

**ANNELERİN MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ İLE OKUL
ÖNCESİ ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE OYUN
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Betül GÜL
201104106

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı
Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gülçin KARADENİZ

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2023

**ANNELERİN MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ İLE OKUL
ÖNCESİ ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE OYUN
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Betül GÜL

201104106

ORCID: 0000-0001-9572-0884

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı

Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gülçin KARADENİZ

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eylül, 2023



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

Öncelikle bu süreçte benim için bir danışmandan çok daha fazlası olan, ne zaman motivasyonumu kaybetsem beni şefkatle cesaretlendiren, her zaman yol gösteren ve destekleyen danışmanım Dr. Gülçin Karadeniz’e,

Nerede olduğum farketmeksizin destek olmak için her gün atlayıp yanıma gelen, saatlerce karşımda sessizce oturup kitap okuyan, desteğini bir an bile esirgemeyen canım dostum Merve Sönmezoğlu Dinçer’e,

Aramızda kilometrelerce mesafe olmasına rağmen bir an olsun beni yalnız bırakmayan, bana bir kardeşin sahip olabileceği en iyi abla olan Gülizar Duygu Zeytin’e,

Beni ben yapan değerleri bana öğreten, tüm eğitim hayatım boyunca sınavlara benimle hazırlanan ve tüm zorlukları benimle birlikte üstlenen canım annem Nilüfer Gül’e,

Anaokulundan liseye kadar her gün yolunun tam tersi bir istikamette bile olsam beni hiç üşenmeden okula götüren, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve varlığıyla daima bana güç veren canım babam Mustafa Gül’e çok teşekkür ederim.

Betül Gül

Eylül, 2023

ÖZET

ANNELERİN MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ İLE OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE OYUN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Betül Gül
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gülçin Karadeniz
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2023

Bu araştırmada, annelerin mükemmeliyetçilikleri ile okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde okul öncesi kurumlarda öğrenim görmekte olan 4-6 yaş aralığında çocuğu olan 353 anne katılım göstermiştir. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği, 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği kullanılarak GoogleDocs aracılığıyla toplanmıştır. Veriler IBM SPSS Statistics 27 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, annelerin mükemmeliyetçilikleri ile çocukların öz düzenleme becerileri ve oyun davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Annelerin mükemmeliyetçiliği arttıkça çocukların öz düzenleme becerilerinin ve oyun etkileşimlerinin azaldığı; bununla beraber çocukların oyundan kopma ve bozulmalarının artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, Öz Düzenleme, Oyun Davranışları

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTHERS' PERFECTIONISM, PRE-SCHOOL CHILDREN'S SELF-REGULATION AND PLAY BEHAVIORS

Betül Gül

Master Thesis

Department of Psychology

Psychology With Thesis Master's Program

Thesis Advisor: Asst. Prof. Üyesi Gülçin Karadeniz

Maltepe University Graduate School, 2023

In this study, it was aimed to determine the relationship between mothers' perfectionism and preschool children's self-regulation skills and play behaviors. 353 mothers with children between the ages of 4-6 who are studying in pre-school institutions in Istanbul province Kadıköy, Maltepe, Üsküdar and Ümraniye districts participated in the study. Personal Information Form, Multidimensional Parental Perfectionism Scale, Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Years Old Children and Penn Interactive Peer Play Scale were administered to the participants online. Data were analyzed using the IBM SPSS Statistics 27 program. Pearson Product Moments Correlation Coefficient was used to determine the relationships between the variables. As a result of the research, it was determined that there was a significant relationship between mothers' perfectionism and children's self-regulation and play behaviors. It has been determined that as mothers' perfectionism increases, children's self-regulation skills and play interactions decrease; however, children's disengagement and disruption from play has increased.

Keywords: Perfectionism, Self-Regulation, Play Behaviors.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	xi
ŞEKİLLER.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Amaç	8
1.3 Önem	8
1.4 Varsayımlar	10
1.5 Sınırlılıklar	10
1.6 Tanımlar	10
2. GENEL BİLGİLER.....	12
2.1 Mükemmeliyetçilik	12
2.1.1 Mükemmeliyetçilik kavramını ele alan kuramlar	13
2.1.1.1 Psikoanalitik yaklaşım.....	14
2.1.1.2 Bilişsel davranışçı yaklaşım	14
2.1.1.3 Bütüncül yaklaşım	15
2.1.1.4 Bireysel yaklaşım	16

2.1.2	Mükemmeliyetçiliğin gelişimi	17
2.1.3	Mükemmeliyetçiliğin boyutları	18
2.1.3.1	Normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik.....	18
2.1.3.2	Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik.....	19
2.1.3.3	Çok boyutlu mükemmeliyetçilik	19
2.1.4	Mükemmeliyetçilik ve ebeveynlik arasındaki ilişki	22
2.2	Öz Düzenleme	25
2.2.1	Öz Düzenleme becerilerinin önemi	27
2.2.2	Öz düzenlemeyi ele alan kuramlar.....	29
2.2.2.1	Psikoanalitik kurama göre öz düzenleme	29
2.2.2.2	Davranışçı kurama göre öz düzenleme.....	30
2.2.2.3	Sosyal öğrenme kuramına göre öz düzenleme	31
2.2.2.4	Sosyal kültürel kurama göre öz düzenleme.....	31
2.2.2.5	Bilişsel gelişim kuramına göre öz düzenleme	33
2.2.3	Öz düzenlemenin boyutları	33
2.2.3.1	Duygusal düzenleme	34
2.2.3.2	Davranışsal düzenleme	35
2.2.3.3	Bilişsel düzenleme	36
2.2.4	Öz düzenlemenin gelişimi	37
2.2.5	Öz düzenlemenin gelişiminde ebeveynin rolü.....	39
2.3	Oyun.....	42
2.3.1	Oyunu ele alan kuramlar	43
2.3.1.1	Klasik oyun teorileri	43
2.3.1.2	Modern oyun teorileri.....	45
2.3.2	Oyunun önemi.....	48
2.3.3	Çocukların oyun davranışları ve ebeveynlerin tutumları arasındaki ilişki	49

3. YÖNTEM.....	52
3.1 Araştırma Modeli	52
3.2 Evren ve Örneklem	52
3.3 Veriler ve Toplanması.....	54
3.4 Veri Toplama Araçları	54
3.4.1 Kişisel bilgi formu	54
3.4.2 Çok boyutlu ebeveyn mükemmeliyetçiliği ölçeği	55
3.4.3 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği	56
3.4.4 Penn etkileşimli akran oyunu ölçeği.....	57
3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	58
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	60
4.1 Bulgular.....	60
4.1.1 Araştırma ölçeklerinin tanımlayıcı analiz bulguları	60
4.1.2 Araştırmanın değişkenlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi ..	61
4.2 Tartışma.....	73
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	87
KAYNAKLAR	91
EK'LER	115
EK 1: Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Karar	115
EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazı	116
EK 3: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	117
EK 4: Kişisel Bilgi Formu.....	118
EK 5: Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği	120
EK 6: Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği	121
EK 7: 4-6 Yaş Arası Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	122

ÖZGEÇMİŞ	123
----------------	-----



TABLÖLAR

Tablo 1. Sosyodemografik Bilgiler Tablosu	52
Tablo 2. Tanımlayıcı Analiz Bulguları	60
Tablo 3. Çocuğun Cinsiyeti Değişkeni T-Test Tablosu (Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-PEAOÖ).....	61
Tablo 4. Eş İlişkisi Değerlendirmesi Durumu Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi (Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği)	62
Tablo 5. Eş İlişkisi Değerlendirmesi Durumu Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi (Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği)	64
Tablo 6. Korelasyon Analizi	66
Tablo 7. Aracı Değişken Analizi Model Katsayıları Tablosu.....	72
Tablo 8. Aracılık Etkisinin İstatistiksel Açıdan Anlamlılığına İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları	73

ŞEKİLLER

Şekil 1. Aracı Değişken Analizi Modeli.....	71
---	----



KISALTMALAR

ÇBEMÖ	:	Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği
ÇBEMÖTP	:	Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği Toplam Puanı
ÖDBÖ	:	Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği
ÖDBÖTP	:	Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam Puanı
PEAOÖ	:	Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği
PEAOÖTP	:	Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği Toplam Puanı

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Tüm çocukların doğduklarında potansiyel yetenekleri vardır, ancak çeşitli genetik ve çevresel nedenlerden dolayı bu becerilerin gelişimi farklılaşmaktadır (Kakavand, 2017). Gelişimde etkili olan faktörlerden biri de ebeveynlerin işlevselliğidir ve ebeveyn davranışları, çocukların düşünce, davranış ve duygu oluşumunu etkilemektedir (Conger vd., 1992). Sıcaklık ve denetim içeren ebeveynlik davranışları çocuklarda olumlu sonuçlarla ilişkilendirilirken, sert ve denetimin sağlanamadığı ebeveynlik davranışları olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (Knafo-Noam ve Vertsberger, 2019).

Alanyazında ebeveynlik davranışlarını etkileyen faktörler arasında, annenin bağlanması (Bekmezci, 2016), benlik saygısı ve yaşam doyumu (Aytaç, Çen ve Yüceol, 2019), ebeveynin kendi çocukluk deneyimleri (Yavuzer, 1990), ebeveynliğe hazır oluşu (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016) ve ebeveynin kişilik özellikleri bulunmaktadır (Öngider, 2013). Kochanska, Murray ve Harlan (1997), ebeveynlik rollerindeki çeşitliliğin kişilik özelliklerindeki farklılıklardan kaynaklandığını ileri sürmüştür. Güncel çalışmalar da (Belsky, 2019; Huver, 2020) ebeveynlik davranışlarının kişilik özellikleri tarafından belirlendiği fikrini desteklemektedir. Ebeveynlerin tutum ve davranışlarını şekillendirmede etkili olduğu düşünülen kişilik değişkenlerinden biri de mükemmeliyetçilik (Kamp-Dush, Lee ve Schoppe-Sullivan, 2012; Brewer, Overbey ve Snell, 2005; Bratko ve Greblo, 2014).

Alanyazında mükemmeliyetçilik kavramına dair yapılan tanımlar incelendiğinde, mükemmeliyetçiliğin normal ve nevrotik (Hamachek, 1978), uyumlu ve uyumsuz (Rice, Preusser ve Ashby, 1996) kendine, başkalarına ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik (Hewitt ve Flett, 1991) olarak sınıflandırıldığı tespit edilmiştir. Geçmişten bugüne yapılan çalışmalarda mükemmeliyetçiliğe dair öne sürülen pek çok görüş ve yaklaşım bulunmaktadır. Burns (1980) ve Patch (1984), kavramın olumsuz ve yıkıcı etkilerini ele alırken; Sanem (2001), Ashby ve Kottman (1996) ve (Rice vd., 1996) mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkilerinin yanı sıra olumlu katkıları olan bir kişilik özelliği olabileceğini ileri sürmektedir (Sapmaz, 2006).

Gelişim alanına dair güncel çalışmalar incelendiğinde (Akgün, 2020; Selçuk, 2021; Uğur, 2018), özellikle doğum öncesi ve sonrası dönemde anne babaların yapması ve yapmaması gereken durumlar ile ilgili yazılmış olan kitapların sayısı artış göstermektedir. Bu durumun anne babaların mükemmel ebeveyn olma isteklerini arttırdığı düşünülmektedir. Bu istekle hareket eden ebeveynlerin, çocuklarının gelişimsel olarak yaşaması normal karşılanan güçlükleri dahi ortadan kalkması gereken bir sorun olarak görülebildiği belirtilmektedir (Özçiçek, 2014). Alanyazında (Barrow-Moore, 1983; Burns, 1980; Hamachek, 1978) mükemmeliyetçi ebeveynler eleştirel, talepkar ve düşük düzeyde destekleyici olarak, tanımlanmaktadır. Mükemmeliyetçi ebeveynlerin, çocuklarını onaylamaktan ziyade onları daha iyi olmaya zorladıkları belirtilmektedir (Güngör ve Buluş, 2009). Frost (1991), mükemmel anne olmak isteyen ebeveynlerin, çocuklarının her aşamada mükemmel davranışlar sergilemesini, hata yapmamasını ve kendi beklentilerine uygun hareket etmesini beklediklerini ifade etmiştir (akt. Demir, 2018). Çocuğun kapasitesinin farkında olmadan yüksek beklentiler içerisine giren ebeveynlerin çocuklarının kendilerini yetersiz ve değersiz hissedebileceği belirtilmektedir (Özçiçek, 2014).

Alanyazında mükemmeliyetçilik kavramı çeşitli değişkenlerle araştırılmış bir konu olsa da ebeveyn mükemmeliyetçiliğine dair çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Ablard ve Parker (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, performansa yönelik amaç belirleyen ebeveynlerin çocuklarında uyumsuz mükemmeliyetçilik davranışlarının görülme ihtimalinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu ailelerin çocuklarında ise baskı altında hissetme, görevleri erteleme, hatalara aşırı odaklanma ve kendi davranışlarına karşı şüphe duyma gibi risk oluşturabilecek davranışlar görüldüğü belirtilmektedir. Parker (2000) yaptığı bir başka çalışmada, ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin çocuklarda akademik başarısızlıkla pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiçekler ve Pirpir' in (2015) çalışmasında ise, anne mükemmeliyetçiliği ile çocukların okul olgunluğu arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Özen (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile çocukların kendilerini yönetme davranışları arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öz düzenleme en geniş tanımıyla, bireylerin düşünce, duygu, dürtü, dikkat ve davranışlarını hedefe giden yolda kontrol etme ve düzenleme becerisi olarak ifade

edilmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Baumeister ve Vohs, 2004). Kavram, uyumlanma, bireysel istek ve ihtiyaçları ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlayabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Polnarev, 2006).

Öz-düzenleme becerileri bireylerin bulunduğu ortam ve koşullara bağlı bir şekilde sosyal ortamda gelişim göstermekte ve zamanla içselleştirilmektedir (Zimmerman, 1998 akt. Yürük, 2014). Kochanska ve diğerlerine (2000) göre, ebeveynlik, öz düzenleme gelişiminde yordayıcı bir niteliğe sahiptir, bu nedenle öz düzenleme gelişiminin, ebeveyn- çocuk etkileşimi çerçevesinde incelenmesi önerilmektedir. Özellikle anneler, erken çocukluk dönemindeki çocuklar için birincil sosyalleşme temsilcileridir (Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007). Sosyalleşme sırasında ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin istenilen şekilde seyretmesi, ebeveynlerin çocukların özerk ve bağımsız olarak hareket etmeleri için gereken bilgi ve becerileri kazanımlarında onlara destek olduğu anlamına gelmektedir (Wertsch, McNamee, McLane ve Budwig, 1980). Destek, çocukların mevcut kapasitelerinin üzerinde bir beceri gerektiren görevlerde sorumluluğu alma, yardım sağlama ve bağımsız bir şekilde hareket edebilecekleri görevlerde ise girişimde bulunmaları ve ilerlemeleri için izin verici bir tutum sergileme, yardımı geri çekme olarak ifade edilmektedir (Wood, Bruner ve Ross, 1976). Ebeveynlerin yardımı geri çekmesinin, çocukların kendi öz düzenleme sorumluluğunu almalarını teşvik edeceği ve bu sayede bağımsız yapabileceği görevlerde “*diğerleri tarafından düzenlenme*”den “*öz düzenlemeye*” geçişi kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Rogoff, Ellis ve Gardner, 2007).

Alanyazında düşük düzeyde destekleyici, eleştirel ve talepkar ebeveynler (Barrow-Moore, 1983; Burns, 1980; Hamachek, 1978), aşırı sertlik gösterme (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990,1991), psikolojik kontrol uygulama (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez ve Goossens, 2005), yüksek düzeyde otorite gösterme (Hibbard ve Walton, 2014) gibi olumsuz davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Ebeveyn ve çocuk ilişkisinde bu kavramların araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, aşırı kontrolcü ebeveynlerin, çocuklarının bağımsız baş etme strateji kullanımını ve özerk davranışların gelişimini baltalayabildiği (Sturge-Apple, Davies, Martin, Cicchetti ve Hentges, 2012), duyarsız ve negatif ebeveynlik kontrolünün çocukların dikkat ve bilişsel gelişimini ve öz

düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkileyebildiği belirtilmiştir (Grusec ve Goodnow, 1994).

Bayındır (2016) tarafından annelerin ebeveynlik davranışları ve çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelendiği bir araştırmada ise, sürekli olarak itaat bekleyen annelerin çocuklarda öz düzenleme becerilerinin düşük seviyede seyrettiği tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçi ebeveynin çocuklarının başarısızlıklarını kendi çocuk yetiştirme becerilerinin bir yansıması olarak algıladıklarından, başarısızlığa hayal kırıklığı ve endişeyle tepki verdiği; çocukların ise, annenin onayını yitirme korkusuyla, oyunlarda ve diğer girişimlerde kaybetmeye karşı endişe ve kaçınma davranışları sergileyebildikleri ifade edilmektedir (Burns, 1980).

Brewer ve diğerleri (2005) annelerin çocuklarını büyütürken benlik doyumu ve partner doyumunun yüksek olması durumunda ebeveynlik öz-yeterliliklerinin de yüksek, ebeveynlik streslerinin ise düşük olduğunu saptamıştır. Bu ebeveynlerin ise çocuk yetiştirme konusunda daha az eleştirel partnerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, anne ile baba arasındaki ilişkinin anne mükemmeliyetçiliğinin ortaya çıkmasına etki eden bir özellik olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

İnsan hayatının kritik yıllarını olarak belirtilen okul öncesi yıllar, çocukların gelişim ve öğrenmeleri açısından kritik bir zaman dilimidir. Bu dönemde, çocukların olumlu bir şekilde gelişim gösterebilmeleri için önem arz eden faktörlerin arasında öz düzenleme becerileri (Zimmerman, 1998) ve akran ilişkileri (Fındık, 2018) getirilmektedir. Öz düzenleme gelişimi, aile içi dinamiklerden ve aile içindeki bireylerin karakteristik özelliklerinden etkilenebilmektedir (Ural, Akduman ve Sarıbaş, 2020). Vygotsky öğrenme sürecinde çocukların sosyal iletişim ve etkileşimde bulunduğu kişilerin oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir (Aktan, 2012). Ailenin işleyişi çocukların sayısından, cinsiyetinden ve doğum sırasından etkilenebilmektedir. Bu doğrultuda, aile içerisindeki bireylerin demografik özellikleri incelenerek, değişkenler arasındaki olası etkilerinin ortaya koyulması, edinilen bilgiler doğrultusunda tartışma kısmında öneri ve önlemlerin üzerinde durulması planlanmaktadır.

Çocukların öz düzenleme dahil birçok beceriyi deneyimlediği, geliştirdiği ve öğrendiği en önemli yerlerden biri oyundur (Parker, Berry ve Thomsen, 20022).. Oyun, çocukların

bilişsel kapasitesini, sosyal becerilerini, sosyal farkındalığını ve perspektif alma becerisini yansıtmada ve geliştirmede önemli bir yere sahiptir (Baron-Cohen, 1997). Oyun sırasında çocuklar engellemelere sabretmeyi, dikkatini, duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenmekte ve kendi oluşturdıkları dünyada hâkimiyet kurma şansı elde etmektedir (Schaefer, 2013). Duyguyu ifade etme, düzenleme ve anlayabilme bağlamında akranlarla birlikte oynanan oyunun aracı bir rolü vardır (Levine ve Munch, 2014). Çocuğun akranlarıyla iyi bir iletişim kurabilmesi için her bir oyun ortağının kendi inançları, istekleri ve niyetleri olduğunu kabul etmesi ve ortak faaliyetler düzenleyebilmesi gerekmektedir.

Erken çocukluk döneminde aile içerisinde dengeli bir iletişimin olması, çevreye, akranlara ve okula uyum süreçlerinde son derece gerekli görülmektedir (Sümer, Gündoğdu ve Helvacı, 2010). Ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişimin niteliği ve işlevselliği, çocuğun sosyal çevresine uyum sağlamasını kolaylaştırmakta ve akranlarıyla oyunları sırasındaki davranışlarına olumlu katkıda bulunmaktadır (Lindsey, Mize ve Petit, 1997). Alanyazın incelendiğinde (Lochman, Meyer, Rabiner ve White, 1991; Stallard, 2002), çocuğun kendi baş etme mekanizmalarının gelişimine engel olan, devamlı olarak eleştiride bulunan ve gereğinden fazla müdahaleci olan ebeveynlere sahip olan çocuklarda psikolojik problemlerin ve uyum problemlerinin görüldüğü tespit edilmiştir. Oyun becerisi yüksek olan çocukların ise oyun içerisinde başarısızlığı deneyimlediğinde, olumsuz duygu durumunun üstesinden hızlı bir şekilde gelerek bir sonraki oyuna dikkatini verebileceği veya akranlarıyla yaşadığı bir anlaşmazlık anında duygularını yönetebilmek için uygun stratejiler kullanacağı ifade edilmektedir (Aksan, Arslan-Yalçın, Çorapçı ve Yağmurlu, 2010). Diğer taraftan, oyun becerisi düşük ve dürtüsel çocukların bunu yapamayacağı, akranları tarafından reddedilme ihtimalinin yüksek olacağı ve sosyal yeterlilik becerilerini geliştirmede zorluk yaşayacağı vurgulanmaktadır (Olson, 1989). Bunun dışında, aşırı koruyucu bir tutumda olan anne ve babaların çocuklarına haddinden fazla kontrol uyguladığı ve ilgi gösterdiği ifade edilmektedir (Navaro, 1989; akt. Başal ve Derman, 2013).

Kuzgun (1991) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, çocuklarının ayrı bir birey olduğunu ve bağımsızlığa karşı bir ihtiyaç duyduğunu anlayamayan ebeveynlerin, öz güveni olmayan, kişilere bağımlı, çekingen ve görevleri tek başına yapma konusunda

yeterli beceriye sahip olmayan çocukların gelişimine sebebiyet verdiği vurgulanmaktadır. Bu tutumla yetiştirilen çocukların ise olgunlaşamadığı, başka birine sormadan hareket edemediği ve girişkenlik gösteremediği belirtilmektedir. Alışık oldukları yetişkin korumasının olmadığı akran grupları arasında ve oyun ortamlarında kendilerini gösteremedikleri, akranları tarafından alay konusu oldukları ve neticesinde dışlandıkları ifade edilmektedir.

Araştırma kapsamında, annelerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile çocuklarının öz düzenleme ve oyun davranışları arasındaki ilişkilerin ayrı ayrı incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu noktalardan hareketle, araştırmanın problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Annenin mükemmeliyetçiliği ile çocukların öz düzenlemeleri birbirleriyle ilişkili midir?
 - 1.1. Kişisel ebeveynlik standartları ile çocuğun dikkat becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.2. Kişisel ebeveynlik standartları ile çocuğun çalışma belleği arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.3. Kişisel ebeveynlik standartları ile çocuğun engelleyici kontrol-duygu becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.4. Kişisel ebeveynlik standartları ile çocuğun engelleyici kontrol-davranış arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.5. Ebeveynlik yeterliliğinden şüphe duyma ile çocuğun dikkat becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.6. Ebeveynlik yeterliliğinden şüphe duyma ile çocuğun çalışma belleği arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.7. Ebeveynlik yeterliliğinden şüphe duyma ile çocuğun engelleyici kontrol-duygu becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.8. Ebeveynlik yeterliliğinden şüphe duyma ile çocuğun engelleyici kontrol-davranış becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.9. Eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile çocuğun dikkat becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 1.10. Eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile çocuğun çalışma belleği becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 1.11. Eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile çocuğun engelleyici kontrol-duygu becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
- 1.12. Eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile çocuğun engelleyici kontrol- davranış becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
- 1.13. Ebeveynlikte düzen ile çocuğun dikkat becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
- 1.14. Ebeveynlikte düzen ile çocuğun çalışma belleği arasında bir ilişki var mıdır?
- 1.15. Ebeveynlikte düzen ile çocuğun engelleyici kontrol-duygu becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
- 1.16. Ebeveynlikte düzen ile çocuğun engelleyici kontrol-davranış becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
2. Annenin mükemmeliyetçiliği ile çocuğun oyun becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2.1. Kişisel ebeveynlik standartları ile çocuğun oyun etkileşimi arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.2. Kişisel ebeveynlik standartları ile çocuğun oyun bozulması/aksaması arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.3. Kişisel ebeveynlik standartları ile çocuğun oyun kopukluğu arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.4. Ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyma ile çocuğun oyun etkileşimi arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.5. Ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyma ile çocuğun oyun bozulması/aksaması arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.6. Ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyma ile çocuğun oyun kopukluğu arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.7. Eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile çocuğun oyun etkileşimi arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.8. Eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile çocuğun oyun bozulması/aksaması arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.9. Eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile çocuğun oyun kopukluğu arasında bir ilişki var mıdır?

- 2.10. Ebeveynlikte düzen ile çocuğun oyun etkileşimi arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.11. Ebeveynlikte düzen ile çocuğun oyun bozulması/aksaması arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.12. Ebeveynlikte düzen ile çocuğun oyun kopukluğu arasında bir ilişki var mıdır?
3. Eş ilişki değerlendirmesi ile annenin mükemmeliyetçiliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Anne mükemmeliyetçiliğinin oyun davranışları üzerindeki yordayıcı etkisinde öz düzenlemenin aracı bir rolü var mıdır?

1.2 Amaç

Mükemmeliyetçilik, güncel çalışmalarda karşımıza çıkan ve psikolojik bazı problemlerle ilişkilendirilen bir kişilik özelliğidir (Çelik, Ekşi ve Gülsu, 2017; Lee vd., 2012). İnsan doğasının bir parçası olarak ele alınan mükemmeliyetçilik kavramının gelişimi destekleyen bir yanı olduğu kadar yıkıcı bir tarafından da söz edilmektedir (Mısırlı Taşdemir, 2003). Daha önceki yaklaşımlar ve gerçekleştirilen kısıtlı uygulamalar, annelerin kontrolcü ve mükemmeliyetçi yaklaşımlarını ebeveynlik stilleri içerisinde bir boyut olarak ele almış (Navaro, 1989; akt. Başal ve Derman, 2013; Stallard, 2002), bir kişilik özelliği olarak mükemmeliyetçilik kavramının ebeveynlikteki durumu, ebeveyn çocuk ilişkisi üzerine etkileri ve çocuklardaki gelişimsel yansımalarına yönelik olası etkileri gözden kaçırılmıştır. Araştırma kapsamında, okul öncesi dönem, çocuğu olan annelerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, çocuklarının öz düzenleme ve oyun davranışlarını ne ölçüde yordayabileceğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Anne mükemmeliyetçiliği kavramının erken çocukluk döneminde nadir çalışılan bir konu olması nedeniyle, alan yazında daha sonra konu ile ilgili gerçekleştirilecek olan çalışmalara da yol göstereceğine inanılmaktadır.

1.3 Önem

Etkili bir öz-düzenleme gelişimi, bireyin işleyişinin temeli olarak ele alınmakta ve erken çocukluktaki gelişim, bireyin yaşamı boyunca elde edeceği başarıların erken bir göstergesi olarak ifade edilmektedir (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison, 2016). Oyun ise yapısı itibariyle doğal, kendiliğinden, çocuklar için eğlenceli ve öz

düzenleme becerilerini desteklemek için kolay deneyimlenebilen güçlü bir bağlam olarak tanımlanmaktadır (Savina, 2014). Schaefer (2013)'a göre, oyun sırasında çocuklar engellemelere sabretmeyi, dikkatini, duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenirler ve kendi oluşturdıkları dünyalarında hâkimiyet kurma şansını elde ederler. Bu sebeple oyun, çocukların öz düzenleme becerilerini pekiştirme ve uygulamaları için sınırsız deneyim sunan bir yer olarak tanımlanmaktadır (Aksoy ve Tozduman, 2017).

Çocuğun gelişimi üzerinde destekleyici etkisi olan önemli faktörlerden biri de ebeveynlerin tutumlarıdır. Bu tutumlar çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel alanlardaki gelişimi üzerinde etkilidir (Şanlı ve Öztürk, 2015). Conger ve diğerleri (1992) ebeveynlik stilleri ve davranışlarının, çocukların düşünce, davranış ve duygu oluşumunu birçok yönden etkilediğine vurgu yaparken; ebeveynlerin sahip olduğu inançların da bu oluşumda etkili olduğunu belirtmektedirler. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik inançları, kişileri hedeflerine götüren bir yapıda olabildiği gibi, gereğinden fazla talep içeren ve mükemmeliyetçi bir yapıda da olabilmektedir (Kudu-Arıcan ve Sayal, 2020).

Ebeveynlik stilleri dışında mükemmeliyetçiliği bir kişilik özelliği olarak inceleyen araştırmalarda da bu durum benzer sonuçlar vermektedir (Brewer vd., 2015; Lee vd., 2012). Yüksek düzeyde uyumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip ebeveynlerin çocuklarına karşı daha müdahaleci ve psikolojik olarak daha kontrolcü oldukları tespit edilmiştir (Mitchelson ve Burns, 1998). Çocuklarına gerçekçi olmayan yüksek beklentiler empoze eden mükemmeliyetçi ebeveynlerin, sonuç bekledikleri gibi gelmediği zaman hayal kırıklığına uğradıkları belirtilmektedir. Bunun sonucunda ise, çocuklarına karşı normalden daha eleştirel ve disipline edici bir tutumla yaklaştıkları ifade edilmektedir (Soenens vd., 2005). Hamachek (1978) çalışmasında, uyumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip ebeveynlerin çocuklarını tutarsız ve/veya şartlı onayladıklarını belirtmiştir. Oysa bir çocuğun çevresine, arkadaşlarına ve okuluna uyum sağlayabilmesi için ailesinde tutarlı ve destekleyici bir iletişimi ediniyor olması gerekmektedir (Öztürk ve Şanlı, 2015). Çocuğun topluma faydalı, sosyal ve kişisel olarak tatmin edici davranışlarını kısıtlayacak veya destekleyecek olan ebeveynlerdir (Gander ve Gardiner, 2010). Çocuğun gelecekte kuracağı sosyal ilişkilerinin temelinde, ebeveyn ve çocuk arasında gerçekleşen ilişkinin olduğu bilinmektedir (Öztürk ve Şanlı, 2015).

Daha önce bu alanda yapılan çalışmaların daha çok ebeveynlik tutumları ile çocuklardaki öz düzenleme ve oyun becerileri arasındaki ilişkiye odaklanmış olması, spesifik olarak annenin mükemmeliyetçiliğini inceleyen araştırmaların Türkiye örnekleminde oldukça sınırlı kalması ve kısıtlı sayıda gerçekleştirilen çalışmaların hiçbirinde anne mükemmeliyetçiliğinin çocuklardaki öz düzenleme ve akran oyun davranışları üzerindeki yansımaları ile ilgili çalışılmamış olması gibi nedenler, alanyazında böyle bir araştırma yapılmasının gerekliliğini gözler önüne sermiştir.

1.4 Varsayımlar

- a. Yapılan tarama çalışmaları sonucunda, annelerin birincil bakım veren (Marsiglio, Amato, Day ve Lamb, 2000) ve birincil sosyalleşme temsilcisi (Eisenberg vd., 1998) olarak görülmesi sebebiyle, örneklem sadece tek bir ebeveyn ile sınırlı tutulmuş ve baba-çocuk arasındaki etkileşimin işlevsel olduğu varsayılarak babalara herhangi bir form verilmemektedir.
- b. Katılımcılara yöneltilen soruların içtenlikle yanıtlandığı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

- a. Bu araştırma İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Kadıköy, Maltepe, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde öğrenimlerine devam eden çocukların anneleri ile sınırlıdır.
- b. Elde edilen bulgular, katılımcıların araştırma kapsamında kendilerine sunulan ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Anne Mükemmeliyetçiliği: Annelerin ebeveynlik rolüne dair kendilerine normalden yüksek standartlar belirlemesi ve ebeveynliklerinin yeterliliğinden şüphe etmesi olarak tanımlanmaktadır (Snell vd., 2005).

Öz Düzenleme Becerileri: Taleplere uyabilme, koşullara göre aktiviteleri başlatıp sonlandırabilme, davranışın yoğunluğunu ve süresini düzenleyebilme, istenen şeyi ya da amacı erteleyebilme ve kimse olmadığında dahi sosyal olarak kabul görecektir şekilde davranış gösterebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kopp, 1982).

Oyun Davranışları: Çocukların serbest oyun ve akran aktiviteleri esnasında çevresiyle iletişim halindeyken belirli davranışları gösterme sıklıklarını kapsamaktadır (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016).



2. GENEL BİLGİLER

2.1 Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik kavramının evrensel olarak üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanımı yoktur. Mükemmeliyetçiliğin ne olduğu ve bunun iyi ve olumlu mu yoksa kötü ve olumsuz bir şey mi olduğu konusunda birçok farklı fikrin olması nedeniyle uzmanlar kavramı farklı şekillerde tanımlamaktadır (Egan, Wade, Shafran ve Antony, 2014). Oxford Sözlüğü (2013), mükemmeliyetçiliği “*mükemmellikten yoksun herhangi bir standardı kabul etmeyi reddetme*” olarak tanımlamaktadır. English ve English (1958), mükemmeliyetçiliği benzer şekilde “*kişinin hem kendinden hem de çevresindeki kişilerden mevcut durumun gerektirdiğinden daha iyi bir performans bekleme durumu*” olarak tanımlamaktadır (Hollender, 1965). Alanyazın incelendiğinde, araştırmacıların mükemmeliyetçiliği uzun bir süre tek boyutlu ve psikopatolojiyle yakından ilişkili olarak görülen olumsuz bir yapı olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Burns (1980) tarafından yazılan “The Perfectionist’s Script for Self-Defeat” adlı makalede, mükemmeliyetçilik kavramı sağlıklı mükemmellik arayışından ayrı tutularak patolojik mükemmeliyetçiliğin bir tanımı yapılmaktadır. Mükemmeliyetçi bireyler, standartları ulaşılamayacak ve aklın ötesinde yüksek olan, bu standartları aralıksız bir şekilde zorlayan ve öz-değerini tamamen üretkenlik ve başarı açısından ölçen insanlar olarak tanımlanmaktadır. Bireyler, siyah beyaz düşünce biçimini benimseyen, davranış ve yaşam deneyimlerini bu düşünce biçimi doğrultusunda değerlendiren kimseler olarak tanımlanmaktadır. Burns (1980)’e göre bu düşünce biçimi mükemmeliyetçi bireyleri hata yapmaktan endişe etmeye ve aşırı tepki vermeye sevk etmektedir.

Mükemmeliyetçilik kavramına dair birçok tanımlama yapılsa da ortak görüş, mükemmeliyetçiliği yüksek olan bireylerin kişisel performans standartlarını aşırı yüksek belirlediği yönündedir (Burns, 1980; Hamachek, 1978; Hollender, 1965; Pacht, 1984). Pacht (1984) “Reflections of Perfectionism” adlı makalesinde, mükemmeliyetçiliği, insanları kargaşa içerisinde tutan, hedefe giden yolda zayıflatıcı bir etkiye sahip, gerçekte var olmayan ve birçok psikolojik problemle ilişkili olan bir durum olarak

tanımlamaktadır. Mükemmeliyetçi insanların, başarısızlıklarını genellediği başarılarını ise küçülttüğü belirtilmektedir.

Horney (1950) de mükemmeliyetçiliği nevrötik bir bakış açısı ile değerlendiren kişilerden biridir. Mükemmeliyetçiliği “*olması gerekenlerin zorbalığı*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre mükemmeliyetçi insan; dakik, düzenli ve devamlı olarak olması ve olmaması gerekenler ile ilgili düşünen kimselerdir. Nevrotik mükemmeliyetçi bir birey için elinden geleni yapmanın asla yeterli olmadığı, her zaman daha iyisini yapması gerektiğini düşündüğü belirtilmektedir.

Hollander (1965) kavramı, hatasız davranma arzusu ve yüksek bir başarı vasıtasıyla anne baba tarafından kabul edilme isteği olarak tanımlanmaktadır. Mükemmeliyetçi bireylerin mükemmele ulaşma arzularının aslında “*hiçbir zaman yeteri kadar iyi değilim, daha iyisini olmalı ve yapmalıyım*” düşüncesinden kaynaklandığı ifade edilmektedir.

Silverman (1995) tarafından mükemmeliyetçilik, olumlu olduğu kadar olumsuz bir özellik olarak da tanımlanmaktadır. Aynı tarihli çalışmasında, mükemmeliyetçiliği iki ucu keskin bir bıçağa benzeterek bir tarafının başarıya diğer tarafının ise umutsuzluğa yöneldiğini ifade etmektedir. Littauer ve Littauer (1997) kavramı, kişinin kendisine ve çevresindeki kişilere yüksek standartlar belirlemesi ve her şeyin daima düzen ve organizasyon içerisinde olmasına yönelik yoğun arzu duyması olarak tanımlamaktadırlar.

Slade ve Owens (1998) da mükemmeliyetçiliği normal/sağlıklı ve patolojik mükemmeliyetçilik olmak üzere iki uçta değerlendirmektedir. Davranışçı yaklaşımlara sahip olan bu araştırmacılar, normal/sağlıklı mükemmeliyetçiliğin olumlu pekiştiricilerle; uyumsuz/nevrotik mükemmeliyetçiliğin ise olumsuz pekiştiriciler ve kendini cezalandırıcı eylemlerle bağlantılı olduğunu öne sürmektedir. Araştırmacılara göre, bireyin mükemmeliyetçiliği yüksek standartlara ulaşılmasına neden oluyorsa ve kişi sonucunda başarısından dolayı bir ödül elde ediyorsa bu sağlıklı bir mükemmeliyetçilik olarak ifade edilmektedir.

2.1.1 Mükemmeliyetçilik kavramını ele alan kuramlar

Mükemmeliyetçilik kavramı ilk olarak 1950’li yıllarda araştırmacılar tarafından çalışılmaya başlanmıştır. Mükemmeliyetçiliğe dair ilk araştırmalarda kavram, bireylerin

çeşitli alanlara yönelik son derece yüksek standart ve beklentilerini içeren tek boyutlu ve patolojik bir çaba olarak tanımlanmaktadır (Burns, 1980; Hewitt ve Dyck, 1986; Pacht, 1984). Kavram, nevrozun ve kişilik bozukluklarının bir parçası olarak ele alınmaktadır. Güncel çalışmalara bakıldığında ise mükemmeliyetçilik kavramının şiddeti düşükten yükseğe doğru çeşitlilik gösteren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlandığı görülmektedir. Aşağıda mükemmeliyetçilik kavramını tek boyutlu ve çok boyutlu bir yapı olarak tanımlayan kuramlar sırasıyla ele alınacaktır.

2.1.1.1 Psikoanalitik yaklaşım

Psikanalitik Kuramın öncüsü olan Freud, bu bakış açısını destekleyen açıklamalarda bulunan teorisyenlerden biridir. Freud (1920)' a göre mükemmeliyetçi yapıda olan birey, doyuma yönelik olan tüm içgüdülerini bastırmakta ve daima daha fazlasını arzu etmektedir. Bu nedenle, mükemmeliyetçiliği sona veya hedefe ulaşmada motive eden bir umut olarak değil, takıntılı bir nevrozun belirtisi olarak tanımlamaktadır. Freud'a göre süperegö yapı itibarıyla mükemmeliyetçiliğe yatkın, gerçeklikten ziyade ideallerle uğraşan ve mükemmele ulaşmada gösterilen çabanın savunucusu olarak tanımlanmaktadır. Süperegönün işlevi ise, gerçeklikten ziyade ideallerle ilgilenmek ve mükemmelin arayışında olmak olarak tanımlanmaktadır (akt. Karahan ve Sardoğan, 2004). Freud mükemmeliyetçiliğin temellerinin erken çocuklukta atıldığını ve ebeveynler tarafından belirlenen yasakların zaman içerisinde içselleştirilmesi ile sürdürüldüğünü belirtmektedir. Bu kapsamda süper egoyu içselleştirilen toplumsal norm ve davranış standartları olarak tanımlamaktadır (Cohen, 2016).

2.1.1.2 Bilişsel davranışçı yaklaşım

Bilişsel psikolojinin önde gelen isimlerinden biri olan Beck (1976), mükemmeliyetçiliğe yönelik açıklamalarında, bilişsel hataları mükemmeliyetçiliğin temeline koymaktadır. Bilişsel hataların temeline ise bireyin kendine, geleceğe ve dünyaya ait olumsuz düşüncelerinin yer aldığını belirtilmektedir (Brown ve Beck, 2002). Beck'e (2005) göre bireyin gerçeği çarpıtması sonucunda oluşturduğu yanlış inançlar, kişinin sorunlarının büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma sahip olan uzmanların arasında yer alan Shafran ve Mansell (2001) yaptıkları kapsamlı bir inceleme sonucunda mükemmeliyetçiliğin bir dizi klinik bozuklukta kendini gösterdiğini ileri sürmektedir. Bunun sonucunda, ortaya çıkan birçok problemde mükemmeliyetçiliğin sürdürülmesini açıklayabilecek bir modelin gerekli olduğu savunulmaktadır. Bu modelde mükemmeliyetçiliğin tanımı *“kişinin öz değerlendirmesini, tüm olumsuz sonuçlara rağmen, kendine koyduğu yüksek standartlara dayandırarak belirlemeye karşı olan aşırı bağımlılığı”* olarak yapılmaktadır (Shafran ve Mansell, 2001). Modele göre mükemmeliyetçi bireyler, olumsuz sonuçları olmasına rağmen zorlu standartları karşılamaya çalışan ve hatta bu standartları karşıladıktan sonra bile onları yeterince zor olmadığı için küçümseyen bireyler olarak ifade edilmektedir.

2.1.1.3 Bütüncül yaklaşım

Bütüncül yaklaşımın önderlerinden olan Horney (1950)’e göre, mükemmeliyetçilik kavramı sadece olumsuz yönleriyle ele alınmakta ve nevrotik bir bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Mükemmeliyetçiliği yüksek bireyleri aşırı düzenli, zamanlama konusunda hassasiyeti yüksek, bir şeyleri doğru ve uygun yapmaya yoğun çaba gösteren kimseler olarak tanımlamaktadır. Bu özelliklerin ise diğer kişiler ile olan ilişkilerinde üstünlük kurmaya olan ihtiyaçlarından doğduğunu ileri sürmektedir (Karatekin, 2021).

Horney (1975), kişilik oluşumunda kalıtsal özelliklere nazaran çevrenin etkisinin üzerinde durmakta ve erken çocukluk deneyimlerinin kişilik oluşumunu desteklemede bir öncül olduğunu ifade etmektedir. Horney (1975)’e göre nevroz, erken yaşam deneyimlerine dayanmaktadır ve temel kaygı ve temel düşmanlığın bir yansımasıdır. Temel kaygı, çaresizlik korkusu ve olası terk edilme endişesi olarak ifade edilmekte ve kişinin gereksinimlerinin karşılanmadığı zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Bir çocuk, ebeveynin ilgisizliğine ve ihmaline bir tepki olarak “temel kaygı” dışında “temel düşmanlık” duygusu da geliştirebilmektedir. Çocuğun terk edilme korkusu sebebiyle bu düşmanlığını açıkça sergileyemeyeceğini söyleyen Horney, bunun bir çatışmaya sebebiyet vereceğini ifade etmektedir. Nevrozun ise çatışan arzularımızı yansıtan nevrotik ihtiyaçlar aracılığıyla ortaya çıktığını, bunlardan birinin ise nevrotik mükemmellik ihtiyacı olduğunu ileri sürmektedir (akt. Hewitt, Flett ve Mikail, 2017).

Horney (1950), ideal benliklerine uygun yaşamaya çalışan bireylerin başkalarına aşırı bağımlı olduklarını ancak aynı zamanda hata yapmaktan korktuklarını ve eleştiriye karşı aşırı duyarlı olduklarını belirtmektedir. Başkalarına olan bağımlılıkları sebebiyle de kişisel kusurlarını başkaları farkına varmadan örtüp, olası eleştirinin önüne geçtiklerini belirtmektedir (akt. Hewitt vd., 2017). Bu sebeple, mükemmeliyetçiliği idealize edilmiş benliğin nevrotik bir arayışı olarak görmektedir.

2.1.1.4 Bireysel yaklaşım

Adler (1938) 'in öncüsü olduğu Bireysel Psikoloji Kuramı, mükemmeliyetçilik kavramıyla ilişkili olan teorilerin başında gelmektedir (Karatekin, 2021). Adler' e (1938) göre, aşağılık duygusu varoluşsal olarak temel ve evrensel bir unsurdur. Her insanın uyarlanabilir veya uyumsuz olarak değerlendirilen “aşağılık kompleksi” yaşayabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde, Adler (1938) bir dereceye kadar herkesin, mükemmellik hedefine ulaşmak için kişisel zorlukların üstesinden gelmeye yönelik uyumlu ve amaçlı bir psikolojik hareket biçimine sahip olduğunu öne sürmektedir. Bu doğrultuda, Adler'in, mükemmeliyetçiliğin sadece olumsuz ve nevrotik yönünü değil, sağlıklı ve uyumlu yönünü de ele aldığı ifade edilebilmektedir.

Bunun dışında, Adler çalışmalarında (1938/1998), çocukların kendisinden çok daha güçlü ve yetenekli yetişkinler arasında bulunması sebebiyle kaçınılmaz bir şekilde yetersizlik duygusu yaşadığını ifade etmektedir (Arslan, Güler ve Yazgan, 2014). Bu duyguların telafi edilmesi ve aşağılık kompleksinin varlığının maskelenmesi için tasarlanmış bir “üstünlük kompleksinin” varlığından söz etmektedir. Üstünlük kompleksi, bireyin hem kendinden hem de başkalarına karşı aşırı taleplerde bulunma eğilimini içermektedir. Adler'in “Bireysel Psikoloji” yaklaşımında bireysel farklılıkları öne çıkardığı gibi, üstünlük kompleksi kendine özgü şekillerde hem ifade edilmekte ve deneyimlenmektedir. Bazı insanlar, tanrısal bir mükemmellik için çabalayarak üstünlük çabalarını aşırıya kaçırırlar. Adler (1938/1998), bu bireylerin “kendilerini sürekli olarak ulaşılamaz mükemmellik idealiyle karşılaştırdıklarını ve her zaman bir aşağılık duygusu tarafından yönetildiklerini öne sürmektedir.

2.1.2 Mükemmeliyetçiliğin gelişimi

Alanyazında mükemmeliyetçiliğin nasıl gelişebileceğini açıklamaya yönelik çeşitli teorik modeller bulunmaktadır (Damiani Stoeber, Negru-Subritica ve Babani 2017; Flett ve Hewitt, 2002). Tüm modeller erken çocukluk döneminin bu kişilik özelliğinin gelişimi için kilit dönemler olduğunu ve ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimlerin mükemmeliyetçiliğin gelişiminde büyük bir rol oynadığını vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda ortak fikir, “*mükemmeliyetçiliğin köklerinin mükemmeliyetçi ve talepkar ebeveynlerle ilişkili olduğu*” yönündedir (Frost vd., 1991).

Bu bağlamda, bir dizi farklı ebeveynlik yaklaşımı mükemmeliyetçilikle ilişkilendirilmektedir (Hamachek, 1978; Burns, 1980). Bunlar mükemmeliyetçi düşüncenin gelişimine katkıda bulunan dört tür erken deneyim olarak tanımlanmaktadır: (Barrow ve Moore, 1983)

1. Ebeveynlerin açıkça eleştirel ve talepkar olması;
2. Ebeveyn beklentilerinin ve performans standartlarının aşırı yüksek ve dolaylı olarak eleştirel olması;
3. Ebeveyn onayının tutarsız olması, koşullu olması veya olmaması
4. Mükemmeliyetçi tutum ve davranışlar için model olarak hareket eden mükemmeliyetçi ebeveynlerin olması.

Mükemmeliyetçi ebeveynlerin, çocuklarının davranışlarını onaylamadıkları ve bunun yerine onları daha iyisini yapmaya teşvik ettikleri öne sürülmektedir. Ebeveyn eleştirisi ve ebeveyn beklentileri, mükemmeliyetçiliğin önemli bileşenleri olarak kabul edilmektedir (Frost vd., 1990).

Alanyazındaki çalışmalar, anneler ve kızları arasında mükemmeliyetçiliğin anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Ancak babalar ve kızları arasında bir ilişki saptanmamıştır (Frost vd., 1991; Vieth ve Trull, 1999). Frost ve diğerleri (1991) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, annelerin sertlik dereceleri de mükemmeliyetçilikle ilişkilendirilmektedir. Mükemmeliyetçi bir annenin kızına koyduğu mükemmeliyetçi modellerin ve aşırı taleplerin, mükemmeliyetçiliğin gelişimi için verimli bir ortam sağlayabileceği belirtilmektedir.

Slade ve Owens (1998), mükemmeliyetçiliğin olumlu ve ödüllendirici olarak başladığı, ancak çeşitli nedenlerle aşırı, olumsuz ve yıkıcı olduğu fikrini öne sürmektedir. İlk olarak, daha önce olumlu olan mükemmeliyetçi davranışın, zaman içerisinde tükenmişlik ve konsantrasyon eksikliği gibi olumsuz sonuçları doğurabileceği belirtilmektedir. İkinci olarak, daha önce olumlu olan bir “mükemmeliyetçi” davranışın, benlik saygısı kazanmak gibi daha yüksek bir hedefe ulaşılmadığı durumda, standartların yükseltilmesine neden olacağı ve sonucunda olumsuz bir etkiye yol açabileceği düşünülmektedir. Son olarak, davranışların benlik için olumlu olarak algılanabileceği, ancak bireyin mükemmeliyetçiliğinin başkaları ve kendi fiziksel sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerinin farkında olmayabileceği veya bunlara büyük önem vermeyebileceği ifade edilmektedir.

2.1.3 Mükemmeliyetçiliğin boyutları

Güncel alanyazında mükemmeliyetçiliğin, şiddeti düşükten yükseğe değişebilen çok boyutlu bir yapı olduğu varsayılmakta ve son kanıtlar bu görüşü doğrulamaktadır (Broman-Fulks, Hill ve Green, 2008). Antony ve diğerlerine (2014) göre, mükemmeliyetçilik kişinin sahip olduğu ya da olmadığı bir durumdan ziyade, herkesin farklı derecelerde deneyimleyebildiği bir durum olarak ifade edilmektedir. Alanyazında mükemmeliyetçilik kavramına dair yapılan tanımlar incelendiğinde, kavramın normal ve nevrotik (Hamachek, 1978), uyumlu ve uyumsuz (Rice vd., 1996) kendine, başkalarına ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik (Hewitt ve Flett, 1991) başlıkları altında sınıflandırıldığı belirlenmiştir.

2.1.3.1 Normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik 1800’lerde yalnızca nevrotik, işlevsiz ve psikopatolojinin bir göstergesi olarak değerlendirilirken (Burns, 1980; Pacht, 1984) 1970’lerin sonunda Hamachek (1978) tarafından mükemmeliyetçiliğin normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik olmak üzere birbirinden ayrılması gerektiği fikri ortaya atılmaktadır (Stoeber ve Otto, 2006). Normal mükemmeliyetçileri, performanslarında meydana gelen hatalara rağmen kendilerini başarılı olarak görebilen, hatalara karşı esnek bireyler olarak tanımlarken; nevrotik mükemmeliyetçileri aşırı derecede hatalarla ilgilenen, standartlarını karşılayamadıkları durumunda kendilerini başarısız olarak algılayan bireyler olarak tanımlamaktadır (Frost vd., 1990).

Bu konudaki çalışmalar, kavramın merkezine bireylerin standartlarını aşırı yüksek olarak belirlenmesini koymaktadır (Burns, 1980; Hamachek, 1978). Bu doğrultuda, normal mükemmeliyetçiliğe sahip olan bireylerin belirledikleri yüksek standartlara erişebileceğine dair inançları olan kişiler oldukları ifade edilmektedir. Buna karşın, nevrotik mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin, belirledikleri yüksek standartlara asla ulaşamayacaklarını düşünen kimseler oldukları belirtilmektedir (Burns, 1980; Hamachek, 1978; Pacht, 1984). Benzer şekilde, nevrotik mükemmeliyetçilerin sonuçtan hiçbir zaman memnun olmadıkları ve düşük öz yeterliliğe sahip oldukları savunulurken, normal mükemmeliyetçilerin memnuniyeti ve doyumunu yaşayarak öz yeterliklerini yükseltebildikleri ileri sürülmektedir (Rice ve Pressuer, 2002).

2.1.3.2 Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik

Rice ve Preusser (2002) mükemmeliyetçiliği uyumlu ve uyumsuz olmak üzere iki boyutta açıklamıştır. Uyumlu mükemmeliyetçileri kendilerine ulaşılabilir hedefler koyan ve bu doğrultuda çaba ve emek harcayan bireyler olarak tanımlarken, uyumsuz mükemmeliyetçileri kendilerine gerçekçi olmayan ve üstün performans için çabalayan hedefler koyan bireyler olarak tanımlamaktadır. Adler (1956), uyumsuz mükemmeliyetçileri, eleştiri almaktan ve hata yapmaktan endişe duyan, düzene aşırı önem veren ve tam bir hayranlık arzulayan bireyler olarak tanımlamaktadır. Normal mükemmeliyetçilerin herkesin yararına olan bir mükemmeliyetçilik çabasında olduğunu, bu karşın uyumsuz mükemmeliyetçilerin yalnızca kişisel üstünlük arzusunda olduğunu varsaymaktadır. Bu kişilerin kaybetmeye karşı olan korkuları sebebiyle ben merkezli oldukları ve neticesinde sosyal ilgiden yoksun kaldıkları belirtilmektedir (Rice ve Preusser, 2002). Son olarak, uyumlu mükemmeliyetçiler rasyonalist ve hedefe yönelik hareket eden bireyler olarak, uyumsuz mükemmeliyetçiler ise süreç odaklı ve süreci yönetmek ile vakit kaybeden kişiler olarak ifade edilmektedir (Mirzadeh ve Rice, 2000).

2.1.3.3 Çok boyutlu mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğin en çok çalışılan boyutları, “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” olarak adlandırılan aynı isimli iki ölçekten türetilmiştir.

a) Frost, Marten, Lahort ve Rosenblate'nin çok boyutlu mükemmeliyetçilik kavramı: Bu ölçeklerden ilki Frost ve diğerleri (1990) tarafından altı boyuta sahip olacak şekilde kavramsallaştırılmaktadır: kişisel standartlar, hatalarla ilgili endişe, eylemlerle ilgili şüpheler, ebeveyn beklentileri, ebeveyn eleştirisi ve düzen.

Kişisel standartlar: Kişisel standartlar ve aşırı yüksek hedefler belirleme eğilimi, mükemmeliyetçiliğin hemen hemen tüm erken teorik tanımları arasında tekrar eden bir temadır (Hamachek, 1978; Hollender, 1965). Kişisel standartlar, bireyin kendilerine bir hayli yüksek standartlar koyması ve kendisini değerlendirirken bu standartlara aşırı önem verme olarak açıklanmaktadır (Eravşar, 2021).

Hatalarla ilgili endişe ve eylemlerle ilgili şüpheler: Mükemmeliyetçilik alanyazında vurgulanan ikinci mükemmeliyetçilik eğilimi, kişinin performansının değeri hakkında belirsiz bir şüphe duygusuna sahip olma durumudur (Burns, 1980; Hamachek, 1978). Bu duygu, belirli hataların tanınması veya değerlendirilmesinden çok, bir işin tatmin edici bir şekilde tamamlanıp tamamlanmama hissi ile ilgili olarak açıklanmaktadır (Reed, 1985).

Ebeveyn beklentileri ve ebeveyn eleştirisi: Çoğu yazar mükemmeliyetçileri ebeveynlerinin beklentilerine ve değerlendirmelerine önemli ölçüde değer veren insanlar olarak tanımlamaktadır. Bu alana katkıda bulunanların her biri (Burns, Pacht, Hamachek ve Hollender), mükemmeliyetçilerin sevgi ve onayın şartlı olduğu ortamlarda büyüdüklerini varsaymaktadırlar. Bu bireylerin ebeveynlerinden sevgi ve onay hissetmek için, sürekli olarak artan mükemmellik seviyelerinde performans göstermeleri gerektiği düşüncesinde oldukları belirtilmektedir. Bunun sebebi ise herhangi bir başarısızlık veya hata, ebeveynleri tarafından reddedilme ve sevgi kaybı riski taşımaktadır. Mükemmeliyetçi için, performansın öz değerlendirmeleri ayrılmaz bir şekilde ebeveyn beklentileri ve onaylanması veya onaylanmaması hakkındaki varsayımlara bağlıdır. Mükemmeliyetçiler, ebeveynlerinin karşılayamayacakları standartlar koyduğunu düşünürler ve bu standartları karşılayamama, ebeveyn sevgisinin ve kabulünün olası bir kaybı anlamına gelir. Bu kavramlar, mükemmeliyetçiliğin ayrılmaz ve belki de merkezi bileşenleri olarak tanımlanmaktadır.

Düzen: Hollander (1965) mükemmeliyetçilikte düzen boyutunu, bireylerin düzene ve organizasyona gereğinden fazla önem vermesi ve vaktinin büyük bir kısmını bu şekilde değerlendirmesi hali olarak açıklamaktadır. Düzen boyutunu açıklarken şu ifadeyi kullanmaktadır: “*Her şeyin bir yeri vardır ve her şey yerinde olmalıdır*”.

b. Hewitt ve Flett’in çok boyutlu mükemmeliyetçilik: Frost ve diğerleri (1990) tarafından önerilen mükemmeliyetçilik tanımına benzer şekilde, Hewitt ve Flett (1991) de mükemmeliyetçiliği çok boyutlu bir bakış açısıyla ifade etmekte ve değerlendirmektedir. Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilen ölçek, kendine, diğerlerine ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ortaya konulan boyutların özellikleri şu şekildedir:

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik: Hewitt ve Flett (1991) kendine yönelik mükemmeliyetçiliği yüksek olan bireyleri ya hep ya hiç şeklinde düşünen, kendilerine yüksek standartlar belirleyen ve hata yapmaya dair aşırı endişe ve kaygı duyan kimseler olarak tanımlamaktadır. Bireylerin başarının tarifini dar, başarısızlığın ise geniş tuttuklarını ifade etmektedir.

Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik: Bu boyuttaki davranışlar kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutundakilerle benzerdir. Bu boyutta kişiler, kendilerine yönelik inançlarını ve beklentilerini diğerlerine yöneltmektedir. Kendileri için önemli olan kişilere yönelik yüksek standartlara sahip olmakta, kişilerin mükemmel olmasını önemsemekte ve kişilerin davranışları üzerinde sıkı bir değerlendirme yapmaktadırlar (Hewitt ve Flett, 1991).

Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik: Bireyler, yakın çevresinde değer verdiği kişiler tarafından kendileri için standartların ve beklentilerin belirlendiğine ve mükemmel olmaya zorlandıklarına dair bir inanç ve algıdadır. Bu boyut, bireylerin hayatlarında önemli olan diğer insanlar tarafından kendilerine gerçekçi olmayan standartlar koyulması ve akabinde aşırı bir değerlendirmeye tabii tutulduklarına yönelik algılarını kapsamaktadır (Hewitt ve Flett, 1991).

2.1.4 Mükemmeliyetçilik ve ebeveynlik arasındaki ilişki

Ebeveynlik mükemmeliyetçiliği alanyazında ilk olarak Snell ve diğerleri (2005) tarafından ifade edilmektedir. Kavram, bireylerin ebeveynlik rollerine yönelik kendileri için aşırı yüksek standartlar belirlemesi ve ebeveynliklerinin yeterliliğine dair şüphe duyması olarak tanımlanmaktadır. Ebeveyn mükemmeliyetçiliği, kişisel ebeveynlik standartları, ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyma, eşin ebeveynlik standartlarına ilişkin beklentileri ve eleştirileri ve düzen boyutlarını kapsayacak şekilde kavramsallaştırılmaktadır.

Ebeveynlik hataları ile ilgili endişeler, kişilerin ebeveynliklerinde yanlış yapmaya yönelik hissettiği kaygıları ifade etmektedir. Eşin ebeveynlik standartlarına ilişkin beklentileri ve eleştirileri, bireyin kendisine eşinden algıladığı yüksek beklentileri ve eleştirileri içermektedir. Düzen boyutunda ise, bir ebeveyn olarak bireyin, planlı ve düzenli olma beklentisi ele alınmaktadır.

Alanyazında, ebeveyn mükemmeliyetçiliği ile ilgili oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu kısıtlı çalışmalarda ebeveynlerin mükemmeliyetçi özelliklerinin, olumlu olduğu kadar olumsuz ve yıkıcı tarafından da söz edilmektedir (Frost vd., 1991; Trub, Powell, Biscardi ve Rosenthal, 2018; Lee vd., 2012). Mükemmeliyetçilik kavramını tek boyutlu bir yapı olarak ele alan araştırmacılar, mükemmeliyetçi ebeveynleri eleştirel, talepkar ve düşük düzeyde destekleyici olarak tanımlamaktadır (Barrow-Moore, 1983; Burns, 1980; Hamachek, 1978). Mükemmeliyetçi ebeveynlerin, çocuklarını onaylamaktan ziyade onları daha iyi olmaya zorladıkları belirtilmektedir (Güngör ve Buluş, 2009).

Burns (1980), çocukların mükemmeliyetçiliği, mükemmeliyetçi ebeveynler ile kurdukları etkileşimler aracılığıyla öğrendiklerini iddia etmektedir. Mükemmeliyetçiliği yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının performanslarını mükemmel olması yönünde yüksek bir şekilde pekiştirdiklerini ve başarısızlık durumunda kendi çocuk yetiştirme becerilerini sorguladıkları için çocuklarına hayal kırıklığı, endişe ve ajitasyonla tepki verdiklerini ifade etmektedir. Bu durumda çocuklar için başarısızlık ebeveyn kabulünün kaybı ile eşleştiğinden başarısızlık korkusu ve kaybetmekten kaçınma davranışlarının görüleceği,

dolaylı yoldan mükemmeli aramaya başlayacakları iddia edilmektedir (akt. Azizi ve Besharatb, 2011).

Mitchelson ve Burns (1997) tarafından kadınların mükemmeliyetçilik düzeyleri ile iş hayatı ve annelik rolleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, toplumsal beklentiye yönelik mükemmeliyetçiliğin arttıkça, benlik doyumunun ve yaşam tatminin düştüğü tespit edilmiştir. Bu araştırma sonunda ise toplumsal beklentiye yönelik mükemmeliyetçiliği yüksek düzeyde çıkan annelerin çocukları için yüksek standartlar koyabileceğine dair bir görüş bildirilmektedir. Annelerin kendi kusursuzluk arzusunu çocuklarının üzerinden gidermeye çalışacakları ifade edilmektedir (akt. Eravşar, 2021).

Hamachek (1978) çalışmasında, mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarını tutarsız ve/veya şartlı onayladıklarını belirtmektedir. Burns (1980) 'e göre, mükemmeliyetçi ebeveynler çocuklarının başarısızlıklarını kendi çocuk yetiştirme becerilerinin bir yansıması olarak algılamaktadır ve bu sebeple çocuklarının başarısızlığına hayal kırıklığı ve endişeyle tepki vermektedir.

Soenens ve diğerleri (2005), çocuklarına gerçekçi olmayan yüksek beklentiler empoze eden mükemmeliyetçi ebeveynlerin, sonuç bekledikleri gibi gelmediği zaman hayal kırıklığına uğradıkları ve bunun sonucunda ise çocuklarına karşı normalden daha eleştirel ve disipline edici bir tutumla yaklaştıklarını ifade etmektedir. Başka bir çalışmada, yüksek düzeyde uyumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip ebeveynlerin çocuklarına karşı daha müdahaleci ve psikolojik olarak daha kontrolcü oldukları ifade edilmektedir (Mitchelson ve Burns, 1998).

Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği çok boyutlu bir yapı olarak ele alan araştırmacılarından biridir. Kendine odaklı mükemmeliyetçileri ya siyah ya beyaz şeklinde düşünen, standartları yüksek, hata yapmaya yönelik aşırı endişelenen insanlar olarak tanımlamaktadır. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliği olan ebeveynlerin, kendi başarılarını küçümsemenin yanı sıra çocuklarının çabalarını onaylama ve ödüllendirmede de güçlük yaşadıklarını belirtmektedir (Frost vd., 1991). Bunun dışında, ailelerin bireysel mükemmeliyetçilik ihtiyaçlarını, çocukları için başarı standartları belirleyerek giderme arzusunda oldukları ifade edilmektedir (Ablard ve Parker (1997). Mükemmeliyetçi anne babaların, kendilerinin ulaşamayacağından şüphelendikleri arzu ve normları çocuklarına

uyguladıkları, çocuğun davranışlarını eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri ve ebeveynlik tarzlarının bir göstergesi olan psikolojik kontrole sergiledikleri ifade edilmektedir (Blatt, 1995). Çocuklar için belirlenen başarı hedeflerinin, çocuğun kapasitesine bakmaksızın belirlendiği ileri sürülmektedir (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012).

Ayverdi ve Esen (2020) mükemmeliyetçi anne babaların ortak özelliklerinin her alanda yüksek beklenti içerisine girmek olduğunu ifade etmektedir. Kendilerine ve çocuklarına aşırı yüksek kişisel standartlar belirleyen ve başarısızlıkla aşırı ilgilenen mükemmeliyetçi ebeveynlerin, koşullu onay ve müdahaleci ebeveynlik yapma olasılıkları daha yüksektir (Soenens vd., 2005). Muhtemelen mükemmeliyetçi oldukları için, ebeveynler kendi kendilerine dayattıkları standartlar ve normlar ile meşgul olurlar ve çocuklarının gerekli ihtiyaç ve isteklerine duyarlı ve empatik bir şekilde cevap veremezler (Dix, 1991). Böylece mükemmeliyetçi ebeveynler, mükemmeliyetçi tutumlarını ebeveynlik tarzlarında sergilemiş olurlar.

Mükemmeliyetçi ebeveynlerin çocuklarının hatalarında ve başarısızlıklarında anksiyete ve memnuniyetsizlik yaşadıklarını belirtmektedir (Blatt, 1995). Higgins' e (1987) göre, annenin beklentileri ile çocuğunun davranışları arasındaki farklılıklar, ebeveynlik yeterliliği duygusunun bozulmasına neden olabilmektedir. Ebeveynliğinin yeterliliğinden şüphe duyan bir ebeveyn, yaşadığı yoğun kaygı nedeniyle empatik bir farkındalık ve duyarlılık içerisinde olamayacaktır.

Mestçioğlu (2002) ise, mükemmeliyetçi ebeveynleri çok temiz, titiz ve düzenli kişiler olarak tanımlamaktadır ve bu kişilerin çocuklarından da aynı şekilde davranmalarını beklediklerini ifade etmektedir. Çocuğun dışarıdan kirli kıyafetlerle eve gelmesi, ev düzenini bozması veya kendi oda düzenini sağlamakta yetersiz kalması gibi durumlarda, ebeveyn desteğinden mahrum kalabileceği ileri sürülmektedir. Buna ek olarak, başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliği yüksek kişilerin evlilik ve aile uyumlarının düşük olduğu tespit edilmektedir (Çelik vd., 2017). Hewitt ve Flett (1991) bu görüşü benzer bir şekilde başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliğe sahip kişilerin beklentilerinden dolayı ilişkilerinde doğrudan olmayan bir şekilde sıkıntı yaşayabileceğini belirtmektedir. Eşinin ondan mükemmeli beklediğini düşünen bireyin, evlilik sorunlarını çözmede daha fazla olumsuz başa çıkma stratejileri kullandığını ve

sonuç olarak bu durumun o kişi için daha düşük evlilik uyumuna sebep olduğunu ileri sürmektedir.

Lee ve diğerkleri (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ebeveynlerin sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlilik algılarının negatif yönlü, ebeveynlik stresinin ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilmektedir. Güngör ve Buluş (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ise her iki ebeveynin de sosyal mükemmeliyetçilik düzeylerinin algıladıkları çocuk kaygısını etkilediğı ifade edilmektedir.

Higgins'e (1987) göre, kendi gerçek benliğı ile başkalarının kendileri için idealleri arasında bir tutarsızlık olan kişi, utanç, mahcubiyet ve moral bozukluğu gibi karamsarlıkla ilgili duygulara karşı savunmasız kalabilmektedir. Annenin beklentileri ile çocuğunun davranışları arasındaki farklılıklar, ebeveynlik yeterliliğı duygusunun bozulmasına neden olabilmektedir.

2.2 Öz Düzenleme

Yaşamın ikinci yılından itibaren, çocukların artan bir şekilde benlik ve özerklik belirtileri göstermeye başladıkları ifade edilmektedir (Kopp, 1982). Belirginleşen kimlik duygusu ile birlikte, çocukların davranışlarının da yeni bir boyut kazandığı belirtilmektedir. Bu sayede çocuklar sosyal ve sosyal olmayan durumların gerekliliklerini değerlendirmeye ve buna göre kendi davranışlarını izlemeye başlamaktadırlar. Bu süreç, Flavell (1977) tarafından "erken çocukluk döneminin merkezi ve önemli bilişsel-gelişimsel özelliklerinden biri" olarak tanımlanan öz düzenleme becerisinin oluşumuna yol açmaktadır.

Araştırmalar, üç ila yedi yaşları arasında, çocuklar tipik olarak tepkisel veya ortak-düzenlemeli davranıştan daha gelişmiş, bilişsel-davranışsal öz-düzenleme biçimlerine geçtiklerinde, öz-düzenlemede niteliksel bir değişimin gerçekleşebileceğini göstermektedir. Öz düzenleme, bireyin bir amaca ulaşma sürecinde kendi düşünce ve davranışlarını kontrol etmesi, yönlendirmesi ve planlamasına imkan tanıyan bir dizi sürecin koordinasyonuna dayanan çok boyutlu, karmaşık ve geniş bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Lonigan vd., 2017; McClelland vd., 2014; Vohs ve Baumeister, 2011).

Öz düzenlemede yer alan yukarıdan aşağıya doğru olan nörobilişsel süreçlere yürütücü işlevi adı verilmektedir (Zelazo ve Carlson, 2012).

Kopp (1982) bebeklik ve çocuk gelişimini göz önünde bulundurarak öz düzenlemeyi “bir isteğe uyma, durumsal taleplere göre faaliyetleri başlatma ve durdurma, sosyal ve eğitimsel düzende gerçekleşen sözlü konuşmaların yoğunluğunu, sıklığını ve süresini değiştirme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, bir çocuğun arzu ettiği bir nesne veya hedef üzerinde eylemde bulunmayı ertelemesini ve herhangi bir yetişkinin yokluğunda sosyal olarak onaylanan davranışları oluşturmasını sağlayan gelişmiş bilişsel sistemin altını çizmektedir.

Baumeister ve Vohs (2004) başlangıçta öz-düzenlemeyi özellikle dış dünyadan arzu edilen tepkileri alabilmek için, kişinin kendi tepkilerini geçersiz kılması veya değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Ardından, güncel çalışmalarında öz düzenlemenin günlük hayatta daha çok benlik içindeki durdurabilme yeteneğine karşılık gelen bir terim olduğunu ifade etmektedir. Kişinin arzu ve dürtülere direnmesi, istenmeyen düşünceleri zihninden uzaklaştırması ve duygularını bastırabilmesi gibi becerileri içermektedir.

Zimmerman (2000) da benzer bir şekilde öz düzenleme için kişinin amaçlarına ulaşmak için düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini sistematik olarak organize etme süreci tanımını yapmaktadır. Öz düzenleme becerisini, insanın en önemli niteliği olarak adlandırmaktadır. Birçok türün yok olmasına neden olan değişimlere karşın, öz düzenleme becerisinin atalarımızın hayatta kalmasını sağlayan uyarlanabilir bir avantaj olduğunu savunmaktadır. “Handbook of Self Regulation and Learning” adlı kitabında, hazzı erteleme becerisinin öz düzenlemenin önemli bir sonucu olduğunu ifade etmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Hazzı geciktirebilen bireylerin, zorlayıcı ancak ödüllendirici uzak hedefler belirleyebilen ve bunları takip edebilen ve olası kısa süreli tatmin edici ancak dikkat dağınık unsurlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen kimseler olabileceğinin altı çizilmektedir.

Öz-düzenleme, “bir amaca ulaşmak amacıyla belirli bir duruma/uyarana karşı dikkati, duyguyu ve davranışı değiştiren bilişsel, motivasyonel-duygusal, sosyal ve fizyolojik süreçleri temsil eden geniş bir yapı” olarak tanımlanmaktadır (Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt ve Perna, 2012). Öz-düzenleme genellikle bireyin duyguları, dürtüleri,

düşünceleri, dikkati ve davranışları üzerindeki emir ve kontrol gücü olarak ifade edilmektedir (Bronson, 2000; Pintrich ve Groot, 1990; Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000).

McClelland ve Cameron (2012) tarafından öz düzenleme ve sınıf içi işleyiş arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, öz düzenleme becerisi çocukların çok adımlı yönergeli hatırlamak ve uygun davranışlar sergileyebilmek için yürütücü işlevlerin kapsadığı dikkat, çalışan hafıza, kısıtlayıcı kontrol gibi birçok işlevi sorunsuz bir şekilde kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Temel olarak öz-düzenleme, bireyin görevleri başarmak ve başkalarıyla etkileşime geçmek için gerekli olan dürtüleri, duyguları ve düşünceleri üzerinde kontrol uygulaması ve iç ve dış uyaranlara karşı tepkiselliğini yönetebildiği bir süreç olarak ifade edilmektedir (Vohs ve Baumeister, 2004). Hem bilinçli farkındalığın olmadığı içsel fizyolojik tepkileri düzenleme yeteneğini hem de bilinçli bir farkındalığın olduğu benlik tarafından kontrol edilen psikolojik tepkileri içermektedir (Vohs ve Baumeister, 2004).

2.2.1 Öz Düzenleme becerilerinin önemi

Araştırmalar, çocukların yaşamları boyunca kendilerini kontrol edebilmeleri için erken yaşta öz düzenleme becerilerini kazanmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (Blair, 2002; Florez, 2011; Kochanska vd., 2008). Öz düzenleme, hem bireysel açıdan hem de toplumsal hayat için önemli bir yapı taşı olarak ifade edilmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014).

Mischel, Shoda ve Rodriguez (1988) öz düzenlemeyi bebekliğin en erken döneminden itibaren, çocuğun yeni bir yiyeceği kabul ettiği ya da reddettiği, yeni aktiviteleri aradığı ve eğlenceli keşiflere katılım gösterdiği zaman dilimlerinde dahi gözlenebilen bir beceri olarak ifade etmektedir. Çalışmalarında, özellikle bebeklik ve erken çocuklukta gözlemlenen çeldiricilere direnme ve hazzı erteleme yeteneğinin, ileri zamanlardaki okul başarısını ve sosyal yeterliliği öngördüğüne dair güçlü kanıtlar sunulmaktadır.

Çaba gerektiren kontrole olarak da temsil edilebilen öz düzenleme becerisi, erken çocukluk dönemindeki içselleştirme ve dışsallaştırma davranış bozuklukları, sosyal katılım ve oyun davranışları gibi pek çok sosyal ve duygusal sonuçla

ilişkilendirilmektedir (Porter ve Ronit, 2009). Davranışların yüksek aktivitede olduğu, sebat ve uyum yeteneğinin düşük düzeyde seyrettiği durumların akran reddini öngördüğü ve tepkisel davranışların uyum ve akran etkileşimlerindeki zorlukları doğurduğu ifade edilmektedir (Keogh, 1982; Mobley ve Pullis 1991).

Erken çocukluk döneminde duyguların ve davranışların düzenlenmesinin, yalnızca sosyo-duygusal bakımdan değil, aynı zamanda bilişsel gelişim için de kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (McClelland ve Cameron, 2012). Öz düzenleme, erken ve orta çocukluk döneminde matematik, dil, okuryazarlık ve okula hazır oluş becerileri için temel bir beceri olarak belirtilmektedir (Caughy, Mills, Brinkley ve Owen 2018; Fuhs, Farran ve Nesbitt, 2013; McClelland ve Cameron, 2011).

Erken çocukluk döneminde gelişen etkili bir öz düzenleme becerisinin yaşamın ilerleyen yıllarındaki başarıları ön gördüğüne dair yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Blair, 2002; Bronson, 2000; Calkins, Howse ve Phillippot, 2004). Blair ve Diamond (2008) yürütücü işlevleri gelişmiş çocukların okullarında daha yüksek not alacakları ve daha iyi bir akademik performans sergileyecekleri yönünde görüşler bildirmektedir. Örneğin, engelleyici kontrol becerisi düşük olan çocukların kendilerini sık sık akranlarının peşinde anlamsızca takip ederken bulabileceğini ifade etmektedir.

Benzer bir şekilde, Blair ve Raver' a (2015) göre, öz düzenleme becerisi konsantrasyonun oluşturulması ve sürdürülmesinde, kişinin duygu düzenlemesinde ve akranları ve öğretmenleri ile sosyal etkileşimlere girmesinde oldukça gerekli bir araçtır. Öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olduğu durumlarda, çocukların öğretmenleri ve akranları ile daha olumlu ilişkiler kurabildiği, okula daha iyi uyum sağladığı ve akademik ortamlarda daha fazla konsantrasyon gösterebildiği ifade edilmektedir (Calkins ve Williford, 2009; Gablinske, 2014). Shafer'a (2015) göre, çocukların öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurabilmesi, sınıf içerisinde verilen görevlere yüksek bir motivasyonla uyum göstermesi ile doğrudan ilişkidir. Okula uyum sağlayan, öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri iyi olan, okula yönelik motivasyonu yüksek çocukların problem davranış sergileme olasılığının daha düşük olduğu savunulmaktadır.

İyi bir öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların, daha düşük düzeyde dışa dönük ve içselleştirici davranışlar gösterdiği ve daha yüksek sosyal yeterlilik sergiledikleri

belirtilmektedir (Hofer, Busch ve Kartner, 2011). Öz-düzenlemede meydana gelen zorluklar ise madde kullanımı, düşük okul performansı ve riskli cinsel davranışlar gibi pek çok sorunlu davranışla ilişkilendirilmektedir (Miller ve Byrnes, 1997).

2.2.2 Öz düzenlemeyi ele alan kuramlar

2.2.2.1 Psikoanalitik kurama göre öz düzenleme

Psikoanalitik kuramda öz düzenleme, duygusal ihtiyaçlar ve dürtüler açısından ele alınmaktadır (Freud, 1965). Zihin modelinde ego, bireyin çevreyle olan ilişkisi ile ilgili tüm zihinsel işlevlerini ifade etmektedir. Algı, öğrenme, hafıza, öz-farkındalık ve kişinin bilgiyi almasına, işlemesine ve sonuçlarını değerlendirmesine ve buna uygun bir davranış planı oluşturmaya öncülük eden dil becerileri gibi çok sayıda bilişsel süreci içermektedir (Özçiçek, 2014).

Freud'a (1965) göre, egonun ortaya çıkışı, bebeklerin fiziksel ihtiyaçlarının tatmininde yaşanan gecikmeler ile yaşanmaktadır. Yaşanan tatmin gecikmesi, benlik ve diğerleri arasındaki ayrımın giderek artan bir farkındalığıyla sonuçlanmaktadır. Freud, dürtüleri kontrol etmede, id ve süperegö arasında dengeyi sağlamada, hedeflere ulaşmak için gösterilen çabada ve gerçekliğin değerlendirmesinde ego kavramını ve onun "yürütücü" işlevlerini gündeme getirmektedir (akt. Newman ve Newman, 2020).

Ego psikolojisi alanı, Heinz Hartmann'ın çalışmalarıyla ego kavramını biraz daha geliştirilmiştir. Hartmann (1964), egonun işleyişinin tüm yönlerinin id ve süperegö ile çatışmasından kaynaklanmadığını öne sürmektedir. Algılama, nesnelerin tanınması, mantıksal problem çözme, motor gelişim ve dil gibi temel uyarlanabilir işlevler de dahil olmak üzere, egonun çatışmasız alan kavramını da gündeme getirmiştir. Jacobson (1964), Hartmann'ın çalışmasından yola çıkarak, benliğin başkalarıyla özdeşleşme yoluyla nasıl şekillendiğini ve ahlaki kodların ve etik değerlerin dahil edilmesi yoluyla yeni özerklik seviyesine nasıl ulaştığını açıklamaktadır. Günümüzde ego psikolojisi alanı kavramı, deneyimleri algılamak ve organize etmek için kullanılan, güçlü ihtiyaçlar ve dürtüler karşısında kendi kendini düzenlemeyi sağlayan ve önemli hedeflere ulaşmak için bilişsel kapasiteleri stratejiler ile birlikte kullanmayı içeren olgun ve çok yönlü bir bakış açısıyla ele alınmaktadır (Newman ve Newman, 2020).

Kurama göre öz düzenleme becerisi, ego ve olgunlaşmayla paralel olarak artmaktadır (Gailliot, Mead ve Baumeister, 2010). Ego olgunlaştıkça öz düzenleme becerileri de gelişim göstermektedir (Bronson, 2020). Ego bebeklik döneminde ortaya çıkmakta ve id'in kaynaklarından elde edilen enerjinin miktarını artırarak erken çocukluk dönemi boyunca güç kazanmaktadır. Freud' a göre (1965) ego, toplumsal ahlak kurallarını ihlal etmeden dürtü ve arzuların tatmin edilmesini öğrenmeli ve içselleştirilmelidir (Freud, 1965). Bu doğrultuda, çocukların öncelikli görevi uygun olmayan uyaranları yöneterek hem toplumsal hem de bireysel gereklilikleri karşılama sürecinde etkili bir baş etme becerisi olan bir ego geliştirmektir (Newman ve Newman, 2020).

2.2.2.2 Davranışçı kurama göre öz düzenleme

Davranışçı kuram bakışında, öz düzenleme becerileri öğrenilmiş özdenetim olarak ifade edilmektedir (Bronson, 2019). Öz denetim kavramı, kazanmak için ihtiyaç duyulan davranış stratejileri kullanma ve kontrol etme becerisi olarak ifade edilmektedir. Skinner (1948, 1974) tarafından özetlenen edimsel koşullanma kuramına göre, öz düzenlemenin temel unsurları hedef belirleme, kendi kendine öğrenme, kendini izleme ve öz pekiştirme'dir.

Davranışçı kuramcılar, dış çevrenin bireylerin davranışlarını kontrol etmedeki gücüne odaklanırken, bireyin kendi davranışları üzerindeki etkisi üzerinde nispeten daha az durmaktadırlar. Bu doğrultuda öğrenmeyi, dış faktörlerin varlığına dayandırarak, ödüllerin ve açık eğitimin olduğu durumlarda koşullu öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmaktadırlar (Pavlov, 1927; akt. Bronson, 2019). Kuramcılara göre, çocuklarda öz düzenleme becerileri, mevcut ödülün değerini değerlendirebilme, uygun hedef belirleyebilme, kendilerine uygun ve etkili yönergeler verebilme ve verilen yönergeyi takip edebilme ve izleyebilme ve en nihayetinde çevresinden onay alacak bu davranışları ile ilgili kendini ödüllendirebilme becerileriyle karakterize edilmektedir (Shapiro, 1984).

Sonuç olarak, davranışçı kuram öz düzenleme kavramını, çocuğun bir davranışın sonucunda elde edeceği ödülün değerini öğrenmesi ve bu doğrultuda en önemli ödülü elde edebilmek ve tepkileri kontrol edebilmek amacıyla kendine stratejiler geliştirmesi olarak değerlendirmektedir (Bronson, 2019).

2.2.2.3 Sosyal öğrenme kuramına göre öz düzenleme

Sosyal Öğrenme Kuramı ilk başlarda, Freud'un psikoanalitik anlayışı ile Pavlov ve Hull'ın davranışçı öğrenme kuramını birleştirme çabası ile ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, öz düzenlemenin dürtü ve alışkanlıklar aracılığıyla içsel olarak düzenlenebildiğini savunurken, bir yandan da ödüller aracılığıyla dışsal olarak da düzenlenebileceğini ileri sürmüşlerdir (Bronson, 2019). Davranışın sonucunda bir ödül elde edebilmek için başkalarını taklit etme gibi genellenmiş stratejilerin varlığını ve dilin sözel formunun davranışları düzenlemedeki önemini de kurama eklemişlerdir.

Bandura (1986), çevrenin onayladığı veya onaylamadığı davranışları, bireyin hem kendi hem de diğer bireylerin davranışlarını ve sonuçlarını gözlemleyerek elde ettiğini ifade etmektedir. Bu değerlendirme sonucunda ise bireyin beklentilerini ve kendi davranış standartlarını belirlediğini ileri sürmektedir. Bandura'nın kuramsal bakış açısında, öz düzenleme becerileri, çocuğun kendi performans standartlarının uygunluğuyla yakından ilişkilidir. Çocuk kendi davranışları konusunda yanlış bir beklenti içerisindeyse uyum sağlayamayacak ve öz düzenleme becerisi olumsuz yönde etkilenecektir (akt. Bronson, 2020). Özetle, Bandura'ya göre bireyin kendini düzenleyebilmesi, ancak bireyin mevcut yeteneklerinin olması, kendisi ve çevresindeki davranışları doğru düzeyde değerlendirmesi, kendi kendini ödüllendirerek kendine içselleştirilmiş performans hedefleri geliştirmesi ile mümkün olmaktadır.

2.2.2.4 Sosyal kültürel kurama göre öz düzenleme

Bu kuramın öncüsü olan Vygotsky (1962, 1978), öz düzenleme gelişiminde sosyo-kültürel çevrenin önemini vurgulamaktadır. Çocukların hayata üst düzey bilişsel işlemleri gerçekleştirebilme kapasitesiyle geldiğini, etkin ve bağımlı olmadan yaşayabilme güdüsüyle hareket ettiğini, ancak hedefe giden yolda kullanılabilecek stratejilerin kültürel çevre tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Kültüre bağlı olarak hedeflerin ve hedefe yönelik stratejilerin farklılık göstereceği üzerinde durmaktadır.

Bu yaklaşıma göre, çocuğun bilişsel gelişiminde yakın çevresindeki yetişkinlerin büyük görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Yetişkinler ile yoğun etkileşime giren çocuk, akranlarıyla da işbirlikçi davranışlar içerisinde bulunarak bilişsel alanda gelişim

göstermektedir (Aktaş ve Sop, 2022). Bu süreçte yetişkinler anımsatıcı, ipucu, modelleme ve soru gibi destekleyici eylemlerde bulunarak, çocuğun bağımsız olarak yapamadığı görevlerini yerine getirebilmesi açısından destekte bulunur (Wood vd., 1976). Sosyal kültürel kurama göre başlarda dışsal yönlendirmeler aracılığıyla gerçekleşen davranışlar, ilerleyen zamanlarda kendi kendini düzenleme yoluyla daha etkin bir şekilde kendini göstermektedir (San Bayhan ve Artan, 2004).

Ancak Vygotsky'e göre, öz düzenlemenin gelişebilmesi için yetişkinin çocuğa sunduğu desteği asgari düzeyde tutması gerekmektedir. Vygotsky (1978), çocuğun mevcut durumda bağımsız olarak yapabildikleri ile ancak yetişkin yardımı ile yapabildikleri arasındaki farkı temsilen “yakınsal gelişim alanı” kavramını ortaya atmaktadır. Bu doğrultuda, öz düzenlemenin bağımsız gelişimini engellemek amacıyla yetişkin tarafından sağlanan yardımın en uygun biçimde verilmesi gerekmektedir (akt. Bronson, 2020).

Vygotsky (1962), dil gelişiminin öz düzenleme, kültür ve düşünce aktarımı için gereken temel bir araç olduğu fikrindedir. Bireyin kendini ifade etmesi ve dış dünya ile etkileşim kurmasının yanı sıra düşünce ve davranışı düzenlemek amacıyla da dili kullandığını ifade etmektedir. Dilin işlevleri zaman içerisinde değişmekte ve aşamalı olarak gelişmektedir. Vygotsky de Piaget gibi erken çocukluk döneminde görülen egosantrik konuşmanın önemine değinmektedir. Piaget (1926) bu konuşmayı, çocukların yalnız oldukları zamanlarda ya da başka birinin konuşmasıyla ilgilenmedikleri zamanlarda kullandığı sembolik bir dil olarak ifade etmekte ve iletişimde işlevsiz olduğu ifade etmektedir.

Vygotsky ise egosantrik (benmerkezci) konuşmayı, çocuğun kendisi için yaptığı bir konuşma olarak ele almaktadır. Çocuğun faaliyetlerine devam ederken bu konuşmalarla birlikte kendilerini desteklediğini ve düzenlediğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda, “kendi kendine konuşmanın” çocuğun öz düzenleme becerilerinin birincil göstergesi olduğunu belirtmektedir. Çocuğun benmerkezci konuşmalarının 6-7 yaş civarında içselleştirilerek, düşünceden ayırt edilemez bir hale geldiğini ifade etmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar da bu görüşü destekler nitelikte bilgiler sunmaktadır (Berk, 1994; akt. Bronson, 2020).

2.2.2.5 Bilişsel gelişim kuramına göre öz düzenleme

Bilişsel gelişim kuramının öncüsü olan Piaget, öz düzenlemenin tıpkı vücutta olan homeostatik öz düzenleyici sürece benzer bilişsel bir süreç olduğunu savunmaktadır. Homeostaz, biyolojik süreçlerin iç dengesini kurmaya çalışırken zihinsel öz düzenleyici süreçler de dış çevreye uyum ve dengeyi sağlama amacındadır (Bronson, 2020). Piaget'in bilişsel adaptasyon modeline göre, dengeleme sürecinde dışarıdan gelen bilgiler kaydedilirken kimi zaman mevcut bilişsel yapıları değiştirmek gerekebilir. Bu doğrultuda adaptasyon, özümseme ve düzenleme olarak tanımlanan iki süreçten geçmektedir. Piaget'e (1926,1952) göre, edinilen yeni bilgiler var olan zihinsel yapılarla uyum gösteriyorsa, bu bilgiler özümsemlenmektedir. Ancak, edinilen bilgiler var olan zihinsel yapılarla çelişiyorsa, bilgiler gözden geçirilerek alternatif yapılar oluşturmak amacıyla uyumsama yapılmaktadır (Bronson, 2020).

Bilişsel gelişim kuramına göre, uyum ve özümsemenin gerçekleşme süreçleri kendi kendine düzenlenmektedir. Çocuk çevresiyle aktif iletişim kurarak, edindiği yeni bilgiler doğrultusunda zihinsel çatışma ya da dengesizlik ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu sayede, çocuk şemalarıyla uyum sağlamak amacıyla değişiklikleri hızlandırarak gerçeği daha uygun temsil eden ve neticesinde gerçekle daha uyumlu olan zihinsel yapılar oluşturmaktadır (Bronson, 2020). Bireyin denge kurma ihtiyacı ile gerçek dünyayı keşfetme arzusu, öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır.

2.2.3 Öz düzenlemenin boyutları

Öz düzenleme kapasitesi, bir bireyin amaca yönelik davranışlarda bulunması için uyarlanabilir bir şekilde dikkat, duygu, biliş ve davranışı yönetebilmesine imkân tanıyan çeşitli kontrol mekanizmalarını içermektedir (Blair ve Diamond, 2008; Calkins vd., 2004). Öz düzenlemenin tanımlarından da anlaşıldığı üzere, kavram birçok alt işlevi içerdiğinden farklı formülasyonlara sahiptir. Bazı araştırmacılar (Capaldi ve Rothbart, 1992; Rothbart ve Bates, 1998), öz düzenlemenin doğuştan gelen bir yapı olduğuna vurgu yaparak, mizacın temel düzenleyici yönü olarak çaba gerektiren kontrolü ele almaktadırlar. Çaba gerektiren kontrol (effortful control) dikkati bir nesneye, duruma veya olaya gönüllü olarak odaklama, kaydırma ve gerektiğinde davranışları engelleme veya başlatma yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Bazı araştırmacılar ise (Karoly, 1993; Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005) öz düzenleme kavramını, hedefe yönelik davranışlara rehberlik etmek için düşünce, dikkat, duygu ve davranışlarının modülasyonunu içeren içsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Kavram farklı şekillerle karakterize edilse de tutarsızlıklarından daha fazla benzer özelliklere sahiptir ve birbirine benzer sonuçları işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öz düzenleme becerilerinin çoğunlukla bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçler olmak üzere üç boyutta değerlendirilerek açıklandığı görülmektedir.

2.2.3.1 Duygusal düzenleme

Duygular, insanları anlamaya ve onlarla sağlıklı ilişkiler kurmaya yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra bireylerin dış dünyayla doğal olarak uyumlanmalarını desteklemekte ve alacakları kararlara yön verebilmektedir (Kara ve Sığırtmaç, 2022). Bu sebeple, duygu düzenleme becerisi erken dönemde kazanılması gereken bir beceri olarak görülmektedir (Macklam, 2010; Shiota ve Kalat 2012).

Duygu düzenleme becerisi araştırmacılar tarafından birçok şekilde kavramsallaştırılmaktadır. Thomson'a (1994) göre duygu düzenleme, kişinin bir olayın akabinde duygusal tepkilerini izlemesi, değerlendirmesi ve yönetebilmesi ile sorumlu olan içsel ve dışsal süreçlerine karşılık gelmektedir. Campos ve diğerlerine (1994) göre, kavram hedefe ulaşmak için bilişsel süreçlerde karşılaşılan tahrik edici durumlar karşısında bireyin tepkilerini değiştirebilme becerisidir. Bronson (2020) duygu ve davranışlar üzerinde kontrol sağlayabilme becerisini, öz düzenlemenin önemli bir parçası olarak ifade etmektedir. Duygu düzenleme becerilerini ise iki başlıkta tanımlamaktadır. Bunlardan ilki, bireylerin uyarılma düzeylerini hedefe ulaşmak amacıyla uygun bir şekilde düzenleyebilme becerisidir. Diğerisi ise bireylerin duygularının davranışsal yansımalarını toplum tarafından kabul gören bir şekilde kontrol etme becerisidir.

Duygu düzenleme becerisi gelişmiş bir bireyin ortamın gerektirdiği şartlara göre mevcut duygusunu devam ettirebilmesi, arttırabilmesi veya duyguyu tamamen bastırabilmesi beklenmektedir. Erken çocukluk döneminde duygusal anlamadaki bozulma, çocuğun sınıf etkinliklerine katılma, grup çalışmalarına katılma, problem çözme, okul çalışmalarını tamamlama ve öğrenme ortamlarında güvende hissetme gibi sınıf davranışlarını düzenlemedeki başarısını etkileyebilmektedir (Althoff vd., 2019; Hample,

Mahler ve Amspacher, 2020). Bridges, Denham ve Ganiban (2004) duygu düzenleme kavramından söz edildiğinde akla gelenin yalnızca olumsuz duyguların düzenlenmesi ve kontrol edilmesi olduğunu, ancak becerinin olumsuz olduğu kadar olumlu duyguları da kapsadığını ifade etmektedir.

Shaffer (1996) duygu düzenlemenin ilk olarak diğerleri tarafından sağlandığı ancak deneyim ve öğrenme ile kademeli bir şekilde duyguların öz düzenlenmesinin gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu tanım, öz düzenleme becerisi ile sosyal çevre arasında önemli bağ olduğunu göstermektedir. Çocuğun bakım verenleri, anne, baba, bakıcısı, çocuğun duygularını ifade etmeyi öğrenebilmesinde ve duygularını düzenlemesine yönelik ilk deneyimlerini yaşamasında önemli bir yere sahiptir. Bebeğin bakım verene karşı gösterdiği duygusal tepkilere karşılık onlardan gelen duygular ve tepkiler, çocuğun duygu düzenleme becerilerinin temelini hazırlamaktadır. Çocuklar, ailesi ile etkileşim içindeyken, onları gözlemleyip modelleyerek kendi duygu düzenleme becerilerini geliştirmektedirler (Fox ve Calkins, 2003; Morris vd., 2007).

2.2.3.2 Davranışsal düzenleme

Davranış, insanların iç ve dış etkilere karşı gösterdiği tüm eylemlerini (etki ve tepkilerini) kapsayan bir kavramdır (Morgül, 2013). Öz-düzenlemenin bir diğer boyutu da davranışsal düzenleme becerisidir. Davranışsal düzenleme, çocukların bir davranış sergilemeden önce düşünmesi, dürtülerini ve tepkilerini kontrol altına alması, sabretmesi ve sırasını beklemesi gibi davranışsal becerilerde bulunmasını içermektedir. Hedefe uygun olan davranışın sergilenmesi, bireyin çabalı bir şekilde kendi kendini kontrol etmesine bağlıdır (Ertürk-Kara, Güler Yıldız ve Fındık , 2018).

Davranışsal düzenleme, görevlere odaklanma, dikkati sürdürme, yönergeleri takip etme ve uygunsuz davranışları engelleme gibi öğrenmeyle ilgili temel davranışları içermektedir (Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010). Bu beceri, çocukların daha iyi bir ödül kazanmak için belirli bir süre bekleyebilmeleri ve hazzı ertelemeleri ile açıklanmaktadır (Olson, Bates ve Bayles, 1990). Bireyler yaş ilerledikçe daha iyi planlama becerilerine sahip olmakta (Demetriou, 2000), uzun vadeli hedefler belirleyebilmekte ve davranışları üzerinde daha kapsamlı kontrol kurabilmektedir (Mischel vd., 1988).

McClelland ve diğerkleri (2014) davranış düzenlemeyi, dikkatin, bilişsel esnekliğin, çalışan hafızanın ve engelleyici kontrolün kasıtlı olarak sosyal davranışlara uygulanması olarak tanımlamaktadır. Çocukların sınıftaki davranışlarını yönetme gereklilikleri nedeniyle erken akademik başarı için önemini üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde, Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock (2009) çocukların davranışlarını yönetme becerilerini, okul başarısının en önemli koşulu olduğunu ifade etmektedir. Çocuklar sessizce oturup öğretmeni dinleyebilmeli, istendiğinde etkinlikleri değiştirebilmeli ve sınıf içi diğerk öğrenci arkadaşlarıyla ilişki kurma dürtülerine direnebilmelidir (Pacheco, Owen ve Caughy, 2018).

2.2.3.3 Bilişsel düzenleme

Öz düzenleme becerilerinin bir diğerk boyutu da bilişsel düzenlemedir. Zimmerman (1998), tüm öz düzenleme becerilerinin belirli bir seviyede bilişsel katılım düzeyi gerektirdiğini ifade etmektedir. Her bir görevin doğası, bilişsel ve üstbilişsel kaynakların ne ölçüde kullanılması gerektiğine göre değişiklik göstermektedir. Bu nokta da öz düzenlemenin devreye girdiği ifade edilmektedir. Bireyler karşılaştıkları yeni durumlarda veya edindikleri kompleks bilgilerde, en uygun tepkiye karar vermek için uzun süreli bellekle ilgili olan bilişsel şemalara ihtiyaç duymaktadır. Bu şemalar sayesinde, bireyin aşına olmadığı ortamlarda çalışma belleğine yüklenen aşırı beklentinin hafifletilmesi sağlanmaktadır (Baumeister ve Vohs, 2004).

Öz düzenleme becerisi, bilişsel becerilerin en önemlileri arasında sayılan yürütücü işlevler ile sıkça ilişkilendirilmektedir. Öz düzenleme becerisi kuvvetli bireylerin bu üç anahtar yürütücü işlev becerisini aktif olarak kullanabilmesi beklenmektedir: çalışan bellek (working memory), engelleyici kontrol (inhibitory control), görevler arası geçiş yapabilme (task-switching flexibility) (Hofmann vd., 2012).

Çalışma belleği, birbirinden farklı bilgileri zihinde tutma ve kullanma yeteneğine,

Engelleyici kontrol, öncelikleri belirleme ve dürtüsel eylemlere veya tepkilere direnme becerisine,

Zihinsel esneklik, taleplere uygun olarak dikkati sürdürme, değiştirme veya farklı ortamlarda farklı kurallar uyabilme kabiliyetine karşılık gelmektedir (Schunk ve Green, 2018).

Choe ve diğerleri (2014) öz düzenleme becerilerinin kullanımının, bireysel özelliklere (uzmanlık, yaş, motivasyon), görev özelliklerine (sorunun yapısı) ve çevresel özelliklere (fiziksel yapı, iklim vb.) değişiklik gösterebileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin, kaotik bir ortamla karşılaştıklarında konsantre olmakta, kendi davranışlarını düzenlemekte ve araya giren düşünceleri en aza indirmekte zorlanabilecekleri belirtilmektedir. Bu doğrultuda, yüksek bilişsel talep gerektiren aktiviteler sırasında bireyler bilişsel izleme ve öz düzenlemeye daha az kaynak ayırabilmektedir. Bu durum yeni bir becerinin geliştirildiği zamanlar için geçerli sayılmaktadır. Deneyimle beraber beceri üzerinde gerekli yeterliliğe erişildiğinde kişinin kendi davranışlarını sürekli olarak izleme ihtiyacının azalacağı ifade edilmektedir (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001).

2.2.4 Öz düzenlemenin gelişimi

Alanyazındaki çalışmalar, öz düzenleme gelişiminin bebeklik döneminde başladığı konusunda ortak bir görüşe sahiptir (Barkley, 2011; Corrigan, 1981; Kopp, 1989). Bronson (2020), bebeklerin doğuştan sahip oldukları düzenleme sistemlerini çevreye uyarlayarak, içsel kontrol mekanizmalarını geliştirmeye başladıklarını ifade etmektedir. Barkley (2011) öz düzenleme için gerekli olan bileşenlerin birbirinden bağımsız olarak geliştiği, ardından ilerleyen yıllarda organize olarak birleştiği görüşündedir. Sroufe (1995) ise bebeklerin zamanla genel bir duygu durumundan daha spesifik duygusal ve koordineli tepkileri sergilemeye doğru ilerleyen bir süreçte olduklarını belirtmektedir.

Kopp (1982) öz-düzenleme becerisinin gelişimini, nörofizyolojik, duyu-motor, kontrol, öz-kontrol ve öz-düzenleme olmak üzere 5 evrede açıklanmaktadır. İlk üç aylık dönemde, bebeklerin açlık, ses ve hareket gibi içsel ve dışsal uyaranlar tarafından uyarıldığı ve bu uyaranların kucağa alınma, bakım verenin ses ve görüntüsünü görme gibi tesmaslar ile giderilerek bebeğin rahatlatıldığını ifade etmektedir.

Kopp (1982)'a göre, bebek yaklaşık altı aydan sonra davranışları üzerinde istemli bir kontrol uygulamaya başlamaktadır. Bu dönemdeki gelişimsel ilerlemeyi “duyu-motor

modülasyonu” olarak tanımlamaktadır. Bebeklerin uyarıcıları sürdürmek veya sonlandırmak için bakışlarını kullandığı, uyarıcının geldiği yöne doğru bakışlarını yönelttiği veya çevirdiğini ifade etmektedir (Bronson, 2000). İlerleyen zamanlarda, bebeğin ailesinden ve sosyal çevresinden öğreneceği sosyal standartları kabul etmesiyle birlikte örtülü veya açık bir şekilde başka kontrol davranışlarının da ortaya çıkacağı belirtilmektedir.

Bower (1977) ve Kopp (1982), bebeklerin iki yaş civarında artan bir benlik ve özerklik belirtileri gösterdiklerini belirtmektedir. Kimlik duygusunun gelişmesi ve bakım verenlerin söylemlerini hatırlama yeteneği birleştiğinde, davranışın yeni bir boyut kazandığı ifade edilmektedir. Bu boyutta, çocuklar hem sosyal hem de sosyal olmayan durumların gerekliliklerini değerlendirmeye ve bu doğrultuda kendi davranışlarını izlemeye başlamaktadır. 12 ile 36 ay arasındaki dönemde çocuklar, arzularına (Erikson, 1963), diğer insanların niyetlerine (Meltzoff, 1995) ve mevcut işin gerekliliklerine (Kopp, 1982) dair artan bir farkındalık sahibi olmaktadır.

Çocuklar yürümeye başladıkları dönemde, kendi amaçlarını oluşturma ve gerçekleştirme, duygu ifadeleri ve davranışlarına yönelik dış dünyadan gelen talepler doğrultusunda kontrol sağlamaya başlamaktadır (Bronson, 2020). Sörüne (1995) çocukların sadece talebe uygun tepki vermekle kalmayıp, kendi duygu ve tepkilerini sosyal çevrenin izin verdiği ve/veya vermediği durumlara göre de değerlendirebildiklerini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öz farkındalıklarının da gelişmeye başladığı bu dönemde, başarabildikleri doğrultusunda gurur, başarısız deneyimleri sonucunda ise utanç duygularını deneyimlerler.

Ancak hala bakım verene oldukça bağımlı oldukları ifade edilmektedir. Kendi davranışlarını, başkalarının davranışa yönelik verdiği tepkiler doğrultusunda değerlendirmekte, emin olmadıkları durumlarda sosyal referanslama yaparak yetişkinlerden gelecek ipuçlarını aramakta ve zorluklarla karşılaştıklarında sakinleşmek için bakım verenin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Sörüne, 1995). Vygotsky (1962) de benzer bir şekilde, 2-3 yaş civarındaki dil gelişimi ile öz düzenleme becerileri arasındaki bağlantıya vurgu yaparak, çocukların öz kontrollerini sağlayabilmeleri için kendi dillerinden ziyade bakım verenlerin dışsal dillerinin daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Bu durumun, çocukların okul öncesi döneme gelmeleriyle birlikte değiştiği ifade edilmektedir. Artık çocukların yetişkin rehberliğine ihtiyaç duyan, dışarıdan düzenlenen hallerinden, davranışlarını kontrol etmek için kurallar koyan, stratejiler ve planlar yapan içsel öz düzenlemeye sahip bir hale dönüşmeye başladıkları belirtilmektedir (Kopp, 1982). Başka çocuklarla uzun süreli iletişim kurma ve onları etkileme istekleri doğrultusunda, kendi duygu ve davranışlarını kontrol etmeye giderek daha fazla ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992; Parten, 1932, Bronson, 1994; akt. Bronson, 2000).

Okul öncesi dönem ve yürümeye başlayan çocuk evresindeki bir diğer ilerleme de dil gelişimi alanında görülmektedir. Dilin, çocukların kendi düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etmelerine yarayan bir araç olarak kullanılmaya başlandığı belirtilmektedir (Fuson, 1979; Vygotsky, 1962). Vygotsky (1962), kendi kendine konuşmanın öz düzenlemeli davranışın gelişimi için önemli bir yere sahip olduğunu ve bu tür konuşmanın okul öncesi dönemde başlayarak 7 yaşa kadar artarak devam ettiğini, 7 yaş sonrasında ise “sessiz düşünceye” dönüşerek varlığını sürdürdüğünü belirtmektedir. Bickhard (2013) bu durum ile ilgili, çocukların yaş aldıkça problemlere odaklanmak ve onların üstesinden gelmek için “kendi kendine konuşmayı” kullanarak kendilerine sözel destek sağladıklarını ve bir bakıma “yapı iskelesi” kurduklarını ifade etmektedir.

2.2.5 Öz düzenlemenin gelişiminde ebeveynin rolü

Bebekler birbirinden farklı mizaç ve genetik yatkınlıklarla dünyaya gelmektedirler. Ancak çevrenin fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönlerinin, nöronların bağlantılarını ve beynin kimyasal dengesini etkilediği belirtilmektedir (Bronson, 2020). Yaşamın ilk yıllarında beyin plastisitesinin zirve yaptığı, bu dönemde yaşanacak olumlu ve olumsuz erken tecrübelerin çok önemli olduğu görülmektedir. Huttonlocher (1993)’e göre, beynin gerekli uyarıcı koşullar altında gelişim göstermesi, beyin aktivitesinin artmasına ve daha fazla bağlantı oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Erken dönem deneyimleri, çevreye uyum sağlamak için gerekli olan bağlantıları etkinleştirerek koruyucu bir faktör haline gelmektedir. Gerekli uyarının alınmaması durumunda ise metabolizma zayıflamakta, beynin büyümesi yavaşlayarak zamanla daha önce oluşmuş bağlantıların budanmasına (azalmasına) yol açabilmektedir (akt. Bronson, 2020).

Erken dönemde çocuğun çevresinin ve bağlanma figürleriyle olan geçmişinin ileriki dönemlerde öz-düzenleme işlevlerini etkilediği belirtilmektedir. Çocuğun şefkatli ve duyarlı bir erken bakım alması, onun stresli bir durum karşısında daha az davranış problemi göstermesi ile (Egeland vd., 1993), bu tür bir bakımdan yoksun kalması ise zayıf duygusal düzenleme becerisi ile ilişkilendirilmektedir (Perry, 1996; Sroufe, 1989). Bakımveren ve çocuk arasındaki bağlanmanın zayıflığı ile çocuğun saldırganlığı ve şiddet eğilimi arasında bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir (Greenspan ve Benderly, 1997).

Shore (1997) çocuk ve bakım verenlerinin arasında güvenli bir bağlanmanın olmasının ve sağlanan bakımın kaliteli bir düzeyde seyretmesinin, çocuğun duygusal ve davranışsal öz düzenleme becerilerini etkilediğini ifade etmektedir. Bakımın kalitesi ise, bakımverenin güvenilirliği ve duyarlılığı ile ilişkilendirilmektedir (Susman-Stillman, Kalkoske, Egeland ve Waldman, 1996). Erken çocukluk dönemi boyunca duyarlı ve tutarlı bir bakım gören çocukların olumlu sosyal beceriler göstermesinin daha olası olduğu ifade edilmektedir (Sroufe, 1989).

Benzer bir şekilde, Eisenberg ve diğerleri (2005) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda ebeveynlik tarzının çocuklarda bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim başarısının güçlü bir göstergesi olduğu tespit edilmiştir. Olumlu ebeveynlik sergileyen ebeveynlerin çocuklarda yüksek düzeyde öz düzenlemeyi yordadığı, tam tersi bir durumda ise fiziksel saldırganlık, agresyon ve hırsızlık gibi düşük düzeyde dışsallaştırma sorunlarını doğurduğu ifade edilmektedir.

Ebeveynlik üzerine sunulan çağdaş görüşlerin öncüsü olarak bilinen Baumrind (1971), farklı ebeveynlik stillerinin erken çocuklukta, özellikle sosyal-duygusal bir bağlamda farklı sonuçlara yol açtığını tespit etmiştir. Sosyal-duygusal gelişimi, çocukların duyguları nasıl deneyimledikleri, ifade ettikleri ve yönettikleri ile ve ayrıca başkalarıyla olumlu ve zenginleştirici ilişkiler kurma becerileri ile açıklamaktadır. Sosyal-duygusal gelişimin önemli yönleri arasında benlik kavramı, benlik saygısı ve duygusal öz düzenleme becerisinin yer aldığı ifade edilmektedir (Shaffer ve Kipp, 2013).

Diğer ebeveynlik tarzlarıyla karşılaştırıldığında, demokratik ebeveynlik tarzını benimseyen ebeveynlerin duygusal düzenlemesi yüksek, zor görevlere iyi yanıtlar veren, yaşa uygun sosyal beceriler sergileyen çocuklara sahip oldukları tespit edilmiştir.

(Baumrind, 1971). Otoriter ve izin verici ebeveynlerin çocuklarının ise, istenmeyen durumlara genel olarak zayıf tepkiler veren ve duygularını yeterince düzenleyemeyen kişiler oldukları ifade edilmektedir.

Genel olarak, cocuktan gelen sinyallere duyarlı, sıcak ve kabul edici bir yönelime sahip anneler, çaba gerektiren kontrol (Sulik vd., 2012) ve yürütücü işlevler gibi becerilerde daha iyi öz düzenleme becerilerine sahip çocuklar ile ilişkilendirilmektedir (Carlson ve Whipple, 2010). Annelerin hassasiyeti ve sıcaklığı, çocukların yüksek sosyal yeterlilikte olmasını ve düşük davranış bozukluğu göstermesini yordadığı ifade edilmektedir (Choe, Olson ve Sameroff, 2013; Sulik vd., 2012).

Gottman, Katz ve Hooven (1996) ebeveynler ve çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi ele aldığı meta-duygulanım adlı bir teori öne sürmektedir. Bu teoriye göre meta-duygu kişinin kendi ve diğerlerine yönelik duygu ve biliş kombinasyonunun düzenlenmiş bir hali olarak ifade edilmektedir. Bu teoriye göre hem kendi hem de çocuğuna dair duygusal bilgileri içselleştirebilen ebeveynler duygu koçu (emotion coaching) ve bunu yapmakta başarısız olan ebeveynler duygusal reddedicisi (emotion dismissing) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Duygu koçu ebeveynler kendilerinin ve çocuklarının duygularını farkedebilen ve bu farkındalığı çocuklarının sosyalleşmesi için kullanabilen kimseler olarak tanımlanmaktadır. Bu ebeveynlik tarzını benimseyen ebeveynlerin kendi duygularının farkında, duyguları hakkında konuşabilen ve çocuklarına onların özellikle olumsuz duyguları ile ilgili yardımcı olabilen kimseler olduğu belirtilmektedir (Gottman vd., 1996). Duygu koçu ebeveynler çocuklarının negatif duygularına değer verdiği, onlar üzgün sinirli veya endişeliyken sabırla onlarla zaman geçirebilen ve hatta bu durumu çocuklarıyla yakınlık kurmak için bir fırsat olarak gören anne babalar olarak tanımlanmaktadır. Duygularına koçluk eden bir ebeveyne sahip olan çocukların daha iyi bir duygusal düzenleme becerisine sahip olduğu, daha özgüvenli olduğu ve akranlarıyla daha olumlu bir ilişkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Gottman ve Decaire, 1997).

Duygu reddedicisi ebeveynlik tarzı ise duygular konusundaki farkındalığı az ve bu sebeple çocuklarının duygularıyla baş etmek konusunda yetersiz kalan ebeveynler ile açıklanmaktadır. Gottman ve Decaire (1997) bu tarz ebeveynlerin duygusal olarak

kontrolden çıkmaktan endişe duyan, negatif duyguları konuşma konusundaki stratejilerden habersiz ve negatif duyguları kötü bir ebeveynliğin işareti olarak algılayan kimseler olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple çocuklarının sergilediği negatif duyguları reddettikleri, görmezden geldikleri veya bu duyguların bir an önce geçip çocuğun rahatlaması için yoğun bir çaba gösterdikleri belirtilmektedir. Duyguları reddedici bir ebeveyne sahip olan çocukların kendi duygularının anlamsız, uygunsuz, değersiz olduğuna inanma olasılıklarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Gottmann vd., 1996).

2.3 Oyun

Tarih boyunca araştırmacılar tarafından ciddi bir şekilde çocukların davranışlarının doğası anlaşılmasına çalışılmaktadır (Saracho ve Spodek, 1995). Bu kapsamda, kimileri benzer kimileri ise birbirinden farklı noktalara değinen bir dizi tanım yapılmaktadır. Froebel (1782) çocuğun ruhunda olanların özgürce sergileniyor olması sebebiyle oyunu insan gelişiminin en yüksek ifadesi olarak tanımlamaktadır. Hall (1904) oyunu, geçmişte görülen motor alışkanlıkların ve kişinin ırkının ruhunun günümüzdeki yansıması olarak ifade etmektedir. Gross (1898-1901) yaşamın ilerleyen yıllarında gerekli olacak faaliyetlerin gerçek bir niyet olmaksızın içgüdüsel olarak uygulanması olarak ele almaktadır. Lazarus (1824-1909), oyunu kendi içinde özgür, amaçsız, eğlenceli veya oyalayıcı bir aktivite olarak ifade etmektedir.. Spenser (1820-1903) ise oyunu, o esnada ortaya çıkan gizli faydaları dikkate almadan, elde edilen anlık tatmin için gerçekleştirilen aktiviteler bütünü olarak açıklamaktadır (akt. Saracho ve Spodek, 1995).

Rubin ve diğerleri (1983) oyunu, özünde kişiyi motive eden, dışsal yaptırımlardan uzak, keşif duygusu yüksek, kurallardan arındırılmış, amaçları oyun içerisinde kendiliğinden belirlenen, aktif katılımı içeren bir aktivite olarak tanımlamaktadır.

Hoffmann ve Russ (2012) oyunu her türlü duygunun kaynağı olarak tanımlamaktadır. Oyun aracılığıyla çocuklar her türlü duyguyu deneyimleme, taklit etme ve duyguların gerçek hayattaki karşılıkları hakkında güvenle konuşabilme şansı elde etmektedir. Son derece yüksek uyarılma içeren duyguların sembolik oyunlar aracılığıyla deneyimlenebilmesi ve ardından düzenlenebilmesi sebebiyle oyun yetişkin hayatının bir provasası olarak görülmektedir (Sheridan, Howard ve Alderson, 2010).

Araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanması sebebiyle oyun, kültürel farklılıklara rağmen her medeniyette var olan, evrensel ve içsel bir aktivite olarak ele alınmaktadır. Bebeklik ve çocukluk döneminde tohumları atılan ve yetişkinliğe doğru gelişerek ilerleyen bir davranış olarak ifade edilmektedir. Oyunla beraber çocuk ve yetişkinlerin bireysel veya grup davranışlarının daha iyi gözlemlenebildiği ve anlaşılabilirdiği söylenmektedir (Camgöz, 2010). Çocukların oyun oynayarak hem zevk aldığı hem de eğlenceli bir doyuma ulaştıkları belirtilmektedir (Thurston, 1998).

En geniş tanımıyla oyun, belirli bir amaç doğrultusunda olan/olmayan, kurallı/ kuralsız gerçekleştirilebilen ancak mutlaka çocuğun isteyerek ve keyif yer aldığı, gelişimin birçok alanında temel adımlarının atıldığı, gerçek hayatın bir parçası olarak nitelendirilen en etkin öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Aral vd., 2000)

2.3.1 Oyunu ele alan kuramlar

Oyun ile ilgili alanyazında birçok teori bulunmaktadır. Teoriler, oyunun neden ortaya çıktığı, etki, alanının neler olduğu gibi konularda benzer ve farklı birçok fikir öne sürmektedir. Gözden geçirilmesini kolaylaştırabilmek adına genel olarak teoriler üç başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar klasik oyun teorileri, 20. yüzyılın başlarındaki oyun teorileri ve yeni oyun teorileridir.

2.3.1.1 Klasik oyun teorileri

Yıllar boyunca oyunu araştıran teorisyenler çocukların zamanlarının büyük bir kısmını oyuna ayırmalarının sebebini açıklamakla ilgilenmişlerdir. Tıpkı oyun kavramının tek bir başlık altında değerlendirmenin zor olduğu gibi, oyunun amacını da bir doğrultuda açıklamanın mümkün olmayacağı kanaatine varılmaktadır. Ancak ilk teoriler incelendiğinde, oyunun dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar fazla enerji kuramı, gevşeme ve yeniden canlandırma kuramı, alıştıırma kuramı ve tekrarlama kuramı olarak adlandırılmaktadır. Her bir kategoride, oyunun neden var olduğu ve neden gelişimde önemli bir güç olarak ele alındığı açıklanmaktadır.

a) Fazla enerji kuramı: Fazla enerji teorisi, tüm canlıların yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak için enerji ürettiklerini öne sürmektedir (Saracho ve Spodek, 1995). Kimi zaman ihtiyaç duyulandan daha fazla enerji üretilmekte ya da ihtiyaç karşılandıktan sonra

kişide fazladan enerji kalmaktadır. Kişide kalan fazla enerji, baskı yaratması sebebiyle harcanmalıdır. Bu teoriye göre oyun, organizmada kalan fazla enerjinin ortadan kaldırılmasına imkan tanımaktadır. Johnson, Yawkey ve Christie (1999), çocukların yetişkinlerden daha fazla oyun oynamasının sebebi olarak, çocukların ihtiyaçlarının çoğunun yetişkinler tarafından karşılanması ve bu durumun çocuklarda fazladan enerji bulunmasına sebep olması olarak açıklamaktadır.

b) Rahatlama ve eğlence kuramı: Moritz-Lazarus (1883) tarafından öne sürülen rahatlama ve gevşeme teorisi, fazla enerji teorisine oldukça zıt olan bir yaklaşımdır. Bu teoriye göre oyun enerji eksikliğinden kaynaklanan bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Oyunun amacı ise çalışırken tükenen enerjiyi yenilemek, canlandırmaktır ve geri kazanmaktır. Birçok araştırmacı, oyun ve çalışmayı iki ayrı uç olarak nitelendirmektedir. Oyunu ve işi birbirinden ayıran tanımlamalara bakıldığında: oyun iş değildir, gerçek değildir, ciddi veya üretken değildir (Schwartzman,1978). Oyun sadece eğlence aracı olarak görülmektedir ve bu sebeple oyunun gelişimsel öneminin üzerinde durulmamaktadır (Aral vd., 2000).

c) Hazırlık veya ön egzersiz kuramı: İç güdüsel hazırlık, öncül deneme, yetişkin hayatına hazırlık kuramı gibi adlarla da anılan kuram Karl Groos (1896-1901) tarafından geliştirilmiştir. Çocuk gelişimini daha yakından ve bilimsel bir şekilde incelemenin önem kazandığı bu dönemlerde, çalışmalarını oyun üzerine yürüttüğü bilinmektedir. Bu incelemeleri neticesinde, oyunun farklı biçim ve işlevlerini tanımlamak için bir sistem oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu kategorik sistem kurallı oyunlar, kaba ve yuvarlanan oyunları içeren sosyoekonomik oyunlar, taklit ve sosyal oyunları içeren dramatik oyunlardan oluşmaktadır (Gross, 1901). Ayrıca, oyun kavramının yetişkin oyunlarını, ritüellerini ve yarışmalarını da içerecek şekilde kapsamlı bir şekilde ele alındığı belirtilmektedir

Gross oyunu yetişkinliğe hazırlanmalarına destek olan içgüdüleri pekiştirmeye yarayan bir araç olarak görmektedir. Bu sebeple, oyunu yetişkinlerin günlük hayattaki rollerini taklit etmeye ve uygulamaya teşvik eden, çocukluğun vazgeçilmez bir ihtiyacı olarak tanımlamaktadır. Dramatik oyunlar esnasında ebeveynlerinin rollerini sergileyen çocukların, gelecekte ihtiyaç duyacakları davranışların hazırlığını yaptıklarını savunmaktadır. Birçok teorisyen (Bruner, 1972; Sylva, 1974) de bu görüşü

desteklemekte ve çocukların bilişsel gelişimlerini geliştirmede oyunu önemli bir araç olarak ele almaktadır (akt. MEB, 2007).

d) Tekrarlama kuramı: Tekrarlama kuramı, çocuk gelişimi hareketinin öncüsü olarak kabul edilen Amerikalı psikolog, Stanley Hall(1844-1924) tarafından ilk olarak Youth adlı kitabında ortaya atılan bir teoridir. Kaynaklarda, özünü yineleme kuramı, rekapitülasyon kuramı, bağlantı kuramı olarak da adlandırıldığı görülmektedir.

Bu teori, ontogeninin (bireyin gelişimi) filogeniyi (türlerin gelişimi) özetlediği veya yeniden canlandığı inancına dayanmaktadır (akt. Durualp ve Aral, 2014). Farklı bir ifadeyle, birey kendi gelişim sürecinde kendi türüne özgü yaşam deneyimlerini tekrarlamaktadır. Bu kapsamda Hall (1920) çocukların oyun esnasında kendi ırkının gelişim aşamalarını olağan seyriyle yeniden canlandığını ve artık modern hayatta ihtiyaç duyulmayan ilkel içgüdülerin bu sayede ortadan kalktığı düşüncesini öne sürmektedir. Örneğin oyun esnasında sergilenen koşma, fırlatma, zıplama, vurma gibi davranışların eski çağlardaki avlanma davranışlarının günümüzdeki uzantıları olarak ifade edilmektedir. İçsel içgüdülerin oyunda yansıması sebebiyle psikoanalitik kurama benzer gibi gözükse de oyun gerilimlerin, kaygıların ve saldırgan dürtülerin giderildiği bir terapi olarak değil, evrimsel gelişimin bir neticesi olarak ele alınmaktadır (Öğretir, 2008). Soyut ve simgesel düşüncenin hesaba katılmaması sebebiyle kısıtlayıcı bir teori olarak değerlendirilebilmektedir.

Özetle, başta açıklanan ilk iki kurama göre (fazla enerji ve eğlence veya rahatlama) oyun, enerjiyi düzenlemede bir araç olarak ele alınmaktadır. Diğer iki kurama göre ise (alıştırma veya ön egzersiz ve özetleme) oyun, içgüdüler açısından açıklanmaktadır.

2.3.1.2 Modern oyun teorileri

Yirminci yüzyılın ilk yarısında özellikle belirli psikologların oyun teorileri üzerinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Bu psikologların her birinin araştırmalarını gelişimsel psikolojinin farklı alanlarında yoğunlaştırması sebebiyle oyunun ikincil bir ilgi konusu olarak ele alındığı ifade edilmektedir (Tüfekçioğlu, 2008). Modern oyun teorilerini tıpkı klasik teorilerde olduğu gibi, oyunun sadece neden var olduğunu belirlemeye çalıştığı ile ilgili eleştiriler olsa da çocukların gelişimindeki işlevini

anlamamıza yardımcı olmaları sebebiyle klasik oyun teorilerinden ayrıldığını savunanlar da vardır (Oyun Kuramları, 2023). Buna rağmen hem güçlü teorik açıklamaları hem de teşvik ettikleri araştırmalar yoluyla oyun olgusuna ilişkin o dönemdeki genel anlayışı artırmaya yönelik çalışmalar olduğu yaygın olarak kabul görmektedir. Oyunun bir biliş biçimi veya bir simgeleştirme yolu olarak anlaşılmasında dönem teorisyenlerinin katkısının oldukça büyük olduğu ifade edilmektedir (Tüfekçioğlu, 2008). Bu doğrultuda, modern oyun teorileri başlığı altında tartışılacak teorisyenlerin başlarında Freud, Piaget, Vygotsky gelmektedir.

a) Psikoanalitik kuram ve oyun: Psikoanalitik teorinin kurucusu olan Freud (1961)' un, oyunu hiçbir zaman başlı başına bir konu olarak incelemmediği, tekrarlama zorlanımı (repetition compulsion), mizahın dinamikleri (Takhvar, 1988), gibi konuları açıklarken ele aldığı ifade edilmektedir. Tekrarlama zorlanımı, kişinin deneyimlediği travmatik olaylarla başa çıkmasına yardımcı olan psişik bir mekanizma olarak tanımlanmaktadır. Oyunun klinik ortamda, danışanların erken dönemde yüzleştikleri problemleriyle başa çıkış yöntemlerinden bahsetmesi ile psikoanalitik kuramın gündemine girmesi de bu sebebe dayandırılmaktadır (Saracho ve Spodek, 1995). Oyunun erken dönem ile ilişkilendirilmesinin nedeni ise çocuklukta egonun ve psişik savunmaların gerektiği kadar gelişmemiş olması ve çocukların travmaya daha duyarlı halde olması olarak açıklanmaktadır. Sonuç olarak kaygı yaratan olaylar ile başa çıkmak için çocukların sık sık tekrarlayıcı davranışlarda bulundukları ve bu davranışların oyunlarda açığa çıktığı belirtilmektedir (Wehman ve Abramson, 1976). Bu doğrultuda, Freud (1938) oyunu, içsel düşüncelerin ve davranışların düzenlenmesi ve hatta onlar üzerinde uzmanlık kazanılması için bir araç olarak açıklamaktadır.

Freud kişiliği id ego ve superego ile karakterize edilmesi ile bilinmektedir. Freud oyunun en ilginç yönünü, id'in toplumsal olarak kabul edilemez istek ve arzularının bilinçsiz bir motivasyon ile oyun esnasında "süperego" tarafından kabul edilebilir faaliyetlere dönüşmesi olarak açıklamaktadır. Oyunu ego gelişimi için bir araç olarak görmektedir. Günlük hayatta bireyin etkilendiği kişileri oyun içerisinde taklit ettiğini ileri sürmektedir (Saracho ve Spodek, 1995).

Daha önce de değinildiği gibi, Freud'un oyun hakkındaki yazıları sınırlıdır. Ancak oyunun çocuklarda istikrar ve olgunluğun gelişmesine yardımcı olduğuna dair görüşleri

sayesinde bir dizi çalışmayı teşvik ettiği belirtilmektedir (Erikson, 1940; Peller, 1950). Freud'un oyun kavramı, Peller ve Erikson'un çalışmalarında daha ayrıntılı olarak açıklandığı ifade edilmektedir. Ek olarak, oyunun bir terapi olarak klinik bir araç haline gelmesine de öncülük ettiği ifade edilmektedir. Peller (1952) oyun içerisindeki rol alma (role taking) ve kopyalama(imitation) davranışlarının altında yatan motivasyonla ilgilenmektedir. Oyun davranışlarının sevgi, hayranlık, korku ve agresyon duygularından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Başka türlü kabul edilmeyecek olan eylemlerin oyunun güvenli sınırları içerisinde rol alma ve taklit yoluyla sergilenebileceği ifade edilmektedir (Takhvar, 1988).

b) Bilişsel kuram ve oyun: Çocuk gelişimi ile ilgilenen teorisyenler ve araştırmacılar tarafından oyun ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik gerçekleştirilen birçok çalışma bulunmaktadır. Bilişsel gelişim teorisinin savunucusu olan Piaget (1951, 1962)'in oyun ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmaları, bilişsel oyun kuramının başlığı altında toplanmaktadır. Piaget'in oyun ile ilgili açıklamalarını anlayabilmek için temel bilişsel gelişim teorisindeki bazı kavramların açıklanmasının gerekli olabileceği düşünülmektedir (akt. Saracho ve Spodek, 1995).

Bilişsel gelişim teorisinde, bilginin edinilmesi için asimilasyon ve uyum olmak üzere iki önemli bilişsel sürecin altı çizilmektedir (Saracho ve Spodek, 1995). Kişinin var olan düşünme biçiminin yeni edinilen bilgiye, nesneye ya da duruma uygulanması özümleme (assimilation), mevcut düşünme biçiminin toplanan bilgi doğrultusunda birleştirilerek yeniden örgütlenmesine ise uyma (accomadation) denir. Daha net bir ifadeyle açıklamak gerekirse insanlar dış dünya ile etkileşimleri sonucu bilgi edinmektedir. Edinilen bir bilginin daha önce edinilmiş bilgilerin olduğu sisteme dahil edilmesi durumunda özümseme, mevcut bilişsel sistemin yeni bilgiyi kapsamada yetersiz kaldığı durumlarda değişimin gerçekleşmesini ise uyma olarak tanımlanmaktadır (Rubin, Fein, Vandenberg, Mussen ve Hetherington, 1983).

Piaget'in teorisine göre zekâ, özümleme ve uyum süreçleri birbirinden ayrı iki kutup olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin zekâsı ise bu iki kutup arasında kurulan aktif ve karşılıklı etkileşimler neticesinde bir dengenin sağlanması yoluyla gelişmektedir (Dönmez, 1992).

Bilişsel oyun teorisine göre oyun, çocuğun bilişsel gelişim düzeyini yansıtmanın yanı sıra bu gelişime önemli bir katkıda bulunmaktadır (Mellou, 1995). Öğrenmenin ve zekâ eylemlerinin gerçekleşebilmesi için özümseme ve uyum süreçleri arasında bir denge olmalıdır. Piaget (1951-1962) oyunu, özümseme sürecinin uyum sürecini domine ettiği bir dengesizlik hali olarak tanımlamaktadır. Piaget'e göre çocuklar oyun oynarken yeni beceriler öğrenmemekte, ancak yakın zamanda edinmiş oldukları becerileri uygulamakta ve pekiştirmektedirler (Saracho ve Spodek, 1995).

2.3.2 Oyunun önemi

Oyun, çocukların tüm alanlardaki gelişimini kapsaması sebebiyle çocuklar için bir fırsat olarak görülmektedir (Aral vd., 2000). Çocuğun oyun aracılığıyla kendini, duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği, mevcut yeteneklerini geliştirebildiği, kapasitesini ve potansiyelini kullanma şansı elde ettiği belirtilmektedir (Tezel, 1999). Oyunun çocuğun doğal ve aktif bir öğrenme ortamı içerisinde dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebilmesine imkân tanıdığı ifade edilmektedir.

Çocuğa gözlem yapma, araştırma, keşfetme, hata yapma ve değişik rolleri deneyimleme imkânı tanınması sebebiyle erken dönemde en iyi öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Kılıçoğlu, 2006). Oyun aracılığıyla çocuklar içerisinde yaşamakta olduğu toplumun örf ve adetlerini, kültürel değerlerini ve normlarını öğrenmekte ve ileride uygulamak üzere deneyimlemektedir (Jordan, 2003). Bu sayede çocuk oyun aracılığıyla toplumun en küçük üyesi olma yolunda deneyim kazanmaktadır (Yörükoğlu, 2008).

Oyun, çocukların psikolojik, duygusal, sosyal ve bilişsel sağlığı için önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Oyunun erken çocukluk döneminde problem çözme (Bruner, 1972), dil ve düşünme Vygotsky (1967), benlik kavramı ve kişisel uyum (Erikson, 1950) gibi becerilerin gelişiminde önemli bir güç olduğu yaygın bir şekilde kabul edilmektedir.

Oyun aracılığıyla çocukların kendi duyguları üzerinde uzmanlaşma fırsatı buldukları belirtilmektedir. Araştırmalar (Eisenberg; 1993; Fabes, Fultz, Eisenberg, Plumlee ve

Christopher, 1989) akran ilişkilerinin olumlu bir şekilde oluşabilmesi için çocuğun duygu düzenleme becerilerinin gerekli olduğunun altını çizmektedir.

Oyun esnasında çocukların diğer çocuklarla bir araya gelerek sosyal etkileşim kurması, bu sırada sosyal normları ve kuralları anlamlandırmaları ve uyumlanmaları sebebiyle, çocukların oyun davranışları özellikle akran oyunları bağlamında incelenmektedir. Erken dönem akran etkileşimleri, sosyal etkileşimler kurmak için bir bağlam sağlayan ortak oyun aktivitelerini (Coie, Dodge ve Kupersmidt, 1990) kapsamaktadır. Akran etkileşimlerinin başarılı bir şekilde gerçekleşiyor olması, olumlu davranışsal ve sosyal gelişim ile ilişkilendirilmektedir (Coolahan, ao, Mendez ve Mcdermott, 2000; Fantuzzo, Perry ve Mcdermott., 2004). Aksine, akran etkileşimlerinin çatışma dolu seyretmesi, okula uyumda güçlük (Ladd, Coleman ve Kochenderfer, 1997; Prinstein, Rancourt, Guerri ve Browne, 2009) dahil olmak üzere birçok olumsuz davranışsal ve duygusal sonuçlarla ilişkilendirilmektedir.

Kuramcılar, uzun yıllardır akran etkileşimlerinin gelişimsel olarak kritik bir öneme sahip olduğuna yönelik açıklamalarda bulunmaktadır (Rubin vd., 2006). Akran etkileşimleri, Piaget (1926,1932)'e göre eşsiz ve önemli bir öğrenme ortamı olarak nitelendirirken, Mead (1934) bu etkileşimleri çocuklara iş birliği, rekabet, çatışma ve arkadaşça tartışma gibi bağlamları deneyimleyerek benliklerini geliştiren bir alışveriş ortamı olarak nitelendirmektedir (akt. Gagnon vd., 2014). Sullivan (1953) da benzer görüşleri savunurken, ek olarak akran ilişkilerinin empati ve uzlaşma becerilerini de geliştirmesi için gerekliliğinin altını çizmektedir. Bu teorisyenlerin ortak noktası ise çocukların sosyal becerilerinin kazandırılması, sürdürülmesi ve uygulanması konusunda akran etkileşimlerinin önemini vurgulamalarıdır.

2.3.3 Çocukların oyun davranışları ve ebeveynlerin tutumları arasındaki ilişki

Oyun araştırmacıları, çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarını incelemenin en iyi yolunun çocukları oyun esnasında gözlemlemek olduğunu vurgulamaktadır (Oktay, 1999). Çocukların oyun oynarken çevrelerine ve yetişkinlere daha az bağımlımlı olmaları sebebiyle, oyun esnasında çocukların kendini ifade etme tarzlarını ve düşüncelerini daha net bir şekilde gözlemlemenin mümkün olacağı ifade edilmektedir.

Baumrind'e (1971) göre, çocukların davranışlarını ve karakter gelişimlerini doğrudan etkileyen çevresel faktörlerin en başında ebeveyn tutumları ve davranışları gelmektedir. Ebeveynler, okul öncesi dönem çocukların ev dışında başkalarıyla sosyal etkileşime girmelerini gerektiren yeni ortamlara geçişlerinde yardımcı olma konusunda kritik bir öneme sahip oldukları ifade edilmektedir. Shonkoff ve Phillips (2000)'e göre, çocukların duygularını ve davranışlarını nasıl düzenleyeceklerini öğrenmelerine yardımcı olmak ebeveynlerin sorumluluğundadır. Anne babanın bu dönemde bilgisizce sergilediği tutumların çocukların gelişiminde istenmeyen yıkıcı etkilere yol açabileceği ve ilerleyen dönemlerde çocukların uyumsuz davranışlarının sebebi olabileceği belirtilmektedir (Alizadeh, Talib, Abdullah ve Mansor, 2011).

Baumrind'in (1968) ebeveynlik tutumlarına ilişkin sunduğu klasik kavramsallaştırması, verilen duygusal destek ve uygulanan kontrol arasındaki dengeye vurgu yapmaktadır. Dengeli bir ebeveynlik tutumu sergileyen anne babalar, çocukların özgüvenlerini geliştirmeye ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanırken, sınır koyma ve kurallara uyma gibi önemli davranışları da güvenli bir şekilde pekiştirmektedirler. İki farklı ebeveynlik tarzı olan "demokratik ve otoriter" ebeveynlik tutumunun bu dengede özellikle etkili olduğunu açıklamaktadır.

Otoriter ebeveynlik tarzı, katı kontrol ve düşük destek ile tanımlanmaktadır. Baumrind (1971). Otoriter ebeveynlerin, çocuklarıyla cezalandırıcı ve soğuk bir etkileşim kurduğu, sıcaklık ve iki yönlü iletişim olmadan yüksek derecede kontrol beklentisi eğiliminde olduğu ifade edilmektedir. Gagnon ve diğerleri (2014) otoriter ebeveynlik tarzına sahip olan ebeveynlerin tek yönlü bir iletişim kurmaları sebebiyle, çocuklarının öğretici oyunları tercih etme olasılığının daha yüksek olacağını ifade etmektedir.

Demokratik ebeveynlik tarzı ise otoriter tutuma kıyasla daha esnek kontrol ve yüksek destek ile karakterize edilmektedir. Bu tutumu benimseyen ebeveynler çocuklarına sıcaklık gösterme ve karar verme süreçlerinde çocuklarını da dahil etme eğilimindedirler (Baumrind, 1971). Demokratik tutumların çocuklarda bağımsızlık, öz düzenleme ve sosyal etkileşimler gibi olumlu gelişimsel sonuçları öngördüğü ifade edilmektedir (Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma ve Wittenboer, 2008).

Rubin, Hymell, Milss ve Rose-Kransor (1991) çocukların sosyal ve sosyal olmayan oyunlara katılma eğilimlerini belirleyen etkenlerin arasında ebeveyn-çocuk ilişkisini ve ebeveyn davranışlarını vurgulamaktadır. Ebeveynleriyle güvensiz-endişeli bağlanan çocukların, akranların da dahil olduğu oyun ortamlarında yetişkinlere bağımlı pasif tavırlar sergileyeceklerini, sosyal etkileşimden kaçınacaklarını ve reddedilme endişesiyle oyun ortamlarından çekilecekleri öngörülmektedir (Renken, Egeland, Marvinney ve Mangelsdorf, 1989; Sroufe ve Waters, 1977).

Sameroff (1975) tarafından anne ve çocuğun oyun ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada, annenin ebeveynlik tutumunun ve çocuğun mizacının birbirini besleyen ve ikili arasındaki oyun ilişkisini etkileyen iki değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin çocuğun mizacına uygun davranışlar sergilemesi durumunda, çocuğun oyun sırasında daha uyumlu davranacağı; mizacına uygun hareket etmediği, istek ve ihtiyaçlarına yanıt vermediği durumda ise oyun içerisinde daha az uyumun, daha çok çatışmanın olacağı ifade edilmektedir. Araştırmanın devamında ise çocuk zorlayıcı bir mizaca sahip olsa bile maruz kaldığı destekleyici ebeveynlik tutumları sayesinde daha olumlu sosyal davranışlar sergileme eğiliminde olacağına yönelik bir araştırma sonucuna (Slagt, Dubas, Dekovic ve Aken, 2016) yer verilmiştir.

Sonuç olarak, ebeveyn-çocuk ilişkisinde güvenli, tutarlı ve sevgiye dayalı bir yaklaşımın çocuğun sağlıklı gelişimine yönelik koruyucu bir faktör olduğu ifade edilmektedir. Ebeveynlerin evlatlarının sosyal ve duygusal gelişimine destek olma amacıyla sergiledikleri davranışlar neticesinde çocuklarının daha öz güvenli, yaratıcı, bağımsız ve çevresiyle işbirliği ve dayanışma içerisinde olan, kendisiyle ve çevresiyle barışık, dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısı geliştirebildiği ifade edilmektedir (Tarkoçin ve Tuzcuoğlu, 2014). Bu karakteristik özelliklere sahip olabilen çocuğun akranları tarafından daha fazla sevileceği belirtilmektedir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde yöntem kısmı detaylıca ele alınacak, araştırmanın modeli, evren ve örneklemin seçimi, veri toplama araçları ve analizlerine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Bu model, iki veya daha fazla değişkenin birlikte göstermekte olduğu değişimi ve bu değişimin düzeyini ölçmek için kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2012).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2022-2023 eğitim öğrenim yılında İstanbul ili Anadolu Yakasında okul öncesi öğrenimlerine devam eden çocukların annesi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 4-6 yaş aralığında, Türkçe diline hakim, normal gelişim gösteren ve okul öncesi kurumlarda öğrenim görmeye devam eden toplam çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan annelerin verileri incelendiğinde, belirlenen yaş aralığı dışında kalan, okul öncesi kurumlara devam etmeyen çocuğa sahip anneler örneklemden çıkarılmıştır. Bu durumda, kalan katılımcı sayısı toplam N=353 kişi olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1. Sosyodemografik Bilgiler Tablosu

		N	Yüzde (%)
Medeni Durum	Çocuğun babası ile evli	336	95,7
	Bekar	15	4,3
Eğitim Durumu	Ortaokul ve altı	28	7,9
	Lise	80	22,7
	Ön lisans	44	12,5
	Lisans	141	39,9
	Lisansüstü	60	17,0
Çalışma Durumu	Çalışmıyor	171	48,4
	Çalışıyor-beyaz yakalı	152	43,1
	Çalışıyor-mavi yakalı	16	4,5
	Serbest meslek	14	4,0

		N	Yüzde (%)
Gelir Durumu	Geliri giderinden az	55	15,6
	Geliri giderine eşit	197	55,8
	Geliri giderinden fazla	101	28,6
Evlilik Süresi	5 yıldan az	49	13,9
	5-10 yıl arası	195	55,4
	10 yıldan fazla	108	30,7
Eş İlişkisi Değerlendirmesi	Çok kötü	6	1,7
	Kötü	18	5,1
	Orta	53	15,0
	İyi	142	40,2
	Çok iyi	134	38,0
Çocuk Cinsiyeti	Kız	174	49,3
	Erkek	179	50,7
Çocuk Yaşı	4	133	37,9
	5	108	31,1
	6	107	31,0
Yaşanılan Kişi	Anne	18	5,1
	Anne ve baba	312	88,4
	Anne, baba ve aile büyüklerinden biri/birkaçı	23	6,5
Bakan/Büyüten Kişi	Tek bir ebeveyn ile bakım gören çocuklar	38	10,8
	Anne ve baba	226	64,0
	Anne ve babaya ek olarak başka bir yetişkinin daha bakımını alan çocuklar	89	25,2
Çocuğun Kendine Ait Odası Olma Durumu	Evet	310	87,8
	Hayır	43	12,2
	Toplam	353	100

Araştırmaya katılan annelerin medeni durumu incelendiğinde, %95,7'si çocuğun babası ile evli, %4,3'ü ise bekarıdır. Annelerin eğitim durumu incelendiğinde %7,9'u ortaokul ve altı, %22,7'si lise, %12,5'i ön lisans, %39,9'u lisans, %17'si lisansüstü mezunudur. Annelerin çalışma durumu incelendiğinde, %48,4'ü çalışmıyor, %43,1'i beyaz yakalı çalışan, %4,5'i mavi yakalı çalışan ve %14'ü serbest meslek çalışanıdır. Annelerin gelir durumu incelendiğinde %15,6'sının geliri giderinden az, %55,8'inin geliri giderine eşit ve %28,6'sının geliri giderinden fazladır. Annelerin evlilik süreleri incelendiğinde, %13,9'u 5 yıldan az süredir evli, %55,4'ü 5-10 yıl arası evli ve %30,7'si 10 yıldan fazla süredir evlidir. Annelerin eşleriyle olan ilişkisine yönelik değerlendirmeleri

incelendiğinde annelerin %1,7'sinin eş ilişkisi çok kötü, %5,1'inin kötü, %15'inin orta ve %40,2'sinin iyi ve %38'inin çok iyidir. Çocuklarının yaşlarına bakıldığında %37,9'u 4, %31,1'i 5 ve %31,6 yaşındadır (Ort = 4,86, S.S = 1,06). Çocuğun kim ile yaşadığı incelendiğinde %5,1'i anne ile, %88,4'ü anne ve baba ile ve %6,5'i anne ve babaya ek olarak anneanne, babaanne gibi başka bir yetişkin ile birlikte yaşamaktadır. Çocuğa kimlerin bakım verdiği incelendiğinde, çocukların %10,8'i tek bir ebeveyn ile bakım görmekte, %64'ü anne ve baba bakımı görmekte ve %25,2'si anne ve babaya ek olarak başka bir yetişkinin daha bakımını görmektedir. Son olarak, çocuğun kendisine ait odası olma durumu incelendiğinde %87,8'inin kendi odası olduğu %12,2'sinin kendisine ait bir odasının olmadığı tespit edilmiştir.

3.3 Veriler ve Toplanması

Çalışma öncesinde, Maltepe Üniversitesi Etik Kurulundan (2023/08-02) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (2022/12-05) araştırmanın gerçekleştirileceği okul öncesi kurumlar için gerekli izinler alınmıştır. Okul yönetimi tarafından ailelere gerekli bilgilendirmelerin yapılmasının ardından, veri toplama araçlarına ait link, kurumlardaki yetkililer tarafından uygun bulunan, okulun işleyişinde kullanılan bir yöntem ile ebeveynlere ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler elektronik ortamda (Google DOCS) hazırlanan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerin cevaplanma süresi ortalama 15 dakika olarak hesaplanmıştır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında incelenecek olan tüm değişkenler, anneler tarafından doldurulması gereken öz değerlendirmeye dayalı olan ölçekler aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma grubundan “Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği”, “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Ebeveyn Formu)”, “Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Ebeveyn Formu) ve Kişisel Bilgi Formu’nu doldurması istenmiştir.

3.4.1 Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından ebeveynlerin yaş, eğitim durumu, meslek, maddi gelir ve medeni durumları ile ilgili bilgi toplamak ve araştırma kapsamında çocuk ile ilgili edinilmesi gerekli görülen bilgilerin ebeveynlerden alınması için hazırlanmıştır.

İlgili alanyazın taranması ile hazırlanan form, uzman görüşü ve tez danışmanının onayı ile birlikte son halini almıştır.

3.4.2 Çok boyutlu ebeveyn mükemmeliyetçiliği ölçeği

Çok Boyutlu Ebeveynlik Mükemmeliyetçiliği Ölçeği, ilk olarak Snell ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinde yer alan mükemmeliyetçilik kavramsallaştırması temel alınarak oluşturulmuştur. Ebeveyn mükemmeliyetçiliği, kişilerin ebeveynlik rolüne dair kendilerine normalden yüksek standartlar oluşturması ve ebeveynliklerinin yeterliliğinden şüphe etmesi olarak tanımlanmaktadır (Snell vd., 2005).

Ölçeğin Türkiye örnekleme uyarlama ve standardizasyon çalışmaları ise Maraş ve Taluy (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları (α) .83 ile .93 arasında değişim göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkiye örnekleminde uygulanmak için yeterli geçerlilik ve güvenirlilik katsayılarına sahip olduğuna kanaat getirilmiştir.

Ölçek toplamda 23 sorudan oluşmakta ve 5'li likert tipi bir değerlendirme ile ölçülmektedir (1=Beni hiç tanımlamıyor....5=Tamamıyla beni tanımlıyor). Eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri, ebeveynlikte düzen, kişisel ebeveynlik standartları ve ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyma olmak üzere toplam 4 boyuttan oluşmaktadır.

Eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri, bireyin eşi tarafından algıladığı yüksek beklentileri ve bu beklentilerle ilişkili eleştirilere dair inancını kapsayan boyuttur. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 1., 3., 4., 7., 9., 12., 13., 15. ve 23. maddelerdir.

Ebeveynlikte düzen, bireyin ebeveyn olarak planlı ve düzenli olma deneyimini kapsayan boyuttur. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 2., 5., 6., 16., 18. ve 20. maddelerdir.

Kişisel ebeveynlik standartları, bireyin kendi ebeveynlik davranış standartlarını oldukça yüksek olarak ayarlamasını kapsayan boyuttur. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 8., 10., 11., 14. ve 19. maddelerdir.

Ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyma, bireyin ebeveynlik davranışları ve becerilerinin kalitesi ile ilgili duyduğu memnuniyetsizliği kapsayan boyuttur. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 17., 21. ve 22. maddelerdir.

Bu çalışmanın örneklemini için Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Çok Boyutlu Ebeveynlik Mükemmeliyetçiliği Ölçeği için .90, Kişisel Ebeveynlik Standartları Alt Boyutu için .82, Ebeveynlik Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutu için .73, Eşin Ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri Alt Boyutu için .87, Ebeveynlikte Düzen Alt Boyutu için .90 olarak tespit edilmiştir.

3.4.3 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği

Ölçek, Erol ve İvrendi (2018) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin, Öğretmen ve Ebeveyn Formu olmak üzere iki ayrı değerlendirme formu bulunmaktadır. Ölçek toplamda 20 maddeden oluşmakta ve 5'li likert türü bir ölçekle ölçülmektedir (1=Hiçbir zaman - 5=Her zaman). Her iki form da dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır.

Dikkat, bireyin dikkatini düzenleyebilmesi, sürdürebilmesi çeldirici durumları göz ardı edebilmesi gibi becerileri kapsayan boyuttur. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddelerdir.

Çalışma belleği, bireyin bilgiyi hafızada tutabilme ve işleyebilme becerisini içeren boyuttur. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 7., 8., 9., 10. ve 11. maddelerdir.

Engelleyici kontrol – duygu, bireyin duygularını kontrol etme düzeyini içeren boyuttur. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 12., 13., 14., 15. ve 16. maddelerdir.

Engelleyici kontrol – davranış, bireyin dürtülerini ve eylemlerini yönetebilme becerisini kapsamaktadır. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 17., 18., 19. ve 20. maddelerdir.

Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .90, eş zaman geçerliğinin .84 ve test tekrar test güvenirliğinin .77 olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle, öz-düzenleme becerileri ölçeğinin, anne görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlemek için kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın örneklemini için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği için .90, Dikkat alt boyutu için .83, Çalışma Belleği alt boyutu için .745, Engelleyici Kontrol-Duygu alt boyutu için .855, Engelleyici Kontrol-Davranış alt boyutu için .78 olarak tespit edilmiştir.

3.4.4 Penn etkileşimli akran oyunu ölçeği

Ölçeğin orijinali Fantuzzo ve diğerleri (1998) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının akranları ile oynarken sergiledikleri oyun davranışlarını incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Ebeveyn ve Öğretmen olmak üzere iki ayrı değerlendirme formu bulunmaktadır. Ölçeklerdeki soru sayıları ve içerikleri her iki formda da aynıdır.

Ölçeğin Ebeveyn ve Öğretmen Formlarının Türkiye örneklemindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Ebeveyn Formunun standardizasyon çalışmaları kapsamında yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde, Oyun Etkileşimi .90, Oyunun Bozulması .88 ve Oyundan Kopma .81 olarak bulunmuştur. İç güvenilirlik katsayıları ise alt boyutlarına göre sırasıyla $\alpha=.72$, $\alpha=.75$ ve $\alpha=.68$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Öğretmen formu için ise geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliğine bakılmış ve ölçeğin orijinaliyle benzer şekilde 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin iç güvenirliliği için Cronbach Alpha katsayıları incelenmiş ve sırasıyla alt boyutları için katsayılar .85, .89 ve .81 olarak tespit edilmiş. Bu analizler doğrultusunda Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin her iki formunun da geçerli, güvenilir ve Türkiye örneklemini için uygun olduğuna kanaat getirilmiştir.

Ölçek toplam 28 maddeden oluşmakta ve 4'lü likert tipi bir ölçekle ölçülmektedir (1=Hiçbir zaman- 4=Her zaman). Ölçek oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyun kopukluğu olmak üzere toplam 3 alt boyuttur.

Oyun etkileşimi, çevresindeki çocuklara yardım etmeyi, onları gerektiğinde rahatlatmayı ve oyuna dahil olmaları için onları teşvik etmeyi ve oyun içerisinde yaratıcı davranışlar göstermeyi içermektedir. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 1., 5., 11., 16., 18., 20., 22., 25. ve 27. maddelerdir.

Oyun bozulması/aksaması, oyun sırasında çocuğun akranlarıyla olan etkileşimini engelleyebilecek, aksatacak saldırgan ve anti sosyal davranışları içermektedir. Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 2., 8., 10., 12., 15., 17., 19., 23., 26. ve 28. maddelerdir.

Oyun kopukluğu, akranlarıyla birlikteliği sırasında sergilediği çekingenlik ve içe kapanıklık davranışlarını ve neticesinde oyuna katılmamasını içermektedir (Camgöz, 2010). Bu boyutu temsil eden maddeler sırasıyla 3., 4., 6., 7., 8., 9., 13., 14., 21. ve 24. maddelerdir.

Bu çalışmanın örnekleme için Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği için .69, Oyun Etkileşimi Alt Boyutu için .80, Oyunun Bozulması Alt Boyutu için .78, Oyundan Kopma Alt Boyutu için .78 olarak tespit edilmiştir.

3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Öncelikle Google Docs üzerinden elde edilen tüm veriler Microsof Excel'e, oradan da "SPSS-27" programına aktarılmış ve bu program kullanılarak analiz edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu, gelir durumu, evlilik süresi, eş ile ilişki değerlendirme, çocuk yaşı ve cinsiyeti, çocuğun kimimle/kimlerle yaşadığı, çocuğun bakımından sorumlu olan kişi/kişiler gibi bilgileri kapsayan sosyodemografik sorular için frekans tablosu oluşturulmuştur.

Ölçekler sonucunda elde edilen nicel verilerin, normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakabilmek için Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov Analizi incelendiğinde Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği ölçeğinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Diğer ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde -2; +2 sınırının aşılmaması sebebiyle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (George ve Mallery, 2010). Cronbach Alpha katsayısının 0,60 - 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 - 1,00 arasında olması ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu anlamına gelmektedir (Kayış, 2009; Kılıç, 2016). Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan her bir ölçeğin güvenilirlikleri yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek, ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için Pearson Korelasyon Analizlerinden faydalanılmıştır. Değerlendirme ise %95 güven aralığı ve $\alpha=0,05$ seviyesinde uygulanmıştır.



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1 Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, annelerin mükemmeliyetçiliği ile çocuklarının öz düzenleme becerileri ve oyun davranışları arasındaki ilişki, istatistiksel analizler neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanmıştır.

4.1.1 Araştırma ölçeklerinin tanımlayıcı analiz bulguları

Tablo 2’de araştırma kapsamında incelenen her bir değişkene yönelik tanımlayıcı analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 2. Tanımlayıcı Analiz Bulguları

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac’s Alpha
Kişisel Ebeveynlik Standartları Alt Boyutu	353	16,38	4,525	,000	-,254	-,569	,822
Ebeveynlik Yeterliğinden Şüphe Duyuma Alt Boyutu	353	7,16	2,917	,000	,286	-,679	,731
Eşin Ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri Alt Boyutu	353	20,59	8,011	,000	,638	-,072	,874
Ebeveynlikte Düzen Alt Boyutu	353	24,13	4,603	,000	-,578	-,153	,909
Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği	353	68,25	15,042	,200*	,063	-,174	,903
Dikkat Alt Boyutu	353	23,39	4,316	,000	-,488	-,326	,838
Çalışma Belleği Alt Boyutu	353	21,44	3,553	,000	-,809	-,192	,745
Engelleyici Kontrol-Duygu Alt Boyutu	353	20,30	3,870	,000	-,679	-,202	,855
Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu	353	12,19	3,596	,001	-,120	-,311	,784
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	353	77,31	12,115	,003	-,393	-,424	,904
Oyun Etkileşimi Alt Boyutu	353	27,57	4,473	,001	-,123	-,445	,800
Oyunun Bozulması Alt Boyutu	353	16,89	4,411	,000	1,060	1,293	,791
Oyundan Kopma Alt Boyutu	353	16,97	4,779	,000	,760	,338	,783

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac's Alpha
Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği	353	61,44	7,649	,000	,626	1,319	,698
Yaş	345	34,90	4,825	,000	,302	-,250	-
Kardeş Sayısı	353	1,55	,928	,000	1,440	1,073	-
Doğum Sırası	353	1,50	,747	,000	1,478	1,686	-
Çocuk Yaşı	348	4,86	1,066	,000	-,147	-,391	-

* p <0,05

4.1.2 Araştırmanın değişkenlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi

Araştırmada incelenen değişkenlerin (mükemmeliyetçilik, öz düzenleme ve oyun davranışları) grup ortalamalarındaki farklılıklarını görebilmek için 2 grubu olan değişkenler için Bağımsız Örneklem T-Test, 3 ve üzeri grubu olan değişkenler için One-Way ANOVA Analizinin uygulanmasına karar verilmiştir. Değişkenlerin parametrik testler için yeterli gözlem sayısının olmadığı durumlarda, 2 gruplu değişkenler için bağımsız örneklem Man Whitney-U test analizi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenler için ise non-parametrik analiz yöntemlerinden biri olan Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır.

Tablo 3'te ölçek puanlarının çocuğun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzerine yapılan Bağımsız Örneklem T-Test Analiz bulguları verilmiştir.

Tablo 3. Çocuğun Cinsiyeti Değişkeni T-Test Tablosu (Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-PEAOÖ)

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Oyunun Bozulması Alt Boyutu	Kız	174	16,41	4,266	-2,019	351	,044*
	Erkek	179	17,36	4,510			

*p<0,05

Çocuğun cinsiyeti değişkeni gruplarına göre PEOÖ Oyunun Bozulması Alt Boyutu Puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p=,044<0,05). Erkek çocuklarının (X=17,36, SS=4,51) Oyunun Bozulması Alt Boyutu Puanı ortalamasının, kız çocuklarının (X=16,41, SS=4,26) Oyunun Bozulması Alt Boyutu Puanı ortalamasından farklı ve büyük olduğu saptanmıştır.

PEAOÖ'nün diğer alt boyutlarında, ÇBEMÖ ve ÖDBÖ toplam puanı dahil alt boyutlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4'te araştırma değişkenlerinin annenin eşi ile olan ilişkisini değerlendirme durumuna göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzerine yapılan Kruskal Wallis-H Analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 4. Eş İlişkisi Değerlendirmesi Durumu Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi (Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği)

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Dikkat Alt Boyutu	Çok kötü	6	17,67	3,724	4	39,208	,000*
	Kötü	18	20,72	4,226			
	Orta	53	22,68	4,340			
	İyi	142	22,81	4,000			
	Çok iyi	134	24,90	4,108			
	Toplam	353	23,39	4,316			
Çalışma Belleği Alt Boyutu	Çok kötü	6	19,00	1,897	4	28,871	,000*
	Kötü	18	19,61	4,578			
	Orta	53	20,68	4,136			
	İyi	142	20,97	3,414			
	Çok iyi	134	22,58	3,007			
	Toplam	353	21,44	3,553			
Engelleyici Kontrol-Duygu Alt Boyutu	Çok kötü	6	15,83	3,656	4	44,023	,000*
	Kötü	18	17,61	4,730			
	Orta	53	20,09	4,175			
	İyi	142	19,48	3,653			
	Çok iyi	134	21,81	3,227			
	Toplam	353	20,30	3,870			
Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu	Çok kötü	6	9,17	2,317	4	23,683	,000*
	Kötü	18	9,89	3,428			
	Orta	53	11,53	3,950			
	İyi	142	11,65	3,346			
	Çok iyi	134	13,47	3,360			
	Toplam	353	12,19	3,596			
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	Çok kötü	6	61,67	7,941	4	56,025	,000*
	Kötü	18	67,83	13,806			
	Orta	53	74,98	13,138			
	İyi	142	74,91	10,711			
	Çok iyi	134	82,75	10,547			
	Toplam	353	77,31	12,115			

* $p<0.05$

Eş ilişkisi değerlendirmesi gruplarına göre Dikkat Alt Boyutu Puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Eş ilişki değerlendirmesi çok iyi olan bireylerin çocuklarının ($X=24,90$, $S=4,10$) Dikkat Alt Boyutu Puanı ortalaması, eş ilişki değerlendirmesi iyi ($X=22,81$, $S=4,00$), orta ($X=22,68$, $S=4,34$), kötü ($X=20,72$, $S=4,22$) ve çok kötü olan bireylerin çocuklarının ($X=17,67$, $S=3,72$) Dikkat Alt Boyutu Puanı ortalamasından anlamlı açıdan farklı ve büyüktür.

Eş ilişkisi değerlendirmesi gruplarına göre Çalışma Belleği Alt Boyutu Puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Eş ilişki değerlendirmesi çok iyi olan bireylerin çocuklarının ($X=22,58$, $S=3,00$) Çalışma Belleği Alt Boyutu Puanı ortalaması, eş ilişki değerlendirmesi iyi ($X=20,97$, $S=3,41$), orta ($X=20,68$, $S=4,13$) ve kötü olan bireylerin çocuklarının ($X=19,61$, $S=4,57$) Çalışma Belleği Alt Boyutu Puanı ortalamasından anlamlı açıdan farklı ve büyüktür.

Eş ilişkisi değerlendirmesi gruplarına göre Engelleyici Kontrol-Duygu Alt Boyutu Puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Eş ilişki değerlendirmesi çok iyi olan bireylerin çocuklarının ($X=21,81$, $S=3,22$) Engelleyici Kontrol-Duygu Alt Boyutu Puanı ortalaması, eş ilişki değerlendirmesi iyi ($X=19,48$, $S=3,65$), orta ($X=20,09$, $S=4,17$), kötü ($X=17,61$, $S=4,73$) ve çok kötü olan bireylerin çocuklarının ($X=15,83$, $S=3,65$) Engelleyici Kontrol-Duygu Alt Boyutu Puanı ortalamasından anlamlı açıdan farklı ve büyüktür.

Eş ilişkisi değerlendirmesi gruplarına göre Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu Puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Eş ilişki değerlendirmesi çok iyi olan bireylerin çocuklarının ($X=13,47$, $S=3,36$) Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu Puanı ortalaması, eş ilişki değerlendirmesi iyi ($X=11,65$, $S=3,34$), orta ($X=11,53$, $S=3,95$), kötü ($X=9,89$, $S=3,42$) ve çok kötü olan bireylerin çocuklarının ($X=9,17$, $S=2,31$) Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu Puanı ortalamasından anlamlı açıdan farklı ve büyüktür.

Eş ilişkisi değerlendirmesi gruplarına göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Eş ilişki değerlendirmesi çok iyi olan bireylerin çocuklarının ($X=82,75$, $S=10,54$) Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu Puanı ortalaması, eş ilişki değerlendirmesi iyi ($X=74,91$,

S=10,71), orta (X=74,98, S=13,13), kötü (X=67,83, S=13,80) ve çok kötü olan bireylerin çocuklarının (X=61,67, S=7,94) Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu Puanı ortalamasından anlamlı açıdan farklı ve büyüktür.

Tablo 5'te araştırma değişkenlerinin annenin eşi ile olan ilişkisini değerlendirme durumuna göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzerine yapılan Kruskal Wallis-H Analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 5. Eş İlişkisi Değerlendirmesi Durumu Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi (Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği)

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Oyun Etkileşimi Alt Boyutu	Çok kötü	6	22,17	4,119	4	29,227	,000*
	Kötü	18	24,33	3,773			
	Orta	53	27,13	4,165			
	İyi	142	27,23	4,135			
	Çok iyi	134	28,79	4,598			
	Toplam	353	27,57	4,473			
Oyundan Kopma Alt Boyutu	Çok kötü	6	19,33	5,125	4	14,128	,007*
	Kötü	18	18,89	4,549			
	Orta	53	17,72	4,721			
	İyi	142	17,23	4,517			
	Çok iyi	134	16,05	4,957			
	Toplam	353	16,97	4,779			

*p<0.05

Eş ilişki değerlendirme gruplarına göre Oyun Etkileşimi Alt Boyutu Puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Eş ilişki değerlendirme çok iyi olan annelerin çocuklarının (X=28,79, S=4,59) Oyun Etkileşimi Alt Boyutu Puanı ortalaması, eş ilişki değerlendirme iyi (X=27,23, S=4,13) olan annelerin çocuklarının Oyun Etkileşimi Alt Boyutu Puanı ortalamasından anlamlı açıdan farklı ve büyüktür.

Eş ilişkisi değerlendirme gruplarına göre Oyundan Kopma Alt Boyutu Puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,007<0,05$). Eş ilişki değerlendirme orta (X=17,72, S=4,72) ve iyi (X=17,23, S=4,51) olan annelerin çocuklarının Oyundan Kopma Alt Boyutu Puanı ortalaması, eş ilişki değerlendirme çok iyi olan annelerin (X=16,05, S=4,95) çocuklarının Oyundan Kopma Alt Boyutu Puanı ortalamasından anlamlı açıdan farklı ve büyüktür.

Eş ilişkisi değ erlendirmesi gruplarına göre Penn Etkileşimli Akran Oyunu  l eği Toplam Puanı ve Oyunun Bozulması Alt Boyutunun istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir ($p=,842>0,05$).

Tablo 6’da araştırma değişkenlerine ait korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.



Tablo 6. Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Kişisel Ebeveynlik Standartları Alt Boyutu	1																	
Ebeveynlik Yeterliğinden Şüphe Duyuma Alt Boyutu	,375** ,000	1																
Eşin Ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri Alt Boyutu	,481** ,000	,482** ,000	1															
Ebeveynlikte Düzen Alt Boyutu	,604** ,000	,169** ,001	,202** ,000	1														
Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği	,815** ,000	,615** ,000	,833** ,000	,628** ,000	1													
Dikkat Alt Boyutu	,009 ,870	-,250** ,000	-,142** ,008	,147** ,006	-,076 ,153	1												
Çalışma Belleği Alt Boyutu	-,027 ,614	-,151** ,004	-,063 ,238	,077 ,149	-,047 ,375	,486** ,000	1											
Engelleyici Kontrol-Duygu Alt Boyutu	,005 ,925	-,237** ,000	-,116* ,030	,071 ,181	-,084 ,114	,566** ,000	,497** ,000	1										
Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu	,021 ,693	-,186** ,000	-,006 ,913	,075 ,162	-,010 ,851	,573** ,000	,342** ,000	,490** ,000	1									
Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	,003 ,954	-,264** ,000	-,108* ,043	,120* ,024	-,071 ,184	,850** ,000	,727** ,000	,812** ,000	,758** ,000	1								
Oyun Etkileşimi Alt Boyutu	,081 ,129	-,161** ,002	-,074 ,163	,192** ,000	,012 ,818	,493** ,000	,283** ,000	,492** ,000	,481** ,000	,558** ,000	1							
Oyunun Bozulması Alt Boyutu	,174** ,001	,250** ,000	,210** ,000	,013 ,806	,217** ,000	-,313** ,000	-,145** ,006	-,080 ,134	-,311** ,000	-,272** ,000	-,315** ,000	1						
Oyundan Kopma Alt Boyutu	,184** ,001	,339** ,000	,289** ,000	,015 ,779	,279** ,000	-,342** ,000	-,185** ,000	-,291** ,000	-,192** ,000	-,326** ,000	-,337** ,000	,547** ,000	1					
Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği	,263** ,000	,262** ,000	,258** ,000	,129* ,015	,307** ,000	-,106* ,046	-,034 ,530	,059 ,265	-,019 ,727	-,034 ,522	,192** ,000	,734** ,000	,743** ,000	1				
Yaş Değişkeni	-,079 ,143	-,044 ,412	-,023 ,670	-,042 ,438	-,058 ,287	,079 ,143	,036 ,504	,087 ,106	,039 ,473	,078 ,148	,006 ,910	-,029 ,593	-,001 ,978	-,014 ,795	1			
Kardeş Sayısı Değişkeni	-,059 ,272	-,012 ,825	,007 ,902	,041 ,438	-,004 ,944	,022 ,674	,043 ,426	,099 ,063	,030 ,575	,061 ,253	-,031 ,556	,039 ,468	,088 ,100	,059 ,271	,307** ,000	1		
Doğum Sırası Değişkeni	-,089 ,094	-,057 ,287	-,001 ,980	,023 ,671	-,032 ,553	-,002 ,965	,053 ,318	,073 ,171	-,012 ,818	,034 ,518	-,099 ,063	,005 ,922	-,007 ,899	-,059 ,268	,421** ,000	,749** ,000	1	
Çocuk Yaşı Değişkeni	-,013 ,814	,023 ,667	,120* ,026	,018 ,741	,070 ,194	,061 ,258	-,051 ,342	,036 ,504	,121* ,024	,054 ,316	,121* ,024	-,099 ,066	,023 ,667	,028 ,602	,261** ,000	,124* ,021	,066 ,219	1

**p<0,01 *p<0,05

a) Çok boyutlu ebeveyn mükemmeliyetçiliği ölçeğinin alt ölçekleri ile korelasyonun incelenmesi: Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği (ÇBEMÖ) ile alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde;

Kişisel Ebeveynlik Standartları Alt Boyutu ve ÇBEMÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve çok güçlü ($r=,815$; $p=,000$), Ebeveynlik Yeterliğinden Şüphe Duyma ile arasında pozitif yönlü ve zayıf ($r=,375$; $p=,000$), Eşin Ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri ile pozitif yönlü ve orta seviyede ($r=,481$; $p=,000$), Ebeveynlikte Düzen ile arasında ise pozitif yönlü ve güçlü bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,604$; $p=,000$).

Ebeveynlik Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutu ile ÇBEMÖ'nün toplam puanı arasında pozitif yönlü ve güçlü ($r=,615$; $p=,000$), Eşin Ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri arasında pozitif yönlü ve güçlü ($r=,482$; $p=,000$), Ebeveynlikte Düzen ile arasında pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,169$; $p=,001$).

Eşin Ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri Alt Boyutu ile ÇBEMÖ'nün toplam puanı arasında pozitif yönlü ve çok güçlü ($r=,833$; $p=,000$), Ebeveynlikte Düzen Alt Boyutu ile arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,202$; $p=,000$).

Ebeveynlikte Düzen Alt Boyutu ile ÇBEMÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,628$; $p=,000$).

b) Öz düzenleme becerileri ölçeğinin alt ölçekleri ile korelasyonunun incelenmesi: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ile alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde;

Dikkat Alt Boyutu ile ÖDBÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve çok güçlü düzeyde ($r=,850$; $p=,000$), Çalışma Belleği ile pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=,486$; $p=,000$), Engelleyici Kontrol-Duygu ile pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=,566$; $p=,000$), Engelleyici Kontrol-Davranış ile arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,573$; $p=,000$).

Çalışma Belleği Alt Boyutu ile ÖDBÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ($r=,727$; $p=,000$), Engelleyici Kontrol-Duygu ile arasında pozitif yönlü ve orta

düzeyde ($r=,497$; $p=,000$), Engelleyici Kontrol-Davranış ile arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,342$; $p=,000$).

Engelleyici Kontrol-Duygu Alt Boyutu ile ÖDBÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve güçlü seviyede düzeyde ($r=,758$; $p=,000$), Engelleyici Kontrol-Davranış ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,490$; $p=,000$).

Engelleyici Kontrol-Davranış ile ÖDBÖ Toplam Puanı arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,758$; $p=,000$)

c) Penn etkileşimli akran oyunu ölçeğinin alt ölçekleri ile korelasyonunun incelenmesi: Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (PEAOÖ) ile alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde;

Oyun Etkileşimi Alt Boyutu ve PEOÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($r=,192$; $p=,000$), Oyunun Bozulması Alt Boyutu ile arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=-,315$; $p=,000$), Oyundan Kopma Alt Boyutu ile arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=-,337$; $p=,000$).

Oyunun Bozulması Alt Boyutu ve PEOÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ($r=,734$; $p=,000$), Oyundan Kopma Alt Boyutu ile arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,547$; $p=,000$).

Oyundan Kopma Alt Boyutu ile PEOÖ Toplam Puanı arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,743$; $p=,000$).

d) Çok boyutlu ebeveyn mükemmeliyetçiliği ölçeği ile öz düzenleme becerileri ölçeği arasındaki korelasyonların incelenmesi: Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği ile Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin her bir alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde,

Kişisel Ebeveynlik Standartları Alt Boyutu ile ÖDBÖ arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Ebeveynlik Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutu ile ÖDBÖ toplam puanı arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=-,264$; $p=,000$), Dikkat ile arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=-,250$; $p=,000$), Çalışma Belleği ile arasında negatif yönlü ve çok zayıf

düzeyde ($r=-,151$; $p=,004$), Engelleyici Kontrol-Duygu ile arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=-,237$; $p=,000$), Engelleyici Kontrol-Davranış ile arasında ise negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=-,186$; $p=,000$).

Eşin Ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri Alt Boyutu ile ÖDBÖ toplam puanı arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($r=-,108$; $p=,043$), Dikkat ile arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($r=-,142$; $p=,008$), Engelleyici Kontrol-Duygu ile arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=-,116$; $p=,030$). Eşin ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri Alt Boyutu ile ÖDBÖ'nün Çalışma Belleği ve Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Ebeveynlikte Düzen Alt Boyutu ile ÖDBÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($r=,120$; $p=,024$), Dikkat ile arasında pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,147$; $p=,006$). Ebeveynlikte Düzen Alt Boyutunun, ÖDBÖ'nün diğer alt boyutları ile arasında anlamlı derecede bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

e) Çok boyutlu ebeveyn mükemmeliyetçiliği ölçeği ile penn etkileşimli akran oyunu ölçeği arasındaki korelasyonların incelenmesi: Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin her bir alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde,

Kişisel Ebeveynlik Standartları Alt Boyutu ile PEOÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=,263$; $p=,000$), Oyunun Bozulması ile arasında pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($r=,174$; $p=,001$), Oyundan Kopma ile arasında pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,184$; $p=,001$). Kişisel Ebeveynlik Standartlarının, PEOÖ'nün Oyun Etkileşimi alt boyutu ile arasında anlamlı derecede bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Ebeveynlik Yeterliğinden Şüphe Duyma ile PEOÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=,262$; $p=,000$), Oyun Etkileşimi ile arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($r=-,161$; $p=,002$), Oyunun Bozulması ile arasında pozitif yönlü ve zayıf

düzeyde ($r=,250$; $p=,000$), Oyundan Kopma ile arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,339$; $p=,000$).

Eşin Ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri Alt Boyutu ile PEOÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=,258$; $p=,000$), Oyunun Bozulması ile arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=,210$; $p=,000$), Oyundan Kopma ile arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,289$; $p=,000$). Eşin Ebeveynlik Beklentileri ve Eleştirileri Alt Boyutunun, PEOÖ'nün Oyun Etkileşimi Alt Boyutu ile anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Ebeveynlikte Düzen Alt Boyutu ile PEOÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($r=,129$; $p=,015$), Oyun Etkileşimi ile arasında ise pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,192$; $p=,000$). Ebeveynlikte Düzen Alt Boyutunun, PEOÖ'nün diğer alt boyutları ile arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği ile PEOÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=,307$; $p=,000$), Oyunun Bozulması ile arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=,217$; $p=,000$), Oyundan Kopma ile arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=,279$; $p=,000$).

f) Öz Düzenleme becerileri ölçeği ile penn etkileşimli akran oyunu ölçeği arasındaki korelasyonların incelenmesi: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ile Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin her bir alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde,

Dikkat Alt Boyutu ile PEOÖ toplam puanı arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($r=-,106$; $p=,046$), Oyun Etkileşimi ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=,493$; $p=,000$), Oyunun Bozulması ile arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=-,313$; $p=,000$), Oyundan Kopma ile arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=-,342$; $p=,000$).

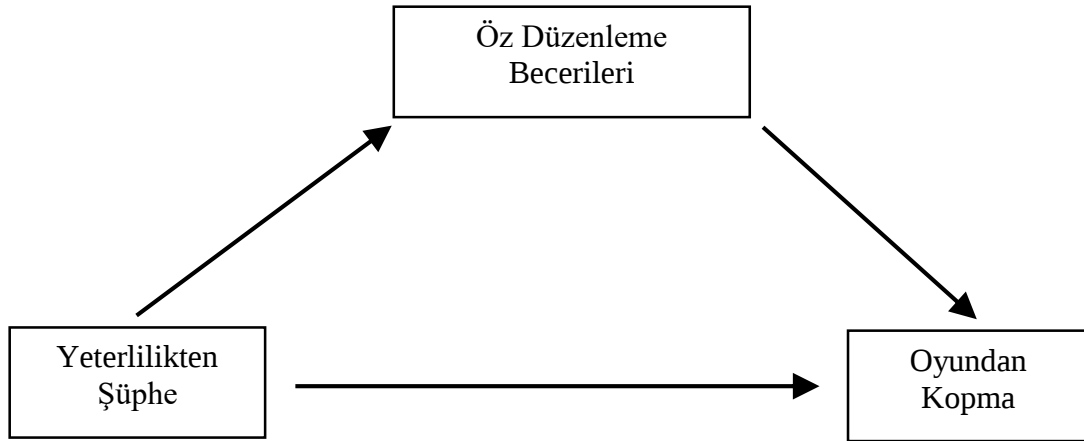
Çalışma Belleği Alt Boyutu ile Oyun Etkileşimi Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ($r=,283$; $p=,000$), Oyunun Bozulması ile arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde ($r=-,145$; $p=,006$), Oyundan Kopma ile arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=-,185$; $p=,000$). Çalışma Belleği Alt Boyutu ile

PEAOÖ'nün Toplam Puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Engelleyici Kontrol-Duygu Alt Boyutu ile ÖDBÖ Toplam Puanı arasında pozitif yönlü ve çok güçlü düzeyde ($r = 0,812$; $p = 0,000$), Oyun Etkileşimi ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r = 0,492$; $p = 0,000$), Oyundan Kopma ile arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır ($r = -0,291$; $p = 0,000$). Engelleyici Kontrol-Duygu ile Oyunun Bozulması arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Engelleyici Kontrol-Davranış Alt Boyutu ile Oyun Etkileşimi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r = 0,481$; $p = 0,000$), Oyunun Bozulması ile arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde ($r = -0,311$; $p = 0,000$), Oyundan Kopma ile arasında ise negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r = -0,192$; $p = 0,000$).

e) Anne mükemmeliyetçiliğinin oyun davranışları üzerindeki yordayıcı etkisinde öz düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi: Korelasyon tablosu incelendiğinde anne mükemmeliyetçiliği, öz düzenleme ve oyun davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Anne mükemmeliyetçiliği ile oyun davranışları arasındaki ilişkide üçüncü bir değişkenin aracılık edip etmediğini incelemek amacıyla Aracı Değişken Analizi uygulanmıştır. Bu doğrultuda en güçlü çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Aracı Değişken Analizi Modeli

Tablo 7. Aracı Değişken Analizi Model Katsayıları Tablosu

Regresyon Modelleri	Değişkenler	β	Standart Hata	t	p	F	R ²
1	Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma→Öz Düzenleme Becerileri	-1,097	,214	-5,132	,000	26,339	,070
2	Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma →Oyundan Kopma	,555	,082	6,752	,000	45,586	,115
3	Öz Düzenleme Becerisi →Oyundan Kopma	-,129	,020	-6,467	,000	41,817	,106
4	Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma →Oyundan Kopma	,445	,082	5,400	,000	37,166	,175
	Öz Düzenleme Becerileri→Oyundan Kopma	-,100	,020	-5,055	,000		

Aracı Değişken Analizi Model Katsayıları Tablosu incelendiğinde Model 1’de Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutunun, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği üzerinde anlamlı ve negatif yönlü bir etkisi olduğu görülmektedir ($p=,000<,05$). Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Alt Boyutu, Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin %7,0’sini açıkladığı saptanmıştır.

Model 2’de Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutunun, Oyundan Kopma Alt Boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisi olduğu görülmektedir ($p=,000<,05$). Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutu, Oyundan Kopma Alt Boyutunun %11,5’ini açıkladığı saptanmıştır.

Model 3’de Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin, Oyundan Kopma Alt Boyutu üzerinde anlamlı ve negatif yönlü bir etkisi olduğu görülmektedir ($p=,000<,05$). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin, Oyundan Kopma Alt Boyutunun %10,6’sını açıkladığı saptanmıştır.

Model 4’de Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutu ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Oyundan Kopma Alt Boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($p=,000<,05$). Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutu ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği, Oyundan Kopma Alt Boyutunun %17,5’ini açıklamaktadır.

Model 2 ve Model 4’de Yeterlilikten Şüphe ölçeğinin β katsayıları incelendiğinde modele Öz Düzenleme Becerileri değişkeni dahil edildiğinde Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutu β katsayısının düştüğü görülmektedir ($\beta=,555$ (,445)). Ebeveyn Yeterliğinden Şüphe Duyma Alt Boyutunun, Oyundan Kopma Alt Boyutu üzerindeki etkisinde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin kısmi aracılık etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Aracılık Etkisinin İstatistiksel Açıdan Anlamlılığına İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları

Yeterlilikten Şüphe →Oyundan Kopma (Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Aracılık Rolü)	β	Standart Hata	p	Güven Aralığı Alt Sınır	Güven Aralığı Üst Sınır
Doğrudan Etki	,445	,082	,000	,283	,608
Dolaylı Etki	,110	,034	-	,052	,181
Toplam Etki	,555	,082	,000	,394	,717

Tablo incelendiğinde Yeterlilikten Şüphe ölçeğinin, Oyundan Kopma ölçeği üzerindeki etkisinde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin orta düzeyde kısmi aracılık etkisi olduğu görülmektedir ($\beta=,110$).

4.2 Tartışma

Hipotez 1: Annelerin kişisel ebeveynlik standartları ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Yapılan bu araştırmada, annelerin kişisel ebeveynlik standartları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Edinilen bu bulguya göre, annelerin kişisel ebeveynlik standartlarının artmasının çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemediği saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, annelerin mükemmeliyetçilikleri ile çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Yetişkinlik döneminde veya çocukluk döneminde mükemmeliyetçilik ve öz düzenleme kavramlarının birlikte incelendiği birkaç araştırma olsa da (Aktepe ve Tolan, 2021; Zengin, 2019) kavramların ebeveyn ve çocuk ilişkisindeki değişimine yönelik bir çalışma bugüne kadar gerçekleştirilmemiştir. Buna karşın ebeveyn mükemmeliyetçiliği kavramının alanyazında yüksek standartlar, aşırı kontrol, disiplin gibi alt boyutlarla kavramsallaştırıldığı tespit edilmektedir. Bu noktadan

hareketle, hipotezler alanyazında araştırmalara konu olan ebeveynlik tarzları, ebeveynlik tutumları, ebeveynlik yaklaşımları gibi benzer alt boyutları kapsayan araştırmalar ile karşılaştırılarak açıklanacaktır.

Alanyazında, annelerin yüksek ebeveynlik standartları ile çocukların öz düzenleme becerilerinin ilişkili olduğunu gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Colman, Hardy, Albert, Raffaelli ve Crockett, 2006), Baumrind'in çalışmaları ebeveynlik standartları ve öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri sebebiyle öncü olma niteliği taşımaktadır. Baumrind anne babaların, toplumsal beklentiler doğrultusunda çocuklarına yüksek standartlar koyarak, onlardan koşulsuz şartsız birnn itaat beklediklerini ifade etmektedir. Yüksek standartlar benimseyen annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinin soğuk ve yoğun cezalar içerdiği, ikili iletişimden ziyade tek tönlu yüksek düzeyde kontrol odaklı bir türde olduğunu vurgulamaktadır (Baumrind, 1971; Gagnon vd., 2014; Sümer, 2010).

Luc ve diğerleri tarafından yapılan bir çalışmada, ailelerin çocuklarına yoğun kontrol uygulamasının en önemli sebeplerinden biri ebeveynlerin mükemmeliyetçi özellikler göstermesi olarak bulunmuştur. Kağıtçıbaşı (2017) bu düşünceye paralel olarak araştırmasında, ebeveynlerin aşırı koruyucu ve otoriter tutumları ile çocukların davranış düzenleme becerileri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde, Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveyn tutumu ile çocukların kontrol beceri düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Buna karşın bu çalışmada bir ilişki çıkmamasının sebebi düşündürücüdür. Frost ve diğerleri, mükemmeliyetçi bireyleri hatalarla aşırı derecede ilgilenen, kendileri ve kendileri için önemli olan bireylere yönelik çok yüksek standartlar belirleyen, standartların karşılanmadığı durumlarda kendilerini başarısız olarak algılayan bireyler olarak tanımlamaktadır (Frost vd., 1990). Başka bir araştırmada ise, mükemmeliyetçiliği yüksek olan bireylerin kendilerini olduğu gibi kabul etmemeleri sebebiyle olumsuz bir benlik algısına sahip oldukları belirtilmektedir (Gao vd., 2013). Mükemmeliyetçi ebeveynlerin çocukları üzerinden kendi kusursuz olma arzularını giderdikleri alanyazında sıkça yer alan bir ifadedir (Eravşar, 2021).

Çocukların öz düzenleme becerileri, annenin öz değerlendirmesine dayanan bir ölçek aracılığıyla ölçülmüştür. Çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik toplam puanları, annelerin değerlendirmesi ile sınırlıdır. Annelerin ebeveynlikleri üzerine koydukları yüksek standartlar, standartların karşılanmaması durumunda kendilerine yönelttikleri olumsuz eleştiriler, kendi ebeveynlik yeterliklerini çocuklarının performansları üzerinden değerlendirmeleri ve mükemmeliyetçiliğin benlik algısı üzerindeki olumsuz etkisi gibi durumlar bir arada değerlendirildiğinde, öz çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik değerlendirmelerin gerçeği tam olarak yansıtmıyor olabileceği varsayılmaktadır. Bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda öz düzenleme becerilerinin performansa dayalı bir ölçek aracılığıyla ölçülmesi ile bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi düşünülmektedir.

Hipotez 2: Annelerin ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyması ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Yapılan bu araştırmada, ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyma alt boyutu ile öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı ve ölçeğin diğer tüm alt boyutları (Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol-Duygu ve Engelleyici Kontrol-Davranış) arasında negatif yönlü düşük seviyede anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Edinilen bu bulguya göre, anneler ebeveynliklerinin yeterliğinden şüphe duydukça çocuklardaki öz düzenleme becerileri düşüş göstermektedir. Kuramsal görüşler ve araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Ebeveynlerin öz yeterlikleri ya da başarılı bir şekilde ebeveynlik görevini yerine getirebilmelerine yönelik kendilerine dair mükemmeliyetçi inançları, çocukları ile olan ilişkilerinde benimsedikleri tutumları ile ilişkilendirilmiştir (Coleman ve Karraker, 1997). Ebeveynlerin düşük öz yeterlilik hissetmesi durumu, ebeveynlikleri ile ilgili yoğun stres yaşamalarına, ebeveynliklerine yönelik düşük bir memnuniyet hissetmelerine ve zamanla daha da düşük nitelikli ebeveynlik göstermelerine sebebiyet verdiği tespit edilmiştir (Kazdin ve Whitley, 2003). Benzer şekilde, öz yeterliliği düşük olan ebeveynlerin çocuklarının daha fazla davranış problemi sergilediği, kaygılarını artırdığı ve öz düzenleme becerilerini negatif yönde etkilediği ifade edilmektedir (Simons ve Baxter, 1993; Affrunti ve Woodruff, 2014).

Araştırma bulgusunda benzer şekilde, Eisenberg, Cumberland ve Spinrad (1998) ebeveynlerin duygusal ifadeleri ile çocukların duygusallığı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit etmiştir. Ebeveynleri tarafından olumsuz duygulara maruz bırakılan

çocukların kolayca aşırı uyarıldıkları ve bu sebeple görevlere odaklanmada veya dikkatlerini başka bir yöne çevirmede güçlük yaşayabildikleri ifade edilmiştir. Fredickson (2001) dışsal yoğun bir duygusal uyarılmanın, çocukların dikkat odağını daraltarak uyumlu tepkiler vermelerine müdahale ettiğini ifade etmektedir. Bu durumun çocukların duygularını düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği ve mevcut kapasitelerinden taviz verme ihtimallerinin artış göstereceğini belirtmektedir.

Hipotez 3: Annelerin eşlerinden algıladıkları ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Yapılan bu araştırmada, eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri alt boyutu ile öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı, dikkat ve engelleyici kontrol- duygu alt boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna karşın, öz düzenleme beceri ölçeği alt boyutlarından olan çalışma belleği ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutlarının, annelerin algıladıkları eş beklenti ve eleştirilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Edinilen bu bulgulara göre, annelerin eşlerinden algıladıkları eleştiriler ve beklentiler arttıkça, çocukların dikkat ve duygu kontrol becerileri düşüş göstermektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyebilecek bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Ancak kuramsal yaklaşımlara göre, mükemmeliyetçi bireyler, yakın çevresinin kendisi için yüksek standartlar belirlediği inancında ve bu standartları yerine getirebilme durumuna göre yargılandığı düşüncesindedir (Hewitt ve Flett, 1991). Belirlenen bu standartların bireyin kontrolü dışında ve ulaşılması güç bir düzeyde olması, bir hata durumunda kişide öfke, kaygı ve depresyon gibi sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir. Araştırma bulguları, kişinin sosyal çevresinden algıladığı yüksek standartların, anksiyete, depresyon, duygu durum bozuklukları gibi pek çok rahatsızlıkla ilişkili olduğu fikrini desteklemektedir (Gnilka ve Broda 2019; Jensen vd., 2018; Moroz ve Dunkley 2015).

Alanyazında anne ve babalar, duyguların birincil sosyalleştiricileri olarak kabul edilirler (Haskett vd., 2014). Çocukların duyguları kontrol etmek dahil geliştireceği tüm öz düzenleme stratejilerini ilk olarak aile ortamında öğrendikleri ifade edilmektedir. Bir meta-analiz çalışmasında, aile içerisindeki olumlu duygusal ifadeleri ile çocukların olumlu ifadeleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Halberstadt ve Eaton, 2002).

Çocukların olumlu duygu ifadelerinin, olumlu bir duygusal ortamda artış gösterdiği ifade edilmektedir. Böylece çocukların duygu düzenleyici stratejileri daha kolay geliştireceği ve dikkatlerini genişletebilecekleri vurgulanmaktadır. Annelerin kendilerine erişilmesi güç yüksek standartlar belirlediği, eşleri tarafından yoğun eleştiri ve beklentiler algıladığı ve neticesinde kaygı ve stres yaşadığı bir durumda, çocukların duygu düzenleme ve dikkat performanslarının olumsuz etkilenmesi muhtemeldir.

Hipotez 4: Annelerin ebeveynlik düzeni ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Yapılan bu araştırmada, ebeveynlikte düzen alt boyutu ile öz düzenleme ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ebeveynlikte düzen alt boyutunun, öz düzenleme becerileri ölçeğinin alt boyutlarından biri olan dikkat boyutu ile arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, ebeveynlikte düzen alt boyutu ile, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutları ile arasında anlamlı derecede farklılıklar saptanmamıştır. Edinilen bu bulgulara göre, annelerin ebeveynlik düzeni arttıkça çocukların dikkat becerileri düşüş göstermekte, diğer becerilerde ise bir değişim görülmemektedir.

Araştırma bulguları ve kuramsal çerçeve incelendiğinde, teorik olarak beklenen ve orijinal ölçek ile uyum gösteren sonuçlara rastlanmıştır. Mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu, Frost (1993) tarafından geliştirilen orijinal ölçekte de yüksek düzeyde anlamlı korelasyonlar göstermemiştir. Bunun yanı sıra, araştırma sonuçlarına göre mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu alanyazında hem olumlu hem de olumsuz birçok sonuç ile ilişkilendirilmektedir. Odacı ve Kaya (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, mükemmeliyetçiliğin “düzen” alt boyutunun akademik erteleme davranışını negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Rice ve diğerleri (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, mükemmeliyetçilikte düzen alt boyutu ile depresyon ve anksiyete bozuklukları arasında güçlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Bu bulguların aksine, Aydemir ve Bayram Arlı (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutunun benlik saygısını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırmaların yanı sıra, kuramsal yaklaşımlarda da düzen boyutunun hem uyumlu (Stoeber ve ark. 2008) hem de uyumsuz (Frost vd., 1990; Burns, 1980) olarak ele alındığı tespit edilmiştir. Frost (1993) düzen alt boyutunu, bireyin yaşamındaki olumlu etkileri sebebiyle uyumlu mükemmeliyetçilik özelliği olarak tanımlamaktadır. Mükemmeliyetçi bireyleri, evlerini ve hayatlarını organize tutmaya dikkat eden, kendileri ve kendileri için önemli olan kişiler için yaşamlarını planlı ve belirli bir düzende sürdürmeye dikkat eden kimseler olarak ifade etmektedir. Bu bakış açısına göre düzen, insan yaşamı için uyumlu bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın, Horney (1975) mükemmeliyetçilik bireyleri nevrotik bir şekilde aşırı düzenli ve dakik olarak tanımlamakta, bu kişilerin konuşurken uygun kelimeyi bulmaya çalışan, doğru kravat veya ayakkabıyı giymesi gerektiğine inanan ve hatta çevrelerindeki kişilerin söylem ve davranışlarını da sık sık yönlendiren ve kontrol eden kimseler olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde, Frost ve diğerleri (1990) mükemmeliyetçi ebeveynleri düzen ve organize olmaya aşırı önem veren bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu ebeveynlerin, yüksek standartlara sahip oldukları ve çevrelerinden de bu standartlara uygun bir düzen ve organizasyon bekledikleri ifade edilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına sevgi ve onayı standartların karşılanma durumuna göre koşullu olarak verdiği ve bu sebeple çocukların anne babalarından sevgi ve onay görmek için kendilerini daima zorladıkları ifade edilmektedir.

Tüm bu bilgilerin ışığında annelerin düzenli bir yaklaşımı benimsemelerinin, çocukların dikkat becerileri üzerinde karmaşık bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Annenin düzen içerisinde olması, çocuğun çevresinin düzenli ve tahmin edilebilir olmasını sağlayarak onların güvenli ve rahat bir bağlamda gelişim göstermelerini destekleyebilmektedir. Bu durum, çocukların daha iyi odaklanmasına ve dikkatlerini daha uzun sürdürmelerine yardımcı olabilmektedir. Ancak aşırı düzen isteğinin, aşırı kontrol eğilimine yol açabileceğine dair görüşler bulunmaktadır. Aşırı düzenli bir  evre, çocuğun kendi kendine düşünme, keşfetme, deneme-yanılma yapma ve yaratıcı düşünme becerilerini kısıtlayabilmektedir. Ebeveynin aşırı düzen isteği, çocuğun kendi ilgi alanlarını takip etmesini engelleyebilir ve bu da dikkat becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Hipotez 5: Annelerin kişisel ebeveynlik standartları ile çocuklarının oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yapılan bu çalışmada, annelerin kişisel ebeveynlik standartları ile çocukların oyun davranışları toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Annelerin kişisel ebeveynlik standartları ile çocukların oyun davranışlarının alt boyutlarından olan oyunun bozulması ve oyundan kopma alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Annelerin kişisel ebeveynlik standartları ile oyun davranışları alt boyutlarından biri olan oyun etkileşimi alt boyutu arasında ise diğerlerinin aksine negatif yönlü bir ilişkinin olduğu varsayılmış ancak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Edinilen bu bulguya göre, annelerin kişisel ebeveynlik standartları arttıkça çocukların oyundan kopma ve oyunu bozma davranışları artmakta ancak oyun etkileşimleri değişim göstermemektedir. Alanyazın bulguları araştırmacının sonucunu destekler niteliktedir. Yüksek ebeveynlik standartlarına sahip olan anneler, çocuklarının başarılı olmalarını sağlamak amacıyla daha otoriter bir ebeveynlik tarzını benimsemektedirler. Otoriter ebeveynlik tarzı, disiplin, kontrol ve kurallara uyma ile karakterize edilmektedir (Cizrelioğulları ve Kilili, 2021). Gagnon ve diğerleri (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ebeveynlerinden daha otoriter bir ebeveynlik tarzı gören çocukların yüksek bir tepkisel mizacı olduğu ve oyun içerisinde diğer akranlarına göre daha fazla oyun bozulması yaşadığı ve hatta daha az etkileşimli oyun oynadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Döker (2020), annelerin otoriter tutumlarının arttıkça çocukların oyunlarının daha fazla bozulduğunu ve oyundan daha fazla koptuklarını tespit etmiştir. Buna sebep olarak ise ebeveynlerin yüksek standartlarda olması, çocuklarına karşı baskı ve kontrol uygulamaları gösterilmiştir. Çocukların ebeveynleri tarafından algıladıkları bu yüksek standartlar ve aşırı kontrol, çocukların kendilerini ifade etme becerileri kısıtlamakta ve bu durum oyun içerisinde çocukların hem daha saldırgan hem de daha çekingen olmalarına sebebiyet vermektedir.

Hipotez 6: Annelerin ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyması ile çocuklarının oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Annelerin ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyması ile oyun davranışları toplam puanı, oyunun bozulması ve oyundan kopma alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Annelerin ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyması ile oyun etkileşimi alt boyutu arasında ise diğer boyutların aksine negatif yönlü

düşük seviyede anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Edinilen bu bulgulara göre, anneler ebeveynliklerinin yeterliğinden şüphe duydukça çocukların oyunları daha fazla bozulmakta ve çocuklar daha fazla oyundan kopmaktadır. Bir diğer bulguya göre ise anneler ebeveynlik yeterliğinden şüphe duydukça çocukların oyun etkileşimi azaltmaktadır.

Çiçekler, Büyükbayraktar, Er ve Pirpir (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, annelerin mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlilik, alanyazında bir kişinin kendi yeteneklerine, becerilerine ve kapasitesine dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2005). Öz yeterliliği yüksek olan bir annenin, çocuğunun kendi kendine yetebilmesine ve kendi başına çözümler üretebilmesine destek olması beklenmektedir (Aksoy ve Diken, 2009). Ancak annenin ebeveynlik yeterliğinden şüphe duymasının, bu durumun tam tersi bir sonucu doğurması muhtemeldir. Öz yeterliliği düşük olan bir anne, çocuğun özerklik kazanmasına engel olacak şekilde tutumlar sergileyebilmektedir (Agbaria ve Mahamid, 2023). Araştırmalar, annelerin kendi yeterliğinden şüphe duymasının, çocuklarıyla olan ilişkilerinde yüksek anksiyete yaşamalarına (Enns ve Cox, 2002), çocuklarının üzerlerine daha fazla kontrol uygulamalarına ve koruyucu tavırlar sergilemelerine (Erkan, 2010) neden olduğunu saptamıştır.

Benzer şekilde, Şirin (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, annelerin koruyucu tutumlarının arttıkça çocukların utangaçlık seviyelerinin artış gösterdiğini tespit etmiştir. Bunun sebebi, çocuğun tüm gereksinimlerinin ve yapabileceği her becerinin aile bireyleri tarafından karşılanması, bunun da çocuğun kendini ifade etme ve sergileme becerilerini kısıtlaması olarak açıklanmıştır. Benzer şekilde, mükemmeliyetçi ebeveynlerin çocuklarının zor görevlerden kaçınma ve/veya görevleri erteleme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Adler, 1996). Bunun temel nedeni olarak ailelerin her konuda çocuklarını koruması, çocuklarının başarısızlığı deneyimlemekten korkması, özgüvenlerinin düşük olması ve dahası anne babadan gelecek onayı kaybedeceklerine dair yüksek bir inançla sahip olmaları gösterilmektedir.

Hipotez 7: Annelerin eşlerinden algıladıkları ebeveynlik beklenti ve eleştirileri ile çocuklarının oyun davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Annelerin eşlerinden algıladıkları ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile çocuklarının oyun davranışları toplam puanı, oyunun bozulması ve oyundan kopma alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf seviyede anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın annelerin eşlerinden algıladıkları ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ile oyun etkileşimi alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Edinilen bu bulguya göre, annelerin eşlerinden algıladıkları eleştiriler ve beklentiler arttıkça çocukların oyundan kopma ve oyunu bozma davranışları artmaktadır.

Araştırmalar, bu bulguyu destekler niteliktedir. Rudolph (2005), eleştirel bir aile ortamında büyüyen çocukların bilişsel şemalarının eleştiri altında gelişmesi sebebiyle, çocukların olumsuz bir benlik algısı geliştirdiğini tespit etmiştir. Çocukların benlik algısı, ailesi başta olmak üzere yakın çevresinden aldığı olumlu/olumsuz geribildirimler neticesinde gelişmektedir (Harter, 1990). Çocuğun benlik kavramının olumlu gelişebilmesi için, annenin çocuğunu onaylıyor olması gerekmektedir (Öneri 1987). Ancak bunun için ise annenin ilk başta kendi benliği onaylıyor olması beklenmektedir. Fakat mükemmeliyetçiliği yüksek bir annenin kendini onaylamaktan ziyade dışsal bir onaya ihtiyaç duyan bir yapıya sahip olduğu alanyazında sıkça ifade edilmektedir.

Mükemmeliyetçi anne ve babaların sürekli olarak eleştirel bir tutum sergilemesi, çocuğun kendi yetenek ve kapasitesine dair inancını ciddi bir şekilde zedelemektedir (Humphreys, 1996). Alanyazında çocuklarda düşük benlik algısı, çekingenlik, içe kapanıklık, düşük öz saygı gibi pek çok olumsuz sonuçla ilişkilendirilmektedir (Spooner, Evans ve Santos, 2005; Stewart ve Rubin, 1995). Düşük benlik algısına sahip çocukların, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmeye karşı aşırı bir duyarlılıkta olduğu ve oyun ortamlarından kendini geri çektiği ifade edilmektedir (Koçkaya ve Siyez, 2017).

Hipotez 8: Annelerin ebeveynlik düzeni ile çocukların oyun davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Annelerin ebeveynlik düzeni ile oyun davranışları toplam puanı ve oyun etkileşimi alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Annelerin ebeveynlik düzeni ile oyun davranışlarının alt boyutları olan oyundan kopma ve oyunun bozulması boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Edinilen bu bulguya göre, annelerin ebeveynlik düzeni arttıkça çocukların oyun etkileşimi artış

göstermekte, çocukların davranışlarında oyundan kopma ve oyunun bozulmasına yönelik bir değişim görülmemektedir.

Düzen alt boyutunun olumsuz olduğu kadar olumlu bir özellik olarak da değerlendirilmekte olması, araştırma bulgularındaki farklılığı açıklamaktadır (Frost, 1993; Hollender, 1965; Slade ve Owns, 1998). Bunun yanı sıra, Frost (1993) mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutunu her ne kadar değişkenin karakteristik özelliklerinden biri olarak tanımlasa da boyutun diğer mükemmeliyetçilik alt boyutlarıyla bir korelasyon göstermediğini ifade etmektedir. Bu sebeple toplam mükemmeliyetçilik puanı hesaplanırken düzen alt boyutunu dahil etmediği tespit edilmiştir (Mızrak, 2006)

Buna karşın alanyazında düzen boyutunu uyumsuz bir özellik olarak ele alan teorisyenler ve araştırma bulguları da mevcuttur. Miller (1996) mükemmeliyetçiliği yüksek olan ebeveynlerin düzeni sağlama konusunda yoğun bir baskı uygulamakta, çocuklarını kusursuz olmaları gereken birer obje olarak görmekte ve çocuklarının en ufak bir kural ihlali bile ebeveynlerin eleştirisine neden olmaktadır. Böyle bir aile içerisinde yetişen çocukların yetersizlik hissine sahip olması ve bu duygusu ile baş edemediğinden hata yapma ihtimali bulunan ortamlardan kaçınacağı ifade edilmektedir.

Benzer şekilde, Aydoğan (2006) tüm çevrenin ebeveyn tarafından düzenlendiği, çocuğa her şeyin belirli bir düzen içerisinde sunulduğu bir aile ortamında çocukların bilişsel aktivitelerinin kısıtlanacağını ifade etmektedir. Frankel ve Bates (1990) bir çalışmada, ev ortamının belirli oranda karmaşıklık içermesini çocuğun bütünleştirme ve soyutlama becerilerini kullanmasına imkan sağlayarak bir yetişkin yardımı olmadan dikkatini sürdürerek problemleri tek başına çözebilmesine katkıda bulunacağını vurgulanmaktadır.

Hipotez 9: Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutlarından olan dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol-duygu alt boyutlarının her birinin oyun davranışları toplam puanı, oyunun bozulması ve oyundan kopma alt boyutları ile arasında negatif yönlü, oyun etkileşimi alt boyutu ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Sadece engelleyici kontrol-duygu alt boyutunun oyunun bozulması alt boyutunda anlamlı

bir farklılık göstermediği, ancak oyun etkileşimi ile arasında pozitif yönlü ve oyundan kopma ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Edinilen bu bulguya göre, çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça oyun içi etkileşimleri artmakta ve oyunun bozulması ve oyundan kopma gibi oyun akışını olumsuz etkileyen tutum ve davranışları azalmaktadır. Araştırmanın bulguları alanyazın ile benzerlik göstermektedir. Araştırmalar, öz düzenleme becerilerinde iyi performans sergileyen çocukların oyun becerilerinin de gelişmiş olduğunu tespit etmiştir (Dillon 2009; Cohen ve Mendez, 2009; Galyer ve Evans, 2001). Özellikle duygu düzenleme ile oyun davranışları arasında yapılan çalışmalarda, duygu kontrol becerileri ile oyun etkileşimleri arasında yüksek ilişkiler saptanmış, duygu kontrolünde güçlük yaşayan çocukların akran oyunlarında bozulmalar tespit edilmiştir (Hoffmann ve Russ, 2012; Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer, 2015).

Öz düzenleme ve oyun arasındaki ilişki birçok açıdan önemlidir. Oyun, çocukların kendilerini ifade etmeleri problem çözmeyi öğrenmeleri, iş birliği yapmayı geliştirmeleri ve yaratıcı düşünmeyi deneyimleyebilmeleri için bir ortam sunmaktadır. Öz düzenleme ise çocukların duygularını kontrol etmeyi, hedef belirlemeyi ve hedefe giden yolda gerekli bilgileri organize edebilmelerini ve bu doğrultuda davranışlarını yönlendirme becerilerini içermektedir. Oyunlar, öz düzenlemeyi geliştirmek için pratik bir alan sunabilir çünkü oyun esnasında çocukların kuralları hatırlaması, uyum sağlaması, sıra beklemesi, sabretmesi ve oyun süresince dikkatini sürdürebilmesi gibi bir dizi beceriyi göstermesi gerekmektedir. Araştırma bulgusuna göre, bu becerileri sergileyebilen çocukların oyun için etkileşimlerinin de kuvvetli olduğu, gösteremeyen çocukların ise oyun içerisinde saldıran ve antisosyal davranışlar sergileyerek oyunları bozduğu ya da çekingen davranışlar sergileyerek oyundan koptukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, erken dönem çocuklukta öz düzenleme gelişimi konusunda öğretmenlerin ve ailelerin farkındalığının artırılması, uzmanlar tarafından takibinin yapılması ve ihtiyaç duyduğu tespit edilen çocukların bu konuda desteklenmeleri, ileri dönemlerde hem akademik hem sosyal hayatlarında olumlu katkılar sağlayacaktır.

Hipotez 10: Annelerin mükemmeliyetçiliği, çocukların öz düzenleme becerileri ve çocukların oyun davranışları değişkenlerinden elde edilen toplam puanlar, sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Çalışmada ilk olarak, mükemmeliyetçilik, öz düzenleme ve oyun davranışları puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermeme durumu incelenmiştir. Mükemmeliyetçilik ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin yalnızca oyun davranışları değişkeninin oyunun bozulması alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Edinilen bu bulguya göre, erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha fazla oyundan koptuğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunun aksine alanyazında öz düzenleme becerilerinde cinsiyete bağlı farklılaşmaların görüldüğü saptanmıştır (Raffaelli vd., 2005). Seçer ve diğerleri (2009) ve Robert (1979) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, erkek çocuklarının kız çocuklarından daha dürtüsel olduğu saptanmıştır. Bazı boylamsal çalışmalarda kız çocuklarının erkek çocuklara göre öz düzenleme becerilerinde daha iyi sonuçlar elde ettiği tespit edilmiştir (Kockansha, Murray ve Coy, 1997; Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Cinsiyet değişkeninin öz düzenleme üzerinde anlamlı bir farklılaşma göstermediği (Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019) çalışmalara rastlansa da kız çocuklarının erkeklere göre daha iyi öz düzenleme becerileri gösterdiği ifade edilebilir (İvrendi ve Erol, 2018; Tuzcuoğlu, Niran, Azkeskin ve Özkan, 2020).

Araştırma sonucuna benzer bir şekilde alanyazında cinsiyet faktörünün oyun davranışlarına göre farklılaştığına işaret eden çalışmalar bulunmaktadır. Akbaş (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, erkek çocuklarının tepkisellik ve sebatkarlık alt boyutlarındaki puan ortalamalarının kız çocuklarının ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Ummanel (2007) çalışmasında, cinsiyet faktörü ile sebatkarlık alt boyutu arasında pozitif yönlü bir farklılık saptamıştır. Araştırmada kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha sebatkar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda, kız çocuklarının oyun etkileşimlerinin daha iyi olduğu, oyundan kopmaların daha az gerçekleştiği ifade edilmektedir.

Sosyodemografik değişkenler kısmında alınan diğer bilgi annelerin eşleri ile ilişkisine dair öz değerlendirmeleridir. Çalışmada, mükemmeliyetçilik, öz düzenleme ve oyun davranışları değişkenlerinin eş ilişki değerlendirmesi gruplarına göre gösterdiği farklılıklar incelenmiştir. Mükemmeliyetçilik değişkeninin alt gruplarında yeterli gözlem sayısına ulaşılmaması sebebiyle değerlendirme yapılamamıştır. Öz düzenleme ve oyun

davranışları değişkenlerinin eş ilişki değerlendirmesine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Eşi ile ilişkisini çok iyi olarak değerlendiren annelerin çocuklarının öz düzenleme becerileri, eşi ile olan ilişkisini iyi, orta, kötü ve çok kötü olarak değerlendiren annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinden daha gelişmiştir. Benzer şekilde eşi ile ilişkisini çok iyi olarak değerlendiren annelerin çocuklarının oyun etkileşimleri, eşi ile ilişkisini iyi, orta ve kötü olarak değerlendiren annelerin çocuklarından daha iyi durumdadır. Alanyazında eş ilişkisi ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Buna karşın, dolaylı olarak bu ilişkiyi doğrulayan çalışmalar mevcuttur.

Belsky (1981) eşler arasındaki ilişkiyi her bir ebeveyn için temel bir destek kaynağı olarak ifade etmekte ve olumlu bir eş ilişkisinin psikolojik iyi oluşu etkilediğini ve ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiyi desteklediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Patterson (2002) anne ve babanın aile içerisinde yaşanan stres ve krizlerin üstesinden gelebilme düzeyleri ile aile içerisindeki diğer bireylerin uyumlanma ve düzenleme becerilerinin ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Hewitt ve Flett (1991) eşlerinden yüksek bir beklenti ve eleştiri algılayan ebeveynlerin evlilik sorunlarını çözmede daha fazla olumsuz başa çıkma stratejileri kullandığını ve sonuç olarak bu durumun o kişi için daha düşük evlilik uyumuna sebep olduğunu ileri sürmektedir. Ebeveynlik doyumunu düşük olan ebeveynlerin yaşadığı yoğun kaygı nedeniyle empatik bir farkındalık ve duyarlılık içerisinde olamayacakları ifade edilmektedir (Gambin, Sekowski, Cudo ve Wozniak-Prus, 2020). Ancak bir çocuğun çevresine, arkadaşlarına ve okuluna uyum sağlayabilmesi için ailesinde tutarlı ve destekleyici bir iletişimi ediniyor olması gerekmektedir (Öztürk ve Şanlı, 2015).

Çocuğun topluma faydalı, sosyal ve kişisel olarak tatmin edici davranışlarını kısıtlayacak veya destekleyecek olan ebeveynlerdir. Çocuklar ebeveynlerinin davranış ve tutumlarını taklit etme eğilimindedir (Gander ve Gardiner, 2010). Bu doğrultuda, ebeveynler arasındaki sağlıklı ve destekleyici ilişki, çocuklara güvenli bir bağ ve akranlarıyla olan sağlıklı etkileşimler için temel sağlayacaktır. Ebeveynlerin kendi ilişkilerindeki model

olacak davranışlarının, çocuklar için kritik bir öneme sahip olan becerilerin öğreniminde, kazanımında ve uygulanmasında önemli bir rol oynayacağına inanılmaktadır.

Hipotez 11: Anne mükemmeliyetçiliğinin oyun davranışları üzerindeki yordayıcı etkisinde öz düzenlemenin aracı bir rolü var mıdır?

Edinilen bulgulara göre, mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından biri olan ebeveyn yeterliğinden şüphe duymanın oyun ölçeğinin alt boyutlarından biri olan oyundan kopma üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu, öz düzenleme becerilerinin de bu ilişkiye kısmi aracılık ettiği saptanmıştır. Alanyazında annelerin ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyması, farklı bir deyişle öz yeterliliklerinden endişe etmesi ile çocukların oyun ve akran etkileşimleri arasındaki ilişkiye işaret eden görüşler bulunmaktadır (Enns ve Cox, 2002; Erkan, 2010). Benzer şekilde, alanyazında hem ebeveyn mükemmeliyetçiliği hem de oyun davranışları öz düzenleme ile ilişkili olarak saptanmıştır (Hoffmann ve Russ, 2012; Simons ve Baxter, 1993). Anne mükemmeliyetçiliği ile oyun davranışları arasındaki ilişkide öz düzenlemenin aracı bir role sahip olduğunun saptanması, alanyazın için önemli bir katkı sağlayacaktır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Annelerin mükemmel olmaya yönelik çabasının, kendilerinin ve ebeveynliklerinin en iyi haline erişme arzusundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Mükemmel bir anne olmayı hedefleyerek kişi hem kendi hem de çocuğu için sağlıklı bir büyüme ve gelişme yaşayabileceğini varsaymaktadır. Ancak çoğu zaman mükemmeliyetçilik bireyin suçlanmaya, yargılanmaya veya utanca karşı kullandığı bir kalkan olmaktan öteye geçememektedir (Brown, 2011).

Ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimleri, kendilerine yönelik algıları ve duyguları ile yakından ilişkilidir. Duygusal bakımdan güçlü hisseden bir annenin, çocuğuna olumlu bir model olması ve kendi duygusal gücünü çocuğu ile ilişkisine olumlu bir şekilde yansıtmayı beklenmektedir (Humpheys, 1996). Ancak mükemmeliyetçi annelerin kendileri ve çocukları için gerçekçi olmayan yüksek standart belirlemesi ve ebeveynliklerinin yeterliğinden şüphe duyarak eleştirel bir tutum sergilemeleri, çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilemekte ve oyun etkileşimini azaltarak oyundan kopma ve bozulmalara sebebiyet vermektedir. Çocukların mevcut yeteneklerin dışı vurulabilmeleri, görevlere karşı cesaret ve girişimcilik gösterebilmeleri, sosyal ve özgüvenli bireyler olabilmeleri için ise ebeveynlerin destekleyici ve cesaretlendirici yaklaşımlar sergilemeleri oldukça önemlidir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016).

Tüm bu bulgular ışığında, mükemmel olma arzusunun kişiyi gerçeklikten uzaklaştırarak asıl amacından saptırabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, annelerin çocukları için yüksek bir yarar gözetirken, onların bireysel ihtiyaçlarına ve özgürlüklerine alan tanımayı ihmal etmemeleri önem arz etmektedir.

Bu doğrultuda araştırma kapsamında annelerin mükemmeliyetçilikleri ile okul öncesi kurumlarda öğrenimlerine devam eden çocuklarının öz düzenleme becerileri ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğrenimlerine devam eden 4-6 yaş arası çocuğa sahip 353 anne oluşturmaktadır. Örnekleme ulaşabilmek için araştırmanın Google Docs bağlantısı

okul yönetimi aracılığıyla ve kurumun uygun gördüğü bir iletişim aracı kullanılarak annelere ulaştırılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda, anne mükemmeliyetçiliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından olan kişisel ebeveynlik standartları ile çocukların öz düzenleme becerilerinin anlamlı bir ilişki göstermediği; ancak ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyma ve eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri alt boyutları ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Diğerlerinin aksine, düzen alt boyutu ile öz düzenleme becerileri arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anne mükemmeliyetçiliği ile çocukların oyun davranışları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçilik ölçeğinin kişisel ebeveynlik standartları, ebeveynlik yeterliğinden şüphe duyma, eşin ebeveynlik beklentileri ve eleştirileri ve düzen alt boyutlarının her birinin öz düzenleme becerileri ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Çocukların öz düzenleme ve oyun davranışları arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde, öz düzenlemenin alt boyutu olan dikkat ile oyun davranışlarının alt boyutu oyun etkileşimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu, oyunun bozulması ve oyundan kopma alt boyutları ile arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, çalışma belleği alt boyutu ile oyun etkileşimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu, oyunun bozulması ve oyundan kopma ile arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Engelleyici kontrol-duygu alt boyutu ile oyunun bozulması alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık saptanmamış; ancak oyun etkileşimi alt boyutu ile arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, oyundan kopma alt boyutu ile arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, öz düzenlemenin engelleyici kontrol-davranış alt boyutu ile oyun ölçeğinin oyun etkileşimi alt boyutu arasında pozitif yönlü; ancak oyunun bozulması alt boyutu ve oyundan kopma alt boyutları ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Ebeveynlik mükemmeliyetçiliği kavramı, ebeveynlerin çocuklarına yönelik yüksek beklentilerinin yanı sıra kendi ebeveynliklerine yönelik mükemmeliyetçi beklentilerini de kapsamaktadır. Kavramı ilk olarak ortaya atan Snell ve diğerlerinden (2005) sonra, ebeveynlik mükemmeliyetçiliği ile ilgili alanyazında neredeyse hiçbir çalışmanın yapılmadığı aktarılmaktadır (Taluy ve Maraş, 2021). Alanyazın incelendiğinde, son 10 yılda araştırmacılar tarafından kavramın birçok değişken ile ilişkisinin incelendiği tespit edilmiştir.

Türkiye’de ise bu konuda bir elin parmağını geçmeyecek kadar az çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Özgürler (2017) tarafından mükemmeliyetçilik değişkeninin annenin öğretmen olup olmamasına göre çocuklardaki kaygı düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Benzer şekilde, Şahingiray (2020) tarafından ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin çocukların kaygı düzeyine etkisini incelemek amacıyla bir tez çalışması gerçekleştirilmiştir. Ancak yapılan tez çalışmalarının ve bilimsel araştırma makalelerinin herbirinde veri toplama aracı olarak Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği tercih edilmiştir. Ölçek, mükemmeliyetçiliğin özellikle ebeveynlik bağlamında incelemesine yönelik bir özelliği taşımamaktadır.

Bu tez çalışmasında ise Taluy ve Maraş (2021) tarafından Türkiye standardizasyonu yapılan “Çok Boyutlu Ebeveynlik Mükemmeliyetçiliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma, mükemmeliyetçilik kavramını ebeveynlerin mükemmeliyetçiliğine etki edebileceği ön görülen parametreleri kapsayacak bir şekilde inceleyen ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Ek olarak, annelerin mükemmeliyetçiliği birçok sosyodemografik değişkene göre incelenmiş ve önemli sonuçlar tespit edilmiştir.

Buna karşın, bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, çocukların öz düzenleme becerileri ve oyun davranışları, annelerin öz değerlendirmesine dayanan ölçekler aracılığıyla ölçülmüştür. Bu değişkenlerin, çocukların performansına dayanan bir ölçek aracılığıyla ölçülmesi ve çocukların serbest oyun zamanlarında gözlem yapılarak bulguların desteklenmesi önerilmektedir.

Çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli rol oynayan birçok faktör bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında, sadece annelerin mükemmeliyetçilikleri ile öz düzenleme becerileri ve oyun davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bundan sonra

yapılacak olan araştırmalarda ilişkinin yönünü güçlendirebileceği düşünölen değişkenlerin dahil edilerek çalışmanın genişletilmesi önerilmektedir.

Araştırma formunda mükemmeliyetçilik değişkenine ait ölçek öz düzenleme ve oyun davranışları değişkenlerini değerlendiren ölçeklerden önce sunulmaktadır. Bu durum annelerin mükemmeliyetçilik algılarını tetiklemiş olabileceği ihtimalini taşımaktadır. Bu doğrultuda ölçeklerin farklı bir sırayla yeniden verilmesi önerilebilir.

Araştırma İstanbul ilinde belirli ilçelerde ikamet etmekte olan annelerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Annelerin medeni durumu, eğitim durumu, gelir durumu, çalışma durumu gibi değişkenler incelendiğinde gruplar arası ortalamaların karşılaştırılması için yeteri kadar gözlem sayısına ulaşılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bakımdan daha fazla örnekleme ulaşarak yenilenmesi önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

- Ablard, K. E. ve Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667.
- Adler, A. (1938). *Social interest: A challenge to mankind*. London: Faber ve Faber.
- Affrunti, N. W. ve Woodruff, J. (2014). Perfectionism in pediatric anxiety and depressive disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(3), 299-317.
- Agbaria, Q. ve Mahamid, F. (2023). The assosiation between parenting styles, maternal self efficacy, and social and emotional adjustment among Arab preschool children. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 36(1), 10-27.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H. ve Aral, N. (2016). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formunun uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 104-119.
- Akoğlu, G. ve Karaaslan, T. B. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Aksoy, A. B. ve Tozduman, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 311843) [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=-w3pWaT90CW2GXMehmU18g&no=cJ9K82V2SwbbHPdu2p9b5w>
- Aktaş, Ö. İ. ve Sop, A. (2022). The relationship between preschool children's self-regulation skills and their mothers' parental attitudes. *Theory and Practise in Child Development*, 2(2), 72-95.

- Aktepe, İ. ve Tolan, Ö. (2021). Mükemmeliyetçilik ile depresyon-anksiyete-stres ilişkisinde duygu düzenleme güçlüğü ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün aracı rolünün incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 557-593.
- Alizadeh, S., Talib, M. B., Abdullah, R. ve Mansor, M. (2011). Relationship between parenting style and children's behavior problems. *Asian Social Science*, 7(12), 195-200.
- Althoff, C. E., Dammann, C. P., Hope, S. J. ve Ausderau, K. K. (2019). Parent-mediated interventions for children: with autism spectrum disorder: A systematic review. *The American Journal of Occupational Therapy*, 73(3), 1-3.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Turan Ofset.
- Arslan, S., Yazgan, Y. ve Güler, A. S. (2014). ArsParent Management Training Program Developed by" Research Units on Pediatric Psychopharmacology and Psychosocial Interventions (RUPP) Autism Network" for Education of Family with Children in Autism. *Güncel Pediatri*, 12(2), 95-102.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Aytaç, B., Çen, S. ve Yüceol, G. P. (2018). Araştırma yazıları ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(3), 209-221.
- Aydemir, M. ve Bayram Arlı, N. (2019). Öğrencilerde çok boyutlu mükemmeliyetçilik algısının benlik saygısı ve stres ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-19.
- Azizi, K. ve Besharat, M. A. (2011). The relationship between parental perfectionism and child perfectionism in a sample of Iranian families. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15(1), 1287-1290.
- Barkley, R. A. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder, self-regulation, and executive functioning. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (551-563). New York: The Guilford Press.

- Baron-Cohen, S. (1997). Hey! It was just a joke! Understanding propositions and propositional attitudes. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Science*, 34(3), 174-178.
- Barrow, J. C. ve Moore, C. A. (1983). Group interventions with perfectionistic thinking. *Personal and Guidance Journal*, 61(10), 612-615.
- Baumeister, R. F. (2014). Self-regulation, ego depletion, and inhibition. *Neuropsychologia*, 65, 313-319.
- Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: The Guilford Press.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.
- Bayındır, D. (2016). 48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayın No.437082) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=eXc1xI8DF10iY55cTrcFuW&no=zTJfSCPjCccwlZh5up1NLA>
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.
- Bekmezci, H. (2016). Gebelikte psikososyal sağlık bakım, prenatal bağlanma ve ebe-hemşirenin sorumlulukları. *Uluslararası Hakemli Kadın Hastalıkları ve Anne Çocuk Sağlığı Dergisi*, 3(8), 50-62.
- Belsky, J. (2019). Early-life adversity accelerates child and adolescent development. *Current Directions in Psychological Science*, 28(3), 241-246.
- Bickhard, M. H. (2013). *Scaffolding and self-Scaffolding: Central aspects of development*. Chz'ldrerı'sd: Valsiner.

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 11-127.
- 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(3), 899-911.
- Blair, C. ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020.
- Brewer, A. L., Overbey, G. A. ve Snell, W. E. (tarih yok). Parental perfectionism and the parenting role. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 613-624.
- Bridges, L. J., Denham, S. A. ve Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345.
- Broman-Fulks, J. J., Hill, R. W. ve Green, B. A. (2008). Is perfectionism categorical or dimensional? A taxometric analysis. *Journal of Personality Assessment*, 90(5), 481-490.
- Bronson, M. B. (2019). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Brown, G. ve Beck, A. T. (2002). Dysfunctional attitudes, perfectionism, and models of vulnerability to depression. G. L. Flett ve P. L. Hewitt (Ed.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* içinde (231-251). Washington: American Psychological Association.
- Bruner, J. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34-52.

- Calkins, S. D. ve Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. O. A. Barbarin ve B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of child development and early education: Research to Practise* içinde (172-198). New York: The Guilford Press.
- Calkins, S. D., Howse, R. B. ve Philippot, P. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. *The Regulation of Emotion*, 54(1), 307-332.
- Camgöz, A. (2010). *Ankara örnekleminde Penn Etkileşimli Akran Oyunu ölçeğinin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması* (Yayın No. 279591) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=1FEIUB7xzYifMVCTLMbEZA&no=alsYYOqxPDFwKybu4DGI9Q>
- Capaldi, D. M. ve Rothbart, M. K. (1992). Development and validation of an early adolescent temperament measure. *The Journal of Early Adolescence*, 12(2), 153-173.
- Caughy, M. O., Mills, B., Brinkley, D. ve Owen, M. T. (2018). Behavioral self-regulation, early academic achievement and the effectiveness of urban schools for low-income ethnic minority children. *American Journal of Community Psychology*, 61(3-4), 372-385.
- Cihanyurdu, İ., İlbasmış, Ç., Aksoy, A. T., Ünver, H. ve Arman, A. R. (2021). COVID-19 Salgınında Ergenlerin Geleceğe Yönelik Kaygı ve Umut Düzeyleri. *Turkish Journal of Child ve Adolescent Mental Health*, 28(1), 19-36.
- Cizrelioğulları, M. N. ve Kilili, R. (2021). Ebeveyn Tutumlarının Çocukların Yetenek ve Becerilerine Etkisi. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 130-142.
- Cohen, E. D. (2012). Is perfectionism a mental disorder? *International Journal of Applied Philosophy*, 26(2), 245-252.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. ve Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. S. R. Asher ve J. D. Coie (Ed.), *Peer Rejection in childhood* içinde (17-59). New York: Cambridge University Press.

- Coleman, P. K. ve Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M. ve Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15(4), 421-437.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Eldrt, J. R., Lorenz, F. O., Simons, R. L. ve Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63(3), 526-541.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. ve Mcdermott, P. (2000). Preschool Peer Interactions and Readiness to Learn: Relationships Between Classroom Peer Play and Learning Behaviors and Conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Corrigan, P. (1981). On moral regulation: Some preliminary remarks. *The Sociological Review*, 29(2), 313-337.
- Cox, B. J., Enns, M. W. ve Clara, I. P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological Assesment*, 14(3), 365-373.
- Çelik, H., Ekşi, H. ve Gülsu, N. (2017). Çocukluk döneminde güvenli bağlanma ile mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 53-68.
- Çelik, H., Ekşi, H. ve Gülsu, N. (2017). Orta çocukluk döneminde güvenli bağlanma ile mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 53-68.
- Çicekler, C. ve Pirpir, D. (2015). 48-72 Aylar Arasında Çocuğu Bulunan Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışları ile Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 491-500.
- Çiçekler, C. Y., Er, R. K. ve Pirpir, D. A. (2014). 1-3 yaş arasında çocuğu bulunan annelerin özyeterlilikleri ile mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 109-124.

- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Damien, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O. ve Baban, A. (2017). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*, 85(4), 565-577.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (209-251). New York: Academic Press.
- Demir, E. Y. (2018). Mükemmel annelik mümkün mü? *Klinik Tıp Bilimleri*, 6(1), 14-18.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T. ve Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental*, 111(3), 386-404.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3-25.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2014). Oyunun gelişimi ve türleri. A. B. Aksoy (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (231-254). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Egan, S. J., Wade, T. D., Shafran, R. ve Antony, M. M. (2014). *Cognitive-behavioral treatment of perfectionism: A clinician's guide*. New York: Guilford Press.
- Eisenberg, M. A. (1993). The divergence of standards of conduct and standards of review in corporate law. *Fordham*, 62, 437.
- Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* içinde (119-150). New York: Sage Publications.

- English, H. B. ve English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms: A guide to usage*. New York: David Mckay Co.
- Eravşah, H. (2021). *Mükemmeliyetçilik*. Muğla: İksad Yayınları.
- Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the “health personality”. *Psychological Issues*, 1(1).
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Ertürk Kara, H., Güler Yıldız, T. ve Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, S. ve Ayverdi, L. (2020). Anne-babanın mükemmeliyetçilik algısı ile ortaokul öğrencilerinin yaratıcılıkları arasındaki ilişki. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 253-275.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., Plumlee, T. ve Chirisitopher, F. S. (1989). Effects of rewards on children’s prosocial motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, 25(4), 509-515.
- Fantuzzo, J., Mendez, J. ve Tighe, E. (1998). Parental assesment of peer play: Development and validation of the parent version of the penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quartely*, 13(4), 659-676.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A. ve Mcdermott, P. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom competencies for low-income children. *School Psychology Quarterly*, 19(3), 212-230.
- Fein, G. ve Schwartz, P. M. (1982). Developmental theories in early education. *Handbook of Research in Early Education* içinde (82-104). New York: The Free Press.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. New Jersey: Enflewood Cliffs.
- Fox, N. A. ve Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.

- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990a). The dimensional of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1991b). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 469-490.
- Fuhs, M. W., Farran, D. C. ve Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347-359.
- Fuson, K. C. (1979). The development of self-regulating aspects of speech: A review. G. Zivin (Ed.), *The development of self-regulation through private speech* içinde (135-217). New York: Wiley.
- Gablinske, P. B. (2014). *A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning* [Doctoral Thesis, University of Rhode]. Erişim Tarihi: 15.04.2023 https://digitalcommons.uri.edu/oa_diss/266/
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Griggs, M. S., Boll ve Bollinger, J. (2014). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. *Journal of Child and Family Studies*(23), 872-884.
- Gailