.27; p=0.00$		
<i>Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları</i>				β	Boot SE	BootLLCI	BootULCI		
Toplam dolaylı etki:				0.05	0.05	-0.04	0.18		
Dolaylı etkiler: DDK				0.05	0.05	-0.04	0.17		
OD				0.00	0.02	-0.05	0.02		

DT(X)= Demokratik Tutum (Bağımsız Değişken); OT(X)= Otoriter Tutum (Bağımsız Değişken); AKT(X)= Aşırı Koruyucu Tutum (Bağımsız Değişken); İVT(X)= İzin Verici Tutum (Bağımsız Değişken); DDK(M1)= Dikkat Dürtü Kontrolü (Aracı Değişken 1), OD(M2)= Olumlu Duygu (Aracı Değişken 2); OHB(Y)= Okula Hazır Bulunuşluk (Bağımlı Değişken); KD= Kontrol Değişkeni; SE= Standart Hata Katsayısı.

* $p<0.01$; LLCI= %95 güven aralığında alt sınır; ULCI= %95 güven aralığında üst sınır; Bootstrap örneklem büyüklüğü= 5000.

Tablo 1’de, ebeveyn tutumlarının çocukların okula hazır bulunuşluklarını istatistik olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Model 1’de, ebeveyn tutumlarından demokratik tutumun çocukların dikkat-dürtü kontrolü ($\beta = -0.01; t = -0.23; p > 0.05$), olumlu duyguları ($\beta = -0.02; t = -0.39; p > 0.05$) ve okula hazır bulunuşlukları ($\beta = -0.03; t = -0.73; p > 0.05$) üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamış, sadece aracı değişkenlerden dikkat-dürtü kontrolünün okula hazır bulunuşluğu pozitif yordadığı belirlenmiştir ($\beta = 0.67; t = 4.96; p < 0.01$). Modeldeki aracı değişkenlerin dolaylı etkileri ise dikkat-dürtü kontrolü için %95 güven aralığında $BootLLCI_{DDK} = -0.07; BootULCI_{DDK} = 0.09$ olarak; olumlu duygular için %95 güven aralığında $BootLLCI_{OD} = -0.02; BootULCI_{OD} = 0.02$ olarak hesaplanmıştır. Aracı değişkenlerin %95 güven aralığındaki bootstrap alt ($BootLLCI$) ve üst ($BootULCI$) değerleri arasında sıfır bulunduğundan (örneğin DDK: $-0.07 < 0 < 0.09$), dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duyguların bu modelde anlamlı bir aracılık rolünün olmadığı tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar otoriter tutum (Model 2), aşırı koruyucu tutum (Model 3) ve izin verici tutum (Model 4) ile ilgili regresyon ve bootstrap sonuçlarında da gözlenmiştir. Sadece otoriter tutumun çocukların olumlu duyguları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin bulunduğu ($\beta = 0.26; t = 3.37; p < 0.01$); cinsiyet kontrol değişkeninin ise dikkat-dürtü kontrolünü negatif etkilediği görülmüştür.

Davranış problemlerinin, dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu düzenlemeleri aracılığı ile çocukların okula hazır bulunuşluklarını yordayıp yordamadığı yine PROCESS makro ile test edilmiştir. Bu bağlamda, davranış problemlerinin her alt boyutu için bir regresyon modeli ve üç regresyon eşitliği oluşturulmuş, modeldeki doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Davranış Problemlerinin Doğrudan ve Dolaylı Etkileri

Model 1	DDK (M1)			OD (M2)			OHB (Y)		
	β	SE	t	β	SE	t	β	SE	t
KSO (X)	-0.26	0.11	-2.27**	0.02	0.11	0.14	-0.36	0.18	-1.93
DDK (M1)	-	-	-	-	-	-	0.62	0.14	4.54*
OD (M2)	-	-	-	-	-	-	0.01	0.15	0.06
Sabit	25.86	0.63	41.07*	9.94	0.59	16.87*	33.96	3.72	9.13*
Cinsiyet (KD)	-3.03	0.81	-3.73*	-0.31	0.76	-0.40	0.26	1.34	0.19
	$R^2=0.14$ $F=11.15$; $p=0.00$			$R^2=0.00$; $F=0.09$; $p=0.92$			$R^2=0.19$; $F=8.16$; $p=0.00$		
<i>Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları</i>				β	Boot SE	BootLLCI	BootULCI		
Toplam dolaylı etki:				-0.16	0.09	-0.38	-0.01		
Dolaylı etkiler: DDK				-0.16	0.09	-0.38	-0.01		
OD				0.00	0.01	-0.02	0.03		
Model 2	DDK (M1)			OD (M2)			OHB (Y)		
	β	SE	t	β	SE	t	β	SE	t
EAO (X)	-0.36	0.15	-2.39**	-0.40	0.14	-2.94*	-0.88	0.24	-3.67*
DDK (M1)	-	-	-	-	-	-	0.59	0.13	4.51*
OD (M2)	-	-	-	-	-	-	-0.12	0.14	-0.82
Sabit	26.01	0.65	39.94*	10.79	0.59	18.22*	36.96	3.71	9.96*
Cinsiyet (KD)	-3.10	0.81	-3.85*	-0.04	0.73	-0.06	0.28	1.30	0.21
	$R^2=0.14$ $F=11.46$; $p=0.00$			$R^2=0.06$; $F=4.39$; $p=0.01$			$R^2=0.25$; $F=11.11$; $p=0.00$		
<i>Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları</i>				β	Boot SE	BootLLCI	BootULCI		
Toplam dolaylı etki:				-0.16	0.12	-0.45	0.03		
Dolaylı etkiler: DDK				-0.21	0.11	-0.49	-0.02		
OD				0.05	0.06	-0.04	0.21		
Model 3	DDK (M1)			OD (M2)			OHB (Y)		
	β	SE	t	β	SE	t	β	SE	t
AHDO (X)	-0.43	0.20	-2.18**	-0.09	0.18	-0.49	-0.38	0.32	-1.17
DDK (M1)	-	-	-	-	-	-	0.64	0.14	4.68*
OD (M2)	-	-	-	-	-	-	-0.01	0.15	-0.04
Sabit	25.79	0.62	41.46*	10.08	0.58	17.36*	33.18	3.75	8.85*
Cinsiyet (KD)	-2.89	0.83	-3.50*	-0.20	0.77	-0.26	0.30	1.37	0.22
	$R^2=0.14$ $F=10.93$; $p=0.00$			$R^2=0.00$; $F=0.20$; $p=0.82$			$R^2=0.18$; $F=7.45$; $p=0.00$		
<i>Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları</i>				β	Boot SE	BootLLCI	BootULCI		
Toplam dolaylı etki:				-0.28	0.14	-0.62	-0.03		
Dolaylı etkiler: DDK				-0.28	0.15	-0.63	-0.03		
OD				0.00	0.03	-0.05	0.07		

KSO(X)= Kavgacı/Saldırgan Olma (Bağımsız Değişken); EAO(X)= Endişeli/Ağlamaklı Olma (Bağımsız Değişken); AHDO(X)= Aşırı Hareketli/Dikkatsiz Olma (Bağımsız Değişken); DDK(M1)= Dikkat Dürtü Kontrolü (Aracı Değişken 1), OD(M2)= Olumlu Duygu (Aracı Değişken 2); OHB(Y)= Okula Hazır Bulunuşluk (Bağımlı Değişken); KD= Kontrol Değişkeni; SE= Standart Hata Katsayısı.

* $p<0.01$; ** $p<0.05$; LLCI= %95 güven aralığında alt sınır; ULCI= %95 güven aralığında üst sınır; Bootstrap örneklem büyüklüğü= 5000.

Tablo 2’de, davranış problemlerinden kavgacı/saldırgan olma davranışı, çocukların dikkat-dürtü kontrolünü negatif yordadığı ($\beta = -0.26$; $t = -2.27$; $p<0.05$), dikkat-dürtü kontrolünün ise çocukların okula hazır bulunuşluklarını pozitif yordadığı görülmektedir ($\beta = 0.62$; $t = 4.54$; $p<0.01$). Diğer taraftan, kavgacı/saldırgan olma davranışı ve olumlu duygunun çocukların okula hazır bulunuşluklarını yordamadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Model 1’deki aracı değişkenlerin dolaylı etkileri incelendiğinde, dikkat dürtü kontrolü için %95 güven aralığında $BootLLCI_{DDK} = -0.38$; $BootULCI_{DDK} = -0.01$ olarak; olumlu duygu için %95 güven aralığında $BootLLCI_{OD} = -0.02$; $BootULCI_{OD} = 0.03$ olarak hesaplanmıştır. Dikkat-dürtü kontrolünün %95 güven aralığındaki bootstrap alt (BootLLCI) ve üst

(BootULCI) değerleri arasında sıfır bulunmadığından dikkat-dürtü kontrolünün bu modelde anlamlı bir aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Çocukların öz-düzenlemelerinden dikkat-dürtü kontrolünün dolaylı etkisi bulunurken ($\beta = -0.16$), kavgacı/saldırgan olma davranışının okula hazır bulunuşluk üzerinde doğrudan etkisi bulunmadığından ($\beta = -0.36$, $t = -1.93$; $p > 0.05$); Zhao ve diğerlerinden (2010) hareketle dikkat-dürtü kontrolünün “*sadece dolaylı aracılık (indirect-only mediation)*” rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2’deki Model 2 incelendiğinde, davranış problemlerinden endişeli/ağlamaklı olma davranışının, çocukların dikkat-dürtü kontrolünü ($\beta = -0.36$; $t = -2.39$; $p < 0.05$), olumlu duygu düzenlemelerini ($\beta = -0.40$; $t = -2.94$; $p < 0.01$) ve okula hazır bulunuşluklarını negatif yordadığı görülmektedir ($\beta = -0.88$; $t = -3.67$; $p < 0.01$). Ayrıca dikkat-dürtü kontrolünün okula hazır bulunuşluğu pozitif yordadığı ($\beta = 0.59$; $t = 4.51$; $p < 0.01$) ancak olumlu duygunun okul hazır bulunuşluğu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir ($\beta = -0.12$; $t = -0.82$; $p > 0.05$). Model 2’deki aracı değişkenlerin dolaylı etkileri incelendiğinde dikkat-dürtü kontrolü için %95 güven aralığında $BootLLCI_{DDK} = -0.49$; $BootULCI_{DDK} = -0.02$ olarak; olumlu duygu için %95 güven aralığında $BootLLCI_{OD} = -0.04$; $BootULCI_{OD} = 0.21$ olarak hesaplanmıştır. Dikkat-dürtü kontrolünün %95 güven aralığındaki bootstrap alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) değerleri arasında sıfır bulunmadığından dikkat-dürtü kontrolünün bu modelde anlamlı bir aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışının okula hazır bulunuşluğu negatif yönde yordaması ve öz-düzenlemelerinden dikkat-dürtü kontrolünün de bu ilişki de negatif yönde dolaylı etkisinin bulunması nedeniyle ($\beta = -0.21$), Zhao ve diğerlerinden (2010) hareketle dikkat-dürtü kontrolünün “*bütünleyici aracılık (complementary mediation)*” rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2’de, son olarak, davranış problemlerinden aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışının çocukların dikkat-dürtü kontrolünü negatif yordadığı ($\beta = -0.43$; $t = -2.18$; $p < 0.05$), dikkat-dürtü kontrolünün ise çocukların okula hazır bulunuşluklarını pozitif yordadığı görülmektedir ($\beta = 0.64$; $t = 4.68$; $p < 0.01$). Diğer taraftan, aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışı ve olumlu duygunun çocukların okula hazır bulunuşluklarını yordamadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Model 3’deki aracı değişkenlerin dolaylı etkileri incelendiğinde, dikkat-dürtü kontrolü için %95 güven aralığında $BootLLCI_{DDK} = -0.63$; $BootULCI_{DDK} = -0.03$ olarak; olumlu duygu için %95 güven aralığında $BootLLCI_{OD} = -0.05$; $BootULCI_{OD} = 0.07$ olarak hesaplanmıştır. Dikkat-dürtü kontrolünün %95 güven aralığındaki bootstrap alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) değerleri arasında sıfır bulunmadığından dikkat-dürtü kontrolünün bu modelde anlamlı bir aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Çocukların öz-düzenlemelerinden dikkat-dürtü kontrolünün dolaylı etkisi bulunurken ($\beta = -0.28$), aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışının okula hazır bulunuşluk üzerinde doğrudan etkisi bulunmadığından ($\beta = -0.38$; $t = -1.17$; $p > 0.05$); Zhao ve diğerlerinden (2010) hareketle dikkat-dürtü kontrolünün “*sadece dolaylı aracılık (indirect-only mediation)*” rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda ebeveyn tutumlarının, çocuklarda görülen davranış problemlerinin, öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları ve çocukların okula hazır bulunuşlukları ele alındığında aracılık rolü sınanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmada; ebeveyn tutumları, çocuklarda görülen davranış problemleri ve öz-düzenleme becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşluklarını yordayıp yordamadığı PROCESS makro regresyon analizleri ile test edilmiş, ebeveyn tutumlarının hiçbir alt boyutunun çocukların okula hazır bulunuşluklarını doğrudan veya öz-düzenleme becerilerinin aracılığıyla dolaylı olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Matthews (2008), ilkokula geçiş sürecinde ebeveyne ait inanç ve davranışların ilkokulun ilk yılındaki çocukların okula hazır bulunuşluğunu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Bono, Sy ve Kopp (2015) ebeveyn davranışlarının, çocukların sosyal becerileri ve davranış problemleri üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Sutter’ın (2013) araştırması da çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının ebeveyn uygulamaları tarafından yordanmadığını göstermektedir. Bu bulgular, mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Farklı olarak Baker (2010) ve

Puccioni (2015) ilgi ve kabul düzeyi yüksek olan kontrol düzeyleri ise makul seviyede olan ebeveynlerin çocuklarının okula hazır bulunuşluklarının yüksek çıktığını bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar, okula hazır bulunuşluğu etkileyebileceği için aileye ait demografik veya psiko-sosyal faktörlerin de incelenmesi yönünde öneriler sunmaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerle ilgili diğer faktörlerin çocukların okula hazır bulunuşluğuna olan etkilerinin de incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocuklarda görülen davranış problemlerinden endişeli/ağlamaklı olma davranışı ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu doğrultuda davranış problemlerinin, dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu düzenlemeleri aracılığı ile çocukların okula hazır bulunuşluklarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Çocukların dışa dönük davranış problemlerinden olan kavgacı/saldırgan olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışlarının, çocukların dikkat-dürtü kontrolünü negatif yordadığı, dikkat-dürtü kontrolünün ise çocukların okula hazır bulunuşluklarını pozitif yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, kavgacı/saldırgan olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışlarının ve olumlu duygunun çocukların okula hazır bulunuşluklarını doğrudan yordamadığı belirlenmiştir. Araştırmada, çocukların öz-düzenlemelerinden dikkat-dürtü kontrolünün dolaylı etkisi bulunurken, dışa dönük davranış problemlerinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde doğrudan etkisi bulunmadığından; Zhao ve diğerlerinden (2010) hareketle dikkat-dürtü kontrolünün “sadece dolaylı aracılık” rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçe dönük davranış problemlerinden olan endişeli/ağlamaklı olma davranışının çocukların dikkat-dürtü kontrolünü olumlu duygu düzenlemelerini ve okula hazır bulunuşluklarını negatif yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dikkat-dürtü kontrolünün okula hazır bulunuşluğu pozitif yordadığı ancak olumlu duygunun okul hazır bulunuşluğu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışının okula hazır bulunuşluğu negatif yönde yordaması ve öz-düzenlemelerinden dikkat-dürtü kontrolünün de bu ilişki de negatif yönde dolaylı etkisinin bulunması nedeniyle Zhao ve diğerlerinden (2010) hareketle dikkat-dürtü kontrolünün “bütünleyici aracılık” rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların dikkati odaklama ve kaydırma becerileri ile dürtüsel davranışları engelleyebilmeleri, sosyal ve akademik becerilerinde başarılı olmasında en önemli noktalardan biri olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal problemler yaşayan çocukların okul başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir. Duygusal iyi oluş ve akademik başarı etkileşim halinde olup okula hazır olmayan çocukların ilkökula geçişte genellikle olumsuz duygular yaşadığı görülmektedir (Raver, 2002). Olumsuz duygularını kontrol edemeyen ve kaygıya düşen çocukların okula hazır olamadıkları, ilgili alan yazında görülmektedir (McClelland, Morrison ve Holmes, 2000). Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak endişeli/ağlamaklı olan çocukların okula hazır bulunuşluklarının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilmektedir. Eisenberg ve diğerleri (2001), dışa dönük ve içe dönük davranış problemleri olan çocukları sağlıklı çocuklarla karşılaştıkları çalışmalarında, bu çocukların daha öfkeli, dürtüsel ve düşük düzeyde öz-düzenlemeleri olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca çocukların anksiyete (kaygı) durumlarının artmasında dikkatlerini odaklayabilmede sorunlar yaşadığını, içe dönük davranış problemleri olan okul öncesi dönem çocuklarının düşük düzeyde dikkat-dürtü kontrolü gösterdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Dennis, Brotman, Huang ve Gouley (2007) içe dönük davranış problemlerinin dört yaş çocuklarının çaba gerektiren kontrol becerileri ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Mevcut araştırma ve yapılan araştırmalar çocukların öfke ve kaygı durumlarının dikkat becerilerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer olarak Lemery, Essex ve Smider (2002) çalışmalarında, çocukların endişeli ve korku dolu olması ile düşük düzeyde dikkati odaklama ve önleyici kontrol becerilerinin ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde Murray ve Kochanska (2002) çaba gerektiren kontrol düzeylerinin çocukların içe dönük davranış problemleri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Çocukların içe dönük davranış problemlerine ilişkin alan yazında az rastlanan araştırmalara, mevcut araştırma sonuçlarının desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da; çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışları arttıkça, öz-düzenlemenin bir boyutu olan olumlu duygunun (duygu düzenleme) olumsuz yönde etkilendiğidir. Eisenberg ve diğerleri (2000) ilkokul çağındaki çocukların dikkat, davranış düzenleme ve olumsuz duygu durumlarından kaynaklanan dışa dönük problem davranışlarını belirledikleri çalışmalarında bireysel farklılıklardan kaynaklanan olumsuz duygu durumlarının çocukların davranışsal ve duygusal düzenlemeleri ile davranış problemleri arasında aracı rol oynadığını bulmuşlardır. Ayrıca alan yazın araştırmaları çocukların duygusal düzenlemeleri ile yürütücü süreçleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur (Liebermann, Giesbrecht ve Müller, 2007; McCoy ve Raver, 2011; Simonds, Kieras, Rueda ve Rothbart, 2007). Alan yazın araştırmaları ve mevcut araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, duygu düzenleme becerilerinin çocuğun sosyal ortama uygun davranışı göstermesini sağlayacağı ve öğretmen ya da akranlarıyla yaşayabileceği çatışmaları da en aza indirgeyeceği söylenebilir.

Çocukların öz-düzenlemelerinden olumlu duygu alt boyutunun, okula hazır bulunuşluğu yordamadığı görülmektedir. Fakat doğrudan ve dolaylı etkiler incelendiğinde, çocukların öz-düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolünün çocukların davranış problemleri ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında aracı rol oynadığı görülmektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını incelemek için yapılan bootstrap analiz sonuçları, çocukların öz-düzenlemelerinden dikkat-dürtü kontrol düzeylerinin, çocuklarda görülen endişeli/ağlamaklı olma ve okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide “bütünlüleyici aracılık” rolü, kavgacı/saldırgan olma davranışı ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışı ile okula hazır bulunuşluk arasında ise “sadece dolaylı aracılık” rolü olduğunu göstermiştir. Öz-düzenleme becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşluğu ile ilişkili olduğu alan yazında birçok araştırma ile kanıtlanmıştır (Blair ve Razza, 2007; McClelland vd., 2007; Smith vd., 2008; Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber ve Gollwitzer, 2009; Welsh vd., 2010). Bu araştırmaların yanı sıra Eisenberg, Valiente ve Eggum (2010) çalışmalarında çaba gerektiren kontrollerin çocukların okula hazır bulunuşluğunda ve okul başarılarında öncü olduğunu kanıtlayacak araştırmaları derlemişler ve bir model sunmuşlardır. Çocukların akranları ve öğretmenleri ile ilişkisinin, çaba gerektiren kontroller ve akademik yeterlik arasındaki aracılık rolünü modellemişlerdir. Blair (2002) olumsuz duygusal tepkilerin (kızgınlık ya da endişe) çocukların okul ortamında görevlerini devam ettirebilmeleri ve dikkatlerini sürdürebilmeleri için gerekli olan düzenleme becerilerini engellediğini belirtmiştir. Barriga ve diğerleri (2002) gençlerin içe dönük davranış problemleri ile okul başarısızlığı arasındaki ilişkide dikkat problemlerinin aracı etkisini ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak çocukların öğrenme becerileri ne kadar iyi olursa olsun çocukların davranışlarını, dikkat ve duygularını düzenlemelerinin de önemli olduğu görülmektedir. Daha çabuk öfkelenen ya da kaygılanan çocukların, duygusal tepkilerini etkili bir şekilde düzenleyebilen çocuklara göre okul işlerini yaparken dikkatlerini odaklamalarında daha çok zorlanmaları bu duruma örnek olarak gösterilebilmektedir. Alan yazındaki bu araştırmalar ile sunulan araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Çocuklar; dikkat kontrolü sağlama, dürtüsel tepkilerini engelleyebilme, hazrı erteleyebilme, akranlarıyla işbirliği yapabilme ve amaca yönelik davranışları gerçekleştirebilmede öz-düzenleme becerilerini kullanmaktadırlar. Eğer okul öncesi eğitime ya da ilkokula geçişte çocuklar bu becerilerini geliştirmede başarısız olurlarsa ve davranış problemlerini yüksek düzeylerde gösterirlerse sonraki dönemlerde, psikolojik rahatsızlıklar, anti sosyal davranışlar ve hatta madde kullanımına varacak davranım bozuklukları için risk grubunda olmaktadır (Bierman, Nix ve Makin-Byrd, 2008). Bu çocuklar sadece davranış problemleri anlamında risk grubunda değil, aynı zamanda akademik başarısızlıklar için de risk grubundadırlar. Bu sebeple, bu çocuklar için erken tanı önemli olup, geç kalınmadan önleyici ya da müdahale edici programlara çocukları dahil etmenin sonraki dönemlerde yaşayabilecekleri sorunları en aza indireceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, davranış problemlerinin erken dönemde belirlenmesi için işlevsel davranış değerlendirme yolları kullanılabilir. Belirli çevresel faktörlerin davranış problemlerine sebep olduğu bilinmektedir. Bu değişkenler ya da faktörler değerlendirme yoluyla tanımlanabilir ve bu faktörleri irdelemek problem davranışı düzenli bir şekilde azaltabilir ya da toplum yanlısı bir şekilde davranışın gelişimi desteklenebilir (Austin ve Sciarra, 2013).

Araştırma sonuçları; çocukların öz-düzenleme gelişimine odaklanma fikrinin birçok yaklaşımı beraberinde getirdiğini göstermektedir. Sunulan araştırma ile davranış düzenleme ve altında yatan bilişsel bileşenlerin okula hazır bulunuşluk ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla, duygusal düzenleme ile karşılaştırıldığında çocukların davranış ve dikkat düzenlemelerinin okula hazır bulunuşlukları için daha belirleyici bir beceri olduğu söylenebilir. Öz-düzenleme becerilerinin temel bilişsel mekanizmalarına odaklanmak; özellikle yürütücü işlev becerilerinin gelişiminin okul öncesi dönemde desteklenmesi, ilkokula geçişte çocukların akademik becerilerinin gelişimi ve ilerlemesi için ön koşul görevini üstlendiğini göstermektedir. Erken dönemde okul başarısı, çocukların yönergeleri hatırlama, bağımsız bir şekilde çalışma gibi ileriki akademik ve sosyal işlevsellikleriyle ilişkili olan davranışları düzenleme becerileri üzerine kurulmuştur (McClelland vd., 2007). Davranış bozuklukları, çocukların uyumlu bir şekilde okula katılımına izin vermemekte ve beraberinde okulda başarısızlık anlamında önemli düzeyde risk taşımalarına sebep olmaktadır.

Çocukların dikkat ve davranış düzenleme becerilerini desteklemek için aileye, okullara ve eğitim programlarına kısacası sosyal çevresine birçok sorumluluk düşmektedir. Yetişkinler, çocukların bu becerilerinin gelişimini onlara rutinler kurarak, sosyal davranışlarda model olarak ve onlarla yaratıcı, destekleyici ve güvenilir ilişkiler geliştirerek sağlayabilirler. Ayrıca yaratıcı oyun ve sosyal ilişkileri destekleyecek aktivitelere odaklanarak, stresle nasıl başa çıkacağını öğretmek, zamanla da yetişkin denetimini azaltarak kendi eylemlerini yönlendirebilmeleri için fırsatlar sağlamak beceri gelişimleri için çok önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri sınıf içerisinde çocukların sosyal beceri gelişimlerini destekleyerek, buna yönelik sınıf yönetimi stratejileri belirlemeli, çocukların bireysel ilgi ve becerilerini desteklemelidirler. Ayrıca çocukların problem davranışlarını önleme yollarını kullanarak ve ihtiyaç duyduğunda ise etkili müdahale stratejileri (pozitif davranış desteği ve akran aracılığıyla öğretim gibi) belirleyerek çocukların gelişimlerini destekleyebilirler. Öğretmenler okul öncesi eğitim ortamlarında duygusal yeteneğin gelişmesi için duyguları anlama, ifade etme ve düzenleme için sıcak, olumlu ve özenli çevre düzenleyebilir ve uygun yollarla duygularını ifade etmeleri için çocuklara yardımcı olabilirler. Çocuklardan öz-motivasyonu yüksek olanlar, sınıf kurallarına uyabilir, bir problem üzerinde endişeli ya da kızgınlık duymadan çalışabilir ayrıca öğretmen ve akranlarıyla birlikte çalışabilme konusunda çok başarılı olabilirler (Bono ve Bizri, 2014). Bu araştırma ile çocuklardaki içe dönük davranış problemlerinden endişeli/ağlamaklı olma davranışının çocukların dikkat-dürtü kontrol düzeylerini olumsuz yönde etkilediği ve dikkat-dürtü kontrol düzeylerinin okula hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda spesifik bulguların yer aldığı bir modelin ortaya çıkışı, gelecekteki psikopatoloji araştırmalarına ışık tutacak ön belirleyici kanıtlar sunmaktadır. Öngörülen modelin sınanması ve doğrulanmasının sonucu olarak, okul öncesi dönemde görülecek problem davranışlar ve çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin net bir şekilde anlaşılmasının risk grubundaki çocuklara uygun değerlendirme, önleyici ve müdahale edici stratejilerin belirlenmesine yardım edeceği düşünülmektedir.

Öneriler

Çocukların dikkat-dürtü kontrolü becerileri ile çocukların okula hazır bulunuşluğu arasında tahmin edilebilir bir şekilde ilişkili olduğu görüşü bu araştırma ile desteklenmiştir. Yapılacak ek araştırmalar ile çocukların duygu ve dikkat-dürtü düzenleme mekanizmaları içinde bireysel farklılıklara, akran ve öğretmen ilişkilerinin etkisi gibi faktörlerin de katkılarını ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu faktörlerin çocukların davranış bozuklukları ile etkileşimlerine bakılarak sosyal etkiler araştırılabilir. Yurt içi araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerine yönelik daha çok araştırmaya ve kanıt temelli bilgiye ihtiyaç olduğu görülmüştür. Böylece elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye’de duygu ve davranış bozukluğu gösteren çocukların erken dönem becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınırlı sayıda olan erken müdahale programlarının sayısı artırılabilir.

Araştırma kapsamına çocukların davranış problemlerine sebep olabilecek faktörler dahil edilmemiştir. Çocuklarda davranış problemlerine sebep olabilecek çevresel ve fiziksel faktörler de eklenerek araştırmalar daha kapsamlı hale getirilebilir. Çocuk davranış problemlerini içeren bu modelin, normal gelişim gösteren çocuklardan uzaklaşılarak, sadece davranış problemi gösterdiği tespit edilen çocuklar üzerinde tekrarlanmasının daha çözüme yönelik sonuçlar göstereceği düşünölmektedir. Böylece çocukların sorun geliştirmesinde öz-düzenlemenin farklı rollerini değerlendiren çalışmalar ile nedensel ilişkiler de açıklığa kavuşturulabilir.

Araştırmada çocukların davranış problemleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkide öz- düzenleme becerilerinin aracı rolü doğrulanmış ve çocuklardaki davranış problemlerinin hem öz- düzenleme becerilerini hem de okula hazır bulunuşluklarını olumsuz yönde etkilediği görölmüştür. Bu sonuçlar çocuklardaki davranış problemlerinin belirlenmesinin ve iyileştirme yolları aranmasının önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu bulgusu doğrultusunda anne babalar da davranış sorunları hakkında bilgilendirilerek davranış problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olabilecek ve sonuçlarının neleri doğerurabileceğine ilişkin bilinç oluşturulması hedeflenebilir. Okullarda anne baba eğitimi ile anne-baba-çocuk ilişkilerini kuvvetlendirecek ve davranış problemlerini önleme ve müdahale çalışmalarını içeren etkinlikler planlanabilir.

Kaynakça

- Austin, V. L. ve Sciarra, D.T. (2013). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (M. Özkes, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Baker, C. E. (2010). *Family and sociodemographic predictors of school readiness in Hispanic kindergarteners* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Virginia.
- Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E. ve Grissmer, D. (2012). Family and sociodemographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education & Development, 23*(6), 833-854. doi: 10.1080/10409289.2011.607359
- Barkley, R. A. (2001). The inattentive type of ADHD as a distinct disorder: What remains to be done. *Clinical Psychology: Science and Practice, 8*(4), 489-493. doi: 10.1017/S0954579405050388
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Barriga, A. Q., Doran, J. W., Newell, S. R., Morrison, E. M., Barbetti, V. ve Robbins, B. D. (2002). Relationship between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 233-240. doi: 10.1177/10634266020100040501.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95. doi: 10.1177/0272431691111004.
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R. ve McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 411-424. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.014
- Behar, L. ve Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology, 10*(5), 601-610.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A. ve Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development, 18*(2), 305-323. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.09.001
- Bierman, K., Nix, R. ve Makin-Byrd, K. (2008). Using family-focused interventions to promote child behavioral readiness for school. A. Booth ve A. C. Crouter (Ed.), *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school* içinde (s. 283-298). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*(03), 899-911. doi: 10.1017/S0954579408000436
- Blair, C. ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Bono, K. E. (2003). *Self-Regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament* (Yayımlanmamış doktora tezi). Claremont Graduate University.
- Bono, K. E. ve Bizri, R. (2014). The role of language and private speech in preschoolers' self-regulation. *Early Child Development and Care, 184*(5), 658-670. doi: 10.1080/03004430.2013.813846.
- Bono, K. E., Sy, S. R., ve Kopp, C. B. (2016). School readiness among low-income black children: Family characteristics, parenting, and social support. *Early Child Development and Care, 186*(3), 419-435. doi:10.1080/03004430.2015.1039528

- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2006). *Anne-baba eğitimi* (2. bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *ERIC Digest*, 12(02), 333-1386.
- Dennis, T. A., Brotman, L. M., Huang, K. Y. ve Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 442-454.
- Derryberry, D. ve Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, 9(4), 633-652.
- Drossos, N. T. (2004). *Executive function and externalizing behavior problems in preschool children* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate College of The Illinois Institute of Technology.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P. ve Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 43(5), 1187-1201. doi: 10.1037/0012-1649.43.5.1187
- Eisenberg, N., Cumberland, A. J., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134. doi: 10.1037/1528-3542.6.3.498
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., ... Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 1367-1382. doi: 10.1111/1467-8624.00233
- Eisenberg, N., Valiente, C. ve Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698. doi: 10.1080/10409289.2010.497451
- Ergül, C. (2010). Sık rastlanan yetersizlikler. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s. 280-318). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Graziano, P. A., Slavec, J., Hart, K., Garcia, A. ve Pelham Jr, W. E. (2014). Improving school readiness in preschoolers with behavior problems: Results from a summer treatment program. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(4), 555-569. doi: 10.1007/s10862-014-9418-1
- Gunzenhauser, C. ve Von Suchodoletz, A. (2015). Boys might catch up, family influences continue: Influences on behavioral self-regulation in children from an affluent region in Germany before school entry. *Early Education and Development*, 26(6), 645-662. doi: 10.1080/10409289.2015.1012188
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf> adresinden erişildi.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Hayes, A. F., Montoya, A. K. ve Rockwood, N. J. (2017). The analysis of mechanisms and their contingencies: PROCESS versus structural equation modelling. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 25(1), 76-81. doi: 10.1016/j.ausmj.2017.02.001
- Hayes, A. F. ve Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 39-57. doi: 10.1016/j.brat.2016.11.001

- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they related to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 686-697. doi: 10.1037/0022-0663.93.4.686
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. ve Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: Hard-to-manage preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 169-179. doi: 10.1080/03004430.2010.509795
- İnal, G. (2013). Okula başlama ve uyum süreci. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (2. bs., s. 68-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, K. (2008). *The role of parent self-efficacy and parenting behaviors on school readiness outcomes* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of South Carolina.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. bs.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikolojik Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (4. bs., s. 57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. bs.). Ankara: Nobel Yayın.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. ve Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561-579. doi: 10.1002/icd.478
- Keller, J. (2008). On the development of regulatory focus: The role of parenting styles. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 354-364. doi: 10.1002/ejsp.460
- Kiss, M., Fecete, G., Pop, M. ve Susa, G. (2014). Early childhood self-regulation in context: Parental and familial environmental influences. *Cognition, Brain, Behavior*, 18, 55-85.
- Koydemir, S., Şimşek, Ö. F. ve Demir, M. (2014). Pathways from personality to happiness: Sense of uniqueness as a mediator. *Journal of Humanistic Psychology*, 54(3), 314-335. doi: 10.1177/0022167813501226
- Lemery, K. S., Essex, M. J. ve Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73(3), 867-882.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F. ve Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 22(4), 511-529. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.005
- Love, J. M., Logue, M. E., Trudeau, J. V. ve Thayer, K. (1992). Transitions to kindergarten in American schools. *Portsmouth, NH: Department of Education*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344693.pdf> adresinden erişildi.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. ve Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- Maccoby, E. ve Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. E. M. Hetherington ve P. H. Mussen (Seri Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development içinde* (s. 1-101). New York: Wiley.
- McCoy, D. C. ve Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20(4), 741-761. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00608.x

- Matthews, E. (2008). *Investigating the association of parental influence and children's school readiness and early academic achievement: An analysis using early childhood longitudinal study-kindergarten (ECLS-K)* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Temple University Graduate Board.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. ve 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(3), 298-309. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.03.002
- Murray, K. T. ve Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 503-514.
- Oktay, A. (2013). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 24-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Pears, K. C., Healey, C. V., Fisher, P. A., Braun, D., Gill, C., Conte, H. M., ... Ticer, S. (2014). Immediate effects of a program to promote school readiness in low-income children: Results of a pilot study. *Education & Treatment of Children*, 37(3), 431-460. doi: 10.1353/etc.2014.0021
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130-147. doi: 10.1080/00220671.2013.850399
- Raver C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Society for Research in Child Development*, 16(3), 3-19.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve Wanless, S. B. (2012). An ecological perspective for understanding the early development of self-regulatory skills, social skills and achievement. R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education içinde* (s. 299-323). Newyork: The Guilford Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. doi: 10.1016/S0885-2006(00)00049-1
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L. ve Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.08.001
- Simonds, J., Kieras, J. E., Rueda, M. R. ve Rothbart, M. K. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10 year old children. *Cognitive Development*, 22(4), 474-488. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x
- Smith, L. E., Borkowski, J. G. ve 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. doi: 10.1080/10888430801917167
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.002
- Son, S. H., Lee, K. ve Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education & Development*, 24(4), 468-490.
- Spector, P. E. ve Brannick, M. T. (2011). Methodological urban legends: The misuse of statistical control variables. *Organizational Research Methods*, 14(2), 287-305. doi: 10.1177/1094428110369842
- Sutter, C. A. (2013). *Parenting and school readiness in low-income families: what can be gained from examining everyday contexts of interaction and children's self-regulation?* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of California.

- Tanrıbuyurdu, E. F. (2012). *Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıbuyurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328. doi: 10.15390/EB.2014.3647
- Torres, M. M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Pennsylvania State University.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C. ve Boivin, M. (1992). Peer rejection from kindergarten to grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(3), 382-400.
- Volling, B. L., Blandon, A. Y. ve Kolak, A. M. (2006). Marriage, parenting, and the emergence of early self-regulation in the family system. *Journal of Child and Family Studies*, 15(4), 489-502. doi: 10.1080/14616734.2016.1259335
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G. ve Heikamp, T. (2011). Linking maternal warmth and responsiveness to children's self-regulation. *Social Development*, 20(3), 486-503.
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. ve Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 561-566. doi: 10.1016/j.lindif.2009.07.006.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. ve Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43. doi: 10.1037/a0016738.
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G. ve Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206. doi: 10.1086/651257