



Okul Tipinin Okul Öncesi Dönem Davranış Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

The Effect of School Type on Behavioral Regulation Skills of Preschoolers

Burak DOĞRUYOL**, Başak TÜRKÜLER AKA***, Esin ENİSOĞLU TİLBE****

• *Geliş Tarihi:* 15.02.2017 • *Kabul Tarihi:* 06.04.2017 • *Yayın Tarihi:* 31.01.2018

ÖZ: Davranış düzenleme becerileri çocukların okula hazır olmasını ve uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Bu yüzden, bu becerilerin gelişmesine yardımcı olan ya da ketleyen faktörlerin ortaya çıkarılması araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu faktörler arasında, demografik değişkenlerin, aile ve okul ortamı ile ilgili değişkenlerin yordayıcı etkileri olduğu ortaya konmuştur. Türkiye’de yakın zamanda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dahil edilmesi ve okula başlama yaşının değiştirilmesi, okul ortamının özellikle de okul öncesi eğitim ortamının davranışsal düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılmasını önemli hale getirmiştir. Bu sebeple, bu çalışmada demografik değişkenler ve ebeveynlik tutumlarının etkileri kontrol edilerek okul tipinin (özel ya da devlet okulu) davranışsal düzenleme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden, yaşları 53 ila 78 ay arasında değişen 143 çocuk (80 erkek; 63 kız) ve onların anneleri katılmıştır. Davranışsal düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla çocuklara Kafa Ayaklar Dizler Omuzlar Ölçümü (KADO) uygulanmıştır. Ayrıca, anneler demografik form ile Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (AHÇYT) doldurmuşlardır. Hiyerarşik regresyon analiz sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi ile sıkı disiplin davranışsal düzenleme becerilerini yordamıştır. Ek olarak, demografik değişkenler ile ebeveynlik tutumlarının etkileri kontrol edildikten sonra, okul tipi değişkeni davranışsal düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordamıştır.

Anahtar sözcükler: davranışsal düzenleme, ebeveynlik tutumu, okul tipi, erken çocukluk

ABSTRACT: Behavioral regulation abilities are one of the most important predictors of child adjustment and school readiness. Thus, the factors facilitating and impeding behavioral regulation abilities have attracted attention of researchers. Within those factors, variables related to the family and the school environment as well as the background variables are powerful predictors of behavioral regulation. Considering the recent enactment incorporating kindergarten in the compulsory education system in Turkey, it is an imperative to focus on the effects of schools, especially kindergartens as a surrounding context, on the behavioral regulation abilities. Therefore, the current study investigated the effects of school type (i.e., public vs. private) on the behavioral regulation of preschoolers by controlling the effects of demographic variables and parenting attitudes. The participants of the current study were 143 public and private school children (80 boys and 63 girls) aged between 53 months and 78 months and their mothers. Head Toes Knees Shoulders Task (HTKS) as a measure of behavioral regulation was administered to children. Mothers filled demographic Form and Parenting Attitude Research Inventory (PARI). Hierarchical regression analyses revealed that education level of mothers and parenting discipline predicted the behavioral regulation abilities. Besides, after controlling for parenting and background variables, school type significantly predicted the behavioral regulation abilities.

Keywords: behavioral regulation, parenting attitude, school type, early childhood

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülmüş, üçüncü yazarın yüksek lisans tez çalışmasına dayanmaktadır.

** Yrd. Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul-Türkiye, burakdogruyol@gmail.com (ORCID: 0000-0002-3469-590X)

*** Yrd. Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul-Türkiye, turkuleraka@gmail.com (ORCID: 0000-0002-5330-8485)

**** Uzm. Psk. Esin Enisoğlu Tilbe, Doğa Okulları, İstanbul-Türkiye, esin_enisoglu@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-8990-2833)

1. GİRİŞ

Okula hazır olma ve okul ortamına uyum sağlama, eğitimciler, psikologlar ve birçok sosyal bilimci için önemli araştırma alanlarından birisi olmuştur. Bu konu, yakın zamanda zorunlu eğitimde okula başlama yaşının 66 aya düşürülmesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dahil edilmesi nedeniyle Türkiye'deki araştırmacılar için daha da önemli hale gelmiştir.

İlgili yazın incelendiğinde, okula hazır olma ve okula uyumu etkileyen birçok etmen tanımlanmıştır. Bunlar arasında ebeveynlik tutum ve davranışları gibi aile ortamı ile ilgili değişkenlerin öneminin yanı sıra (örn.; Morrison, Bachman ve Connor, 2005), son yıllarda yapılan çalışmalarda yürütücü işlev becerilerinin önemi de ortaya konmuştur. Çalışmalar, erken çocuklukta yürütücü işlev becerilerinin, çocukların hem okula uyumlarını hem de sonraki dönemdeki akademik başarılarını yordadığını göstermektedir (Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich, 2008; Blair, 2002). Ayrıca, bu becerilerin yordayıcı etkisinin çocukların zekâ düzeyleri gibi değişkenlerin etkisinin varlığında dahi geçerli olduğu gözlenmiştir.

Yürütücü işlev becerileri genel olarak, yeni durumlara uyum sağlayarak cevap verebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Lezak, Howieson ve Lorin, 2004). Bu beceriler, ortamdaki gerekli ve yararlı bilginin seçilmesini, dikkatin ona yöneltilmesini, bu bilginin analiz edilip yönlendirilmesini içermektedir. Ek olarak, bu süreçlere zarar verebilecek engelleyici ve dikkat dağıtıcı uyaranların kontrol edilmesi de yürütücü işlev becerileri ile sağlanmaktadır (National Scientific Council on the Developing Child, 2011). Dolayısıyla yürütücü işlev becerileri, bilişsel süreçlerin, duyguların ve davranışların düzenlenmesi görevlerini içermektedir. Bu görevler, çalışan bellek, dikkat, ketleyici kontrol gibi bir dizi karmaşık bilişsel sürecin uyumlu ve hedefe dönük davranışları ortaya çıkarmak üzere koordineli bir biçimde çalışması sonucu yerine getirilmektedir (Bierman ve ark., 2008). Hedefe dönük bu davranışlar, giyinmek gibi en basit görevlerden, hangi televizyon programının izleneceğine karar verme gibi daha karmaşık süreçlere kadar, bütün karar alma ve davranış süreçlerini içermektedir.

Yürütücü işlev becerileri doğumdan itibaren yaşla birlikte gelişme gösterir ve beyin gelişimi gibi süreçler ile paralel olarak ilerler (Eisenberg ve Spinrad, 2004; McClelland ve Cameron, 2012). Ek olarak, çocuğun içinde bulunduğu çevresel koşullar, çocuğun yürütücü işlev becerilerinin genetik potansiyeline ulaşması üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. İlk olarak ev ortamı, özellikle model alma yoluyla öğrenme ve ebeveynlerden alınan geribildirimler bu becerilerin gelişmesine etki eder. Sonrasında ise, okul ortamına geçiş yepyeni bir uyaranlar bütünü ve çevresel koşul yaratarak bu beceriler üzerinde belirleyici etki yaratmaktadır (Lewit ve Shuurmann Baker, 1995)

Okula başlama, birçok davranışsal düzenleme becerisini gerektirmektedir. Dikkatin yönlendirilmesi, yeni bilgilerin edinilmesi ve entegre edilmesi ile bu sırada sınıf ortamındaki dikkat dağıtıcıların göz ardı edilmesi ve güdülerin kontrol edilmesi başarılı bir davranışsal düzenleme ile mümkün olabilir (Lewit ve Shuurmann Baker, 1995). Dolayısıyla, okul öncesi eğitim bu becerilerin kazanılabileceği önemli mecralar olarak ortaya çıkmaktadır (Bowman, Donovan ve Burns, 2001). Bu sebeple, yürütücü işlev becerileri üzerine yapılan çalışmaların önemli bir kısmı, okul öncesi eğitim dönemindeki davranışsal düzenleme becerilerine odaklanmaktadır (örn.; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes ve Morrison, 2007; Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009). Çalışmalar, çocukların okula başlarken çoğunlukla okul ortamının taleplerini karşılayamayacak düzeylerde davranış düzenleme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir (Blair, 2002). Bu yetersizlik ilerleyen dönemlerde düşük akademik performans ve sorunlu akran ilişkileri gibi olumsuz sonuçlarla ilişkili olabilmektedir (Cooper ve Farran, 1998; McClelland, Morrison ve Holmes, 2000). Çalışmalar, yetersiz davranış düzenleme becerileri ile okula başlayan çocukların öğretmenler tarafından da fark edildiğini göstermektedir. Bu yetersizlik, akademik becerilerinin yeterli olduğu koşullarda dahi hem çocukların öğrenme becerisini hem de sınıfın genel atmosferini olumsuz olarak

etkileyebilmektedir (örn.; Cameron Ponitz, McClelland, Jewkes, Connor, Farris ve Morrison, 2008).

Okul öncesi eğitim, çocukların evden okula geçiş gibi kritik bir görev ile karşı karşıya kalmaları anlamına gelmektedir. Bu geçiş, davranışsal düzenleme becerilerinin kullanılmasını gerektirdiği gibi bu becerilerin gelişimi üzerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir (Pianta ve Rimm-Kaufman, 2006). Okul öncesi eğitim veren kurumlardaki ortam, bu becerilerin gelişmesine olanak sağlayarak okula uyum sağlamaya, öğrenme deneyimlerinden etkili bir biçimde faydalanmaya ve iyi sosyal ilişkiler geliştirmeye yardımcı olabilir (Blair, 2002; Dobbs, Doctoroff, Fisher ve Arnold, 2006). Diğer taraftan, okul öncesi eğitim ortamının yetersiz olması davranışsal becerilerin gelişmemesine ve dolayısıyla akademik başarının düşmesine, duygusal problemlere ve hatta okulu bırakma gibi sorunlara yol açabilmektedir (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Husdon, Klebanov ve Japel, 2007; Shaw, Gilliom, Ingoldsby ve Nagin, 2003; Vitaro, Brendgen, Larose ve Tremblay, 2005). Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların okul ortamında belli görevleri yerine getirebilmek adına diğerlerini engelleyebilmeleri ya da erteleyebilmeleri akademik ilgilerini ve başarılarını arttırmaktadır (Blair ve Razza, 2007). Dolayısıyla, akademik başarı, okul başarısı ve genel yürütücü işlev becerilerinin başarısı davranışsal düzenleme becerisi tarafından yordandığı görülmektedir (McClelland, Cameron, Wanless ve Murray, 2007). Örneğin, okul öncesi eğitimde dikkati odaklayabilme becerisinin sonraki okuma ve matematik becerilerini yordadığı bulunmuştur (NICHD Early Child Care Research Network, 2003).

Davranışsal düzenleme becerilerinin doğrudan ölçümü için 'Kafa Ayaklar Dizler Omuzlar' ölçümü kullanılmaktadır ve bu ölçümün psikometrik özellikleri çeşitli örneklem ve kültürlerde test edilmiştir (McClelland ve ark., 2007; Wanless ve ark., 2011). Bu çalışmalarda, davranışsal düzenleme becerilerini yordayan çeşitli faktörler tanımlanmıştır. Örneğin, demografik değişkenlerden çocuğun yaşının davranışsal düzenleme becerileri ile güçlü bir ilişkisi olduğu, bu becerilerin yaşla birlikte arttığı gösterilmiştir (Ponitz ve ark., 2009). Bir başka demografik değişken olan cinsiyet ile ilgili bulgular ise zayıf ya da çelişkilidir. Bazı çalışmalarda, kızların erkeklere kıyasla daha iyi davranışsal düzenleme becerileri gösterdikleri bulunurken (Deater-Deckard, Petrill, Thompson, ve DeThorne, 2006; Kochanska, Coy ve Murray, 2001; McCabe, Cunningham ve Brooks-Gunn, 2004; McClelland, Morrison ve Holmes, 2000; Ready, LoGerfo, Burkam ve Lee, 2005), diğer çalışmalarda herhangi bir cinsiyet farkı gözlenmemiştir (Brocki ve Bohlin, 2004; Carlson, Moses ve Breton, 2002; Renninger ve Wozniak, 1985).

Demografik faktörlerin ötesinde, davranışsal düzenleme becerilerinin gelişmesi için çocukların belirli davranışları uygulayabilmesine ve bunları tekrar edebilmesine olanak sağlayan destekleyici ortamların varlığı gerekli olmaktadır. Ancak, 'yüksek riskli ortamlar' olarak tanımlanabilecek koşullarda bu becerilerin gelişmesi mümkün olmamaktadır. Ebeveyn davranışları, çocukların bu becerilerini geliştirebilmelerini sağlayabildiği gibi gelişmesine engel de olabilmektedir. Okul öncesi dönemde ebeveyn davranışları ile davranışsal düzenleme becerileri üzerine yapılan çalışmaları derleyen bir meta-analiz çalışmasında davranışsal düzenleme becerileri, olumlu ebeveyn kontrolü ile olumlu yönde, olumsuz ebeveyn kontrolü ile olumsuz yönde ilişki göstermiştir. Diğer ebeveyn davranışlarının anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir (Karreman, van Tuijl, van Aken ve Dekovic, 2006). Türk kültüründe yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir (Baydar, Küntay, Gökşen ve Yağmurlu 2010).

Davranışsal düzenleme becerilerinin gelişmesi için yüksek risk teşkil eden etmenlerin arasında, olumsuz ebeveyn davranışlarının yanı sıra, düşük gelir düzeyi, ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi gibi sosyoekonomik risk faktörleri sayılabilir. Çalışmalar bu etmenlerin gelişimsel zorluklar ve akademik başarısızlık ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010). Ayrıca, çocuk-öğretmen ve çocuk-sınıf etkileşimi gibi

okul ortamı ile ilgili değişkenlerin de çocukların davranış düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002; Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane ve Shelton, 2003).

Dolayısıyla, çocukların okula başlamaları ile birlikte, aile ortamı ve sosyo-ekonomik faktörlerin etkileri devam etmekle birlikte, yerlerini yavaş yavaş okul ortamının etkilerine bırakmaktadır. Okul ortamının etkileri, ilgili yazında çocukların içinde bulunduğu ortamdaki deneyimleri bağlamında ele alınmaktadır. Bu deneyimler aynı aile ortamındaki gibi davranışsal düzenleme becerilerine olumlu ya da olumsuz etki edebilmektedir. Örneğin, çocukların anaokulu ortamındaki deneyimleri onların başarılı davranışsal düzenleme becerileri geliştirmelerini doğrudan etkilemektedir (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009). Bu ortamı oluşturan faktörler, okulun yeri, öğrenci kompozisyonu ve öğretmenlerin etnik kökeni gibi birçok etmeni içerisinde barındırmaktadır. Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise okulöncesi eğitim kalitesinin (akran ilişkileri, grupların büyüklüğü ve çocuk başına düşen alan miktarı gibi) çocukların sosyal yeterliliğini etkilediği bulunmuştur (Micozkadıoğlu ve Berument, 2003). Dolayısıyla, okul öncesi eğitim ortamının davranışsal düzenleme becerilerinin gelişimini destekler nitelikte olması, çocukların olumlu deneyimler edinmelerini sağlayarak bu becerilerin gelişmesinin önünü açmaktadır.

Erken çocukluk dönemindeki davranış düzenleme becerilerinin ileriki yıllarda akademik başarı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bu becerilerin gelişimini etkileyen faktörlerin ortaya konması önem kazanmaktadır. Eğitim sistemindeki son değişikliklerle birlikte okul ortamının bu değişikliğe ne kadar hazır olduğu ve çocuklara davranış düzenleme becerileri kazandırma yolundaki etkililiği önem kazanmaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada, bir sosyo-ekonomik risk faktörü olarak devlet ya da özel okula devam etmenin okul öncesi eğitimde yer alan çocukların davranış düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, davranış düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu bilinen aile ortamı değişkenleri; ebeveyn tutumları, ile demografik özelliklerin; çocuğun cinsiyeti ve annenin eğitim düzeyi, etkilerinin de incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede, etkileri okul öncesi eğitim dönemine taşınan bu değişkenler kontrol edilerek okul tipinin; özel ya da devlet okuluna devam etmek, özel etkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, İstanbul’un çeşitli bölgelerindeki 3 özel ve 3 devlet okulunun okulöncesi eğitim sınıflarında eğitim gören çocuklar ile annelerinden veri toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini 143 anne-çocuk çifti oluşturmuştur. Çalışmaya katılan 143 çocuktan 74’ü (% 51.7) özel okula devam etmektedir. Çocukların 60’ı kız ($Ort_{yaş} = 66.45$ ay, $SS = 5.06$) 83’ü erkektir ($Ort_{yaş} = 66.33$ ay, $SS = 6.38$). Çalışmaya katılan çocuklara ilişkin bilgiler tablo 1’de sunulmuştur. Annelerin yaş ortalaması ise 33.91 yıldır ($SS = 5.07$). Annelerin % 26.2’si ilkokul mezunudur, % 12,6’sı ortaokul, % 28.7’si lise, % 37.1’i üniversite, %2.1’i yüksek lisans mezunu iken, 2 anne eğitim durumunu belirtmemiştir. Devlet okuluna devam eden çocukların annelerinin % 29.9’u ilkokul, % 22.4’ü ortaokul, % 35.8’i lise ve % 11.9’u üniversite mezunu iken 2 anne eğitim düzeyini beyan etmemiştir. Özel okula devam eden çocukların annelerinden ise % 8.1’i ilkokul, % 4.1’i ortaokul, % 23’ü lise ve % 60.8’i üniversite mezunudur.

Tablo 1. Çocukların Okullara göre Sosyo-demografik Özellikleri

	N	Yaş (ay)	Yaş (Ort.)
Devlet Okulu	69	53-78	66.72
Kız	36	59-73	67.33
Erkek	33	53-78	66.06
Özel Okul	74	53-76	66.05
Kız	50	53-75	65.13
Erkek	24	53-76	66.50
Toplam	143	53-78	66.38

2.2 Veri Toplama Araçları

2.2.1 Kafa ayaklar dizler omuzlar ölçümü (KADO)

Davranış düzenleme becerisi ölçümü, Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison (2009) tarafından önleyici kontrol, dikkat ve çalışan bellek boyutlarının davranışsal ölçümü için geliştirilmiştir. İki ayrı bölümde toplam 20 deneme bulunmaktadır. Birinci ve daha kolay olan bölümde, çocuğa baş komutunu duyduğunda dizine dokunması ve diz komutunu duyunca başına dokunması yönergesi verilmektedir. İkinci bölümde, eşleştirme görevleri dörtlü kategori üzerinde yapılmaktadır (örn.; kafa-diz, omuz-ayak). Örneğin, uygulamacı ayaklarına dokun dediğinde, çocuk için doğru cevap başa dokunmak olacak iken, uygulamacı dizine dokun dediğinde, çocuğun vermesi gereken doğru cevap omuzuna dokunmak olacaktır. Ölçümde, doğru cevaplar 2 puan kazandırırken, yanlış cevaplar 0 puan olarak kodlanmaktadır. Ek olarak, çocuk yanlış cevaba doğru fiziksel bir hamlede bulunur ve hemen sonrasında kendisini düzeltip doğru cevabı verirse 1 puan almaktadır. Puanlar 0 ile 40 arasında değişebilmektedir. Ölçümün geçerliği ve kodlayıcılar arası güvenirliliği önceki çalışmalarda gösterilmiştir (Ponitz et al., 2009). Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

2.2.2 Aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği (AHÇYT)

Ebeveyn çocuk ilişkilerini tutum düzeyinde ölçen AHÇYT Schafer ve Bell (1958) tarafından geliştirilmiş ve Güney, Le Compte, Ayhan, Le Compte ve Özer (1978) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılmıştır. Ölçek, Aşırı annelik (örn.; çocuk yorucu veya zor işlerden korunmalıdır.), Demokratik tutum (örn.; çocuklardan sık sık ödün vermelerini, anne-babaya uymalarını istemek doğru değildir.), Ev kadınlığı rolünü reddetme (örn.; bütün genç anneler, bebek bakımında beceriksiz olacaklarından korkarlar), Sıkı disiplin (örn.; sıkı terbiye, sağlam ve iyi karakter geliştirir), Geçimsizlik (örn.; Anne-baba arasındaki bazı konular küçük bir tartışma ile çözümlenemez) altboyutlarını ölçen toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları bir boyut haricinde yüksektir (Aşırı annelik = .84, Demokratik tutum = .50, Ev kadınlığı rolünü reddetme = .79, Sıkı disiplin = .85, Geçimsizlik = .71).

2.3 Veri Toplama Süreci

Çalışmanın ilk aşamasında aileler ile iletişime geçilmiştir. Çocuklarının çalışmaya katılmasını kabul eden aileler çocuklarının okullarına davet edilmiş, çalışmanın detayları ile ilgili bilgi verilmiştir. Sonrasında anneler AHÇYT ölçeğini doldurmuşlardır. KADO uygulaması, ölçüm ile ilgili eğitim almış bir klinik psikoloji yüksek lisans öğrencisi tarafından, okul ortamında bireysel oturumlarda gerçekleştirilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Veri toplama ve ölçeklerin puanlanması işleminin ardından öncelikle betimleyici istatistikler incelenmiştir. Ardından, çalışmanın temel soruları olan ebeveyn tutumları, cinsiyet ve okul tipinin çocukların benlik düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile yordayıcı analizler yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, okul tipinin benlik düzenleme becerisi üzerindeki özel etkisini ortaya çıkarmak için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

Analizin ilk basamağında, ebeveynlik tutumları, annenin eğitim düzeyi ve çocuğun cinsiyeti incelenmiştir. İkinci basamakta ise okul tipi değişkeni yapay kodlama (dummy coding) yapıldıktan sonra analize dahil edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Betimleyici Analizler

Bu bölümde, çalışmada ele alınan değişkenlerin ortalama ve standart sapmaları ile okul tipine göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Betimleyici istatistikler ve grup karşılaştırmaları Tablo 2’de sunulmuştur.

Bulgular, özel okulda okuyan çocukların (Ort. = 30.20, SS = 10.37), devlet okulunda okuyan çocuklara (Ort. = 19.35, SS = 12.60) göre daha yüksek düzeylerde benlik düzenleme becerisi olduğunu göstermiştir ($t(141) = -5.64, p < .001$). Ayrıca, demokratik tutum haricindeki aile ortamı değişkenlerinin hepsinde devlet okuluna giden çocukların anneleri, özel okula giden çocukların annelerinden daha yüksek düzeyler beyan etmişlerdir. İleriki yordayıcı analizlerde, bu farkın etkisini kontrol etmek ve aile ortamının benlik düzenleme becerisi üzerindeki etkisini okul tipinin etkisinden ayırtmak amacıyla ebeveynlik değişkenleri analize ilk basamakta sokulmuştur.

Çalışmada kullanılan değişkenlerin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise sadece ev kadınlığını rolünü reddetme değişkeninde anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(141) = 2.24, p < .05$). Buna göre, ev kadınlığını reddetme boyutu üzerinde kız çocukların anneleri (Ort. = 30.29, SS = 6.73), erkek çocukların annelerine (Ort. = 27.81, SS = 6.39) göre daha yüksek düzeyler beyan etmişlerdir.

Tablo 2: Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları ile Grup Karşılaştırmalar

OKUL TİPİ	Toplam		Özel Okul		Devlet Okulu		<i>t</i>
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	
KADO	24.97	12.68	30.20	10.37	19.35	12.60	5.64**
Aşırı Annelik	42.54	8.61	38.78	9.11	46.71	7.71	-5.08**
Rolü Reddetme	28.85	6.63	27.23	7.22	30.70	6.12	-2.94**
Geçimsizlik	13.81	4.11	12.17	4.06	15.60	3.79	-4.97**
Disiplin	37.01	8.48	32.92	7.40	41.30	8.73	-5.71**
Demokratik	18.48	3.41	18.90	3.59	18.00	3.42	1.48**
CİNSİYET	Toplam		Kız Çocuk		Erkek Çocuk		<i>t</i>
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	
KADO	24.97	12.68	24.45	13.04	25.34	12.49	-.41

3.2 Yordayıcı Analizler

Çalışmada kullanılan değişkenler arası korelasyonlar Tablo 2’de verilmiştir. Çocukların benlik düzenleme becerilerinin yordanması için iki aşamalı hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Birinci aşamada, ebeveynlik tutumlarından demokratik tutum, aşırı annelik, ev kadınlığı rolünü reddetme ve sıkı disiplin kullanılmıştır. Geçimsizlik boyutu baskılayıcı değişken olduğu ve regresyon betası ile korelasyon katsayısının ters yönde olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Ebeveynlik tutumlarına ek olarak, annenin eğitim düzeyi ve çocuğun cinsiyeti de ilk aşamada analize dahil edilmiştir. İkinci aşamada ise okul tipi analize sokulmuştur. Böylece okul tipi değişkeninin, çocuğun cinsiyeti, ebeveynlik tutumları ve annenin eğitim düzeyi kontrol edildikten sonra benlik düzenleme becerisi üzerindeki özel etkisi bağımsız olarak incelenmiştir.

Tablo 3: Çalışmada Kullanılan Değişkenler Arası Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6
1. KADO	1	-.30*	-.13	-.04	-.34**	.11
2. Aşırı Annelik	-.15	1	.22	.26*	.58**	-.34**
3. Rolü Reddetme	-.26*	.65**	1	.57**	.55**	-.04
4. Geçimsizlik	-.04	.46**	.56**	1	.44**	-.13
5. Disiplin	-.32**	.68**	.64**	.56**	1	.30*
6. Demokratik	-.05	-.15	-.23	-.26**	-.23*	1

Not: Tablonun alt diyagonalı özel okul örnekleminde, üst diyagonalı devlet okulu örneklemindeki korelasyonları göstermektedir.

Sonuçlar ilk aşamada analize sokulan değişkenlerden hem anne eğitiminin hem de sıkı disiplin tutumunun benlik düzenleme becerisini yordadığını göstermiştir. Buna göre, daha çok sıkı disiplin uyguladığını beyan eden annelerin çocukları daha düşük düzeylerde benlik düzenleme becerisi puanı almışlardır ($\beta = -.35, p < .01$). Ek olarak, eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin çocuklarının daha yüksek düzeylerde benlik düzenleme becerisi puanı aldıkları gözlenmiştir ($\beta = .20, p < .05$). İlk aşamada analize sokulan değişkenler, benlik düzenleme becerisindeki varyansın % 24 'ünü açıklamıştır ($F(4, 140) = 10.66, p < .001$).

İkinci aşamada analize sokulan okul tipi değişkeninin ($\beta = .26, p < .01$) anlamlı yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Buna göre, anne eğitimi ve ebeveyn tutumlarının etkisi kontrol edildikten sonra, özel okulda okuyan çocuklar devlet okulunda okuyan çocuklara kıyasla, benlik düzenleme becerisi testinde ortalama 6.69 puan daha fazla almışlardır. İkinci aşamada analize sokulan değişken toplam varyansın % 5'ini açıklamıştır ($\Delta F(2, 140) = 4.29, p < .005$). Yordayıcı analizlerin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4: Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	B	β	t	ΔR^2
1. Basamak Değişkenler				.24
Cinsiyet	-.86	-.03	-.43	
Anne Eğitimi	2.26	.20	2.34**	
Aşırı Annelik	-.05	-.04	-.34	
Rolü Reddetme	-.04	-.02	-.19	
Geçimsizlik				
Disiplin	-.53	-.35	-3.04**	
Demokratik	-.26	-.07	-.87	
2. Basamak Değişkenler				.05
Okul Tipi	-6.62	-.26	-2.87**	
				$\Sigma R^2 = .29$

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye'de ilk kez okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal düzenleme becerilerini yordayan faktörler incelenmiştir. İlgili yazında bu beceriler üzerinde doğrudan etkisi olduğu gösterilen demografik özellikler, aile ortamı ve okul ortamı ile ilgili değişkenlerin yordayıcı etkisi incelenmiştir. Özel olarak, annenin eğitim düzeyi ile çocuğun cinsiyeti ve ebeveyn tutumlarının etkileri incelendikten ve kontrol edildikten sonra özel ya da devlet okuluna devam etmenin etkisi araştırılmıştır.

KADO ölçümü, araştırmacılar tarafından okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların davranışsal düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Pontitz ve ark., 2008; 2009). İlgili yazın incelendiğinde, bu çalışmaların önemli bir bölümünde, 60 ila 65 aylık olan ve okul öncesi eğitime devam eden çocukların KADO ölçümü puan ortalamalarının % 50'lik dilimde, bir başka deyişle 20 puanının üzerinde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada,

devlet okuluna giden çocukların genel ortalaması 19.35 olarak bulunmuştur. Bu ortalama puan ilgili yazındaki araştırmalar ile karşılaştırıldığında, sadece Tayvan'da okul öncesi eğitim alan çocuklar ($Ort_{yaş} = 54$ ay) ile yürütülen bir çalışma (Wanless ve ark., 2011) ve İzlanda'da aynı dönemdeki çocuklar ($Ort_{yaş} = 55$ ay) ile yürütülen çalışmadan (Suchodoletz, et al., 2013) fazla olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca, bu iki çalışmada da örneklemelerin yaş ortalaması bu çalışmaya kıyasla daha düşüktür. Diğer taraftan, özel okula devam eden çocukların KADO ölçümü puan ortalaması, yazındaki diğer çalışmalar ile görece paralellik göstermektedir (örn.; Ponitz ve ark., 2009).

KADO ile ölçülen davranışsal düzenleme puanları okul tipi özelinde karşılaştırıldığında, özel okula devam eden çocukların devlet okuluna devam edenlere göre daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarında da buna paralel bulgular gözlenmiştir. Davranışsal düzenleme becerileri üzerinde çocukluğun ilk yıllarından beri etkili olduğu bilinen ebeveyn tutumları ve çocuğun cinsiyeti ya da anne eğitim düzeyi gibi demografik değişkenleri etkisi kontrol edildikten sonra dahi okul tipinin anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, bulgulara göre, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri okul tipinin davranışsal düzenleme becerisine özel bir etkisi olduğu söylenebilir. Yine Türkiye'de çocukların davranışsal düzenleme becerileri ile görsel uzamsal becerilerinin incelendiği bir çalışmada, özel okula devam eden çocukların devlet okuluna devam eden çocuklara göre daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir (Özer, 2009). Bu bulgular incelendiğinde, davranışsal düzenleme becerisini belirleyen genetik ve demografik faktörlerin yanı sıra sosyo-egitimsel deneyimlerin de etkili olduğu görülmektedir (Blair, 2006). Bir başka deyişle, çocukların okul öncesi eğitim ortamındaki farklı deneyimlerinin; okul tipi bağlamında, onların davranışsal düzenleme becerilerine dolaysız ve özel bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu etkinin altında yatan faktörlerin ileriki çalışmalarda ortaya çıkarılması, okul öncesi eğitim ortamının geliştirilmesi ve çocukların davranışsal düzenleme potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olması açısından önemlidir. Okul tipinden kaynaklanan farklılık, sınıf büyüklükleri, eğitimcilerin yetkinliği ve fiziki alanın büyüklüğü gibi birçok faktörden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, okul tipindeki bu farklılık, belli bir tipte okula giden çocukların ailelerinin eğitim düzeyinin farklı olması, aile ortamında daha az destekleyici koşullar bulunması ile kesişiyor olabilir (Connor, Ponitz, Philips, Travis, Glasney ve Morrison, 2010). Bu çalışmada, ebeveyn tutumları ve annenin eğitim düzeyi kontrol edilerek bu karıştırıcı etkiler kontrol edilmiştir. Ancak, ileriki çalışmalarda, aile ve okul ortamının etkileşiminin göz önünde bulundurulması davranışsal düzenleme becerilerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaya yardımcı olacaktır.

Çalışmaya dahil edilen demografik değişkenlerden çocuğun cinsiyetinin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. İlgili yazında, çocuğun cinsiyeti ile ilgili tutarsız bulgular olduğu göze çarpmaktadır. Bazı çalışmalarda, kız çocukların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeylerde davranışsal düzenleme becerisi gösterdikleri bulunurken (örn.; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009), başka bazı çalışmalarda cinsiyet farkı gözlenmemiştir (örn.; Wanless ve ark., 2011). Bulgulardaki bu farklılıklar, ailelerin çocuklarına sağladığı eğitim fırsatları ile ilgili olabilir. Çocuklarının okul öncesi eğitim almasını sağlayan aileler, cinsiyetten bağımsız olarak çocuklarının davranışsal düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam sağlıyor olabilirler. Dolayısıyla, ileriki çalışmalarda, benzer yaş gruplarında okul öncesi eğitime devam etmeyen çocukların eden çocuklarla karşılaştırılması hem cinsiyet farklılıklarındaki karmaşık bulgulara hem de diğer değişkenlerin etkilerinin altında yatan faktörlerin daha iyi anlaşılmasına ışık tutabilir. Anne eğitim düzeyinin etkileri için de benzer bir açıklama olası gözükmemektedir. İlgili yazınla paralel olarak, anne eğitim düzeyinin artması yüksek davranışsal düzenleme becerilerini yordamıştır. Anne eğitim düzeyinin düşük olması, çocuğun gerekli becerileri geliştirmesi için kolaylaştırıcı ortamların sağlanamamasına yol açmaktadır (Burchinal ve ark., 2002; Sektnan ve ark., 2010). Bu sebeple, ileriki çalışmalarda anne eğitim düzeyi ile davranışsal düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye aracılık eden ortam değişkenlerinin

tanımlanması, annelere yönelik eğitim ve müdahale programları geliştirilmesi açısından faydalı olabilir.

Anneden alınan ebeveyn tutumları ölçümünün sonuçları incelendiğinde, çalışmada sadece sıkı disiplin boyutunun davranışsal kontrol becerilerini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Buna göre, anne daha fazla sıkı disiplin uyguladıkça çocuğun davranışsal kontrol becerileri düşmektedir. Ebeveynlik tutumlarının davranışsal düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların değerlendirildiği bir meta-analiz çalışmasında sadece ebeveyn kontrolünün anlamlı bir etkisi bulunmuştur (Karreman ve ark., 2008). Buna göre, olumlu kontrol davranışları (ebeveynlerin davranışsal kontrol uygulamaları gibi), davranışsal kontrol becerilerine olumlu etki ederken, olumsuz ebeveyn kontrolü davranışları (psikolojik kontrol gibi) olumsuz şekilde etki etmiştir. Her ne kadar sıkı disiplin boyutu ebeveyn davranışlarını tutum düzeyinde, kontrol boyutları ise davranış düzeyinde ele alıyor olsa da bulgular ilgili yazın ile tutarlı gözükmemektedir. Bir başka deyişle, daha fazla sıkı disiplin uygulayan annelerin, çocuklarını daha fazla olumsuz şekilde kontrol ettikleri, onların davranışsal düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri ortamları yaratmadıkları söylenebilir. İlgili yazın, ebeveyn tutum ve davranışlarının, çocuğun hem sosyal (Mussen ve Eisenberg, 2001) hem de bilişsel gelişimine (Bornstein, 1985) etki ettiğini göstermektedir. Kontrol uygulayan ve itaat bekleyen ebeveynler, kısıtlayıcı ve sıkı disiplinli bir ortam yaratarak, çocukların ebeveyn davranışlarını cezalandırma ile eşleştirmesine ve kendilerine yönelik endişe ve korku duymalarına yol açmaktadır (Hoffman, 2001).

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, demografik özellikler ile ebeveynlik tutumuna ilişkin değişkenlerin ilgili yazın ile tutarlı sonuçlar verdiği gözükmemektedir. Ek olarak, bu değişkenlerin etkileri kontrol edildikten sonra özel ya da devlet okulunda okul öncesi eğitime devam etmenin davranışsal düzenleme becerilerini anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Bu durum, eğitim sisteminde yakın zamanda gerçekleştirilen yasal değişiklikler ile birlikte ele alındığında, okulların, özellikle devlet okullarının, okul öncesi eğitimdeki çocukların düzenleme becerilerine etkilerinin üzerine eğilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okul tipindeki farklılık genel olarak sistem temelinde bir farklılığa işaret etmektedir. Sonraki aşamada, sistem düzeyinde ortaya çıkan bu farkların oluşmasına neden olan özel koşulların ortaya konması gerekmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar, okulların davranışsal düzenleme becerilerinin gelişmesini kolaylaştıran ve ketleyen koşullarının ortaya konmasını sağlaması açısından önemli olacaktır. Bu koşullar, ilgili yazından da hareketle, sınıfların büyüklüğü, öğrenci sayısı gibi fiziki değişkenler ya da ders içi ve ders dışı aktiviteler gibi eğitim programı ile ilgili değişkenler olabilir. Bir sonraki adımda, bu koşullar gözetilerek hem özel hem de devlet okullarının okul öncesi eğitim bölümlerinin, çocukların davranışsal düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri şekilde iyileştirebilmeleri mümkün olacaktır.

5. KAYNAKLAR

- Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F. Ve Yağmurlu, B. (2010). Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Ekolojileri (TEÇGE) Çalışması. (Çevrim-İçi: <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2014/01/erkencocuklukgelisimekolojileriarastirmasi.pdf>). Erişim Tarihi: 01.02.2017.
- Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C. ve Domitrovich, C.E. (2008) Executive functions and school readiness interventions: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20,821–843.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children’s functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29, 109-125.
- Blair, C. ve Peters Razza, R. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2); 647-663.

- Bornstein, M. H. (1985). How infant and mother jointly contribute to developing cognitive competence in the child. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 82, 7470-7473.
- Bowman, Donovan, ve Burns. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brocki, K. C. ve Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology*, 26 (2), 571-593.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. ve Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 415-436.
- Campbell, J., Ramey, C. T., Pungello, E. P., Sparling, J. ve Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6, 42-57.
- Cameron Ponitz, C.E, McClelland, M.M., Jewkes, A.M., McDonald Connor, C., Farris, C.L. ve Morrison, F.J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141-158.
- Carlson, S. M., Moses, L. J. ve Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11(2), 73-92.
- Connor, C. M., Ponitz, C. E. C., Phillips, B., Travis, Q. M., Glasney, S. ve Morrison, F. J. (2010). First graders' literacy and self-regulation Gains: The effect of individualizing instruction. *Journal of School Psychology*, 48, (5), 433-455.
- Cooper, D. H. ve Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 1-19.
- Deater-Deckard, K., Petrill, S. A., Thompson, L.A. ve DeThorne, L. S. (2006). A longitudinal genetic analyses of task persistence. *Developmental Science*, 9(5), 498-504.
- Dobbs, J., Doctoroff, G. L., Fisher, P. H. ve Arnold, D. H. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 97-108.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. ve Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339.
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A. C. Bohart ve D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school, and society* (pp. 61- 86). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P. ve Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120.
- Karremans, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. ve Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22, 30-40.
- Kochanska, G., Coy, K. C. ve Murray, K.T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- LeCompte, G., LeCompte, A. ve Özer, S. (1978). Child-rearing attitudes of mothers in three socio-economic level, the adaptation of Parental Attitudes Research Inventory. *Journal of Turkish Psychology*, 1, 5-8.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B. ve Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Lewit, E.M. ve Schuurmann Baker, L. (1995). Child indicators: School readiness. *The Future of Children*, 5, 128-139.
- McCabe, L. A., Cunnington, M. ve Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. In R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 340-356). New York: Guilford.
- 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(3), 307-329.

- McClelland, M.M. ve Cameron, C.E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- 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.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. ve Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives in early childhood education: Social learning in early childhood education* (pp. 113-137). Greenwich, CT: Information Age.
- Micozkadıoğlu, İ. ve Berument, S. K. (2003). Okul öncesi kurumların kalitesinin çocukların sosyal yeterliğine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18, 79-93.
- Morrison, F.J., Bachman, H.J. ve Connor, C.M. (2005) *Improving literacy in America: Guidelines from research*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Mussen, P. ve Eisenberg, N. (2001). Prosocial development in context. In A. C. Bohart ve D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school, and society* (pp. 103-126). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function: Working paper no. 11. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Do children's attention processes mediate the link between family predictors and school readiness? *Developmental Psychology*, 39, 581-593.
- Özer, S., (2009). Relationship of Bender Gestalt developmental scores and human drawing developmental scores in a sample of Turkish preschool children. *School Psychology International*, 30(2), 137-147.
- Pianta, S. E. ve Rimm-Kaufman, S. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families and children. In K. McCartney ve D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 490-507). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews J. S. ve Morrison F. J. (2009). A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes. *Developmental Psychology*, 45, (3), 605-619.
- Ready, D. D., LoGerfo, L. F., Burkam, D. T. ve Lee, V. E. (2005). Explaining girls' advantage in kindergarten literacy learning: Do classroom behaviors make a difference? *Elementary School Journal*, 106(1), 21-38.
- Renninger, K. A. ve Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attentional shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21(4), 624-632.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. ve Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958-972
- Schafer, E. S. ve Bell, R. Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.
- Sektan, M., McClelland, M. M., Acock, A. ve Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464-479.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M. ve Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39, 189-200.
- Suchodoletz, A. v., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C. ve Ragnarsdottir, H. (2012). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 62-73.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. ve Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617-629.
- Wanless, S.B., McClelland, M.M., Acock, A.C., Ponitz, C.C., Son, S.H., Lan, X., Morrison, F.J., Chen, J.L., Chen, F.M., Lee, K., Sung, M. ve Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological Assessment*, 23(2), 364-78.

Extended Abstract

School readiness and adjustment have been one of the highlighted research topics in the field. Especially, after the changes in Turkish educational system, in which preschool education has become mandatory and elementary school entrance age has been declined to 66 months of age, these topics became even more crucial.

In the literature, the recent studies showed that executive functioning abilities in early childhood were related to early school adaptation and later academic achievement, as well as IQ levels (Bierman, Nix, Greenberg, Blair & Domitrovich, 2008; Blair, 2002). Executive functioning abilities have been defined as being able to respond novel situations in an adaptive way (Lezak, Howieson & Lorin, 2004). These abilities include a wide range of cognitive regulatory processes like working memory, attention, and inhibition of responses to form adaptive and goal-directed responding (Bierman et al., 2008). Modeling in family environment and feedbacks from parents help children develop these skills. Later, preschool and school period that provide new stimuli and a new environment become a distinctive factor for developing executive function skills (Lewit & Shuurmann Baker, 1995). Transition from family to school environment requires behavioral regulation and the nature of the environment has an effect on advancing these skills (Pianta & Rimm-Kaufman, 2006). If preschool environment is rich enough, it helps children to adjust new stimuli and establish good social interactions. However, inadequate preschool settings may cause problems like insufficient behavioral and emotional regulation, poor academic performance and even school drop-outs (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Husdon, Klebanov & Japel, 2007; Shaw, Gilliom, Ingoldsby & Nagin, 2003; Vitaro, Brendgen, Larose & Tremblay, 2005).

The studies that focus on behavioral regulation skills found out that many predictors are related to the development of these skills. In terms of the effects of gender, there were contradictory findings in literature. In some studies, (Deater-Deckard, Petrill, Thompson, & DeThorne, 2006; Kochanska, Coy & Murray, 2001; McCabe, Cunnington & Brooks-Gunn, 2004; McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Ready, LoGerfo, Burkam & Lee, 2005), girls were found to be better at behavioral regulation skills than boys whereas other studies (Brocki & Bohlin, 2004; Carlson, Moses & Breton, 2002; Renninger & Wozniak, 1985) did not find any gender differences. Moreover, low family income and low maternal education level were shown to be high-risk factors for behavioral regulation problems and these were related to developmental and academic difficulties (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Sektan, McClelland, Acock & Morrison, 2010).

Apart from the demographic factors, parent-child interactions were shown to be associated with children's behavioral regulation skills. In a meta-analysis study (Karreman, van Tuijl, van Aken ve Dekovic, 2006), it was found that behavioral regulation skills were positively associated with positive parental control and they were negatively associated with negative parental control. The studies conducted in Turkish culture also depicted similar results (Baydar, Küntay, Gkřen ve Yağmurlu 2010). In terms of preschool education factors, the studies showed that the experiences in the kindergarden environment had a direct effect on successful behavioral regulation skills (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock, 2009). The factors that affect preschool environment include many components like the location of the school, composition of students, and ethnical background of teachers. In one study with a Turkish sample, it was shown that the quality of preschool education had an effect on children's social efficacy (Micozkadiođlu ve Berument, 2003).

In light of these studies, it is important to find out factors that affect children's behavioral regulation skills. Specifically, with recent changes in Turkish education system, it becomes essential to reveal if preschool environment in Turkey is sufficient enough to promote behavioral regulation skills. For these reasons, the aim of this study was to find out the effects of private and public preschool environments on children's behavior regulation skills. Additionally, other factors that are related to behavioral regulation skills; such as parental attitudes, gender differences and maternal education levels also were investigated and controlled to find out possible effects of private and public schools.

The data was collected from three different private and three different public preschools. A total number of 143 mother-child pairs participated in this study and 74 pairs (% 51.7) were from private schools. There were 60 girls and 83 boys in this study. The measures of this study were The Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) scale and Parental Attitude Research Instrument (PARI). HTKS was developed in order to measure behavioral assessment of inhibitory control, attention, and working memory by

Ponitz, McClelland, Matthews, and Morrison (2009) and it has 20 questions. PARI was developed by Schafer and Bell (1958) and its Turkish adaptation was conducted by Güney, Le Compte, Ayhan, Le Compte and Özer (1978). To investigate the effects of parental attitudes, gender and type of preschool on children's behavioral regulation skills, a hierarchical regression was conducted. In the first step of the analysis; parental attitudes, maternal education level and gender were entered. In the second step, school type was entered into the equation by using dummy coding.

The results showed that the preschool type significantly predicts behavioral regulation skills after controlling the effects of parental attitudes, gender and maternal education level. The children who are enrolled to private schools had average behavioral regulation scores that are similar to other countries' findings in literature, whereas, public schools' behavioral regulation scores were lower. Besides, the private school children outscored the public school children. These findings suggest that investigating factors that inhibit behavioral regulation and improving facilities related to these factors would be beneficial for children's development. Additionally, the results did not yield any significant gender effect as parallel with some of the studies in the literature. On the other hand, high maternal education levels predicted high self-regulation levels in children proposing that mothers with high education levels may pay more attention to create enriching environments for their children and know how to do that. In terms of the parental attitudes, only discipline subscale predicted behavioral control skills suggesting that the mothers who implement harsh discipline on their children make it difficult to foster enhancing environments for the development of behavioral regulation skills.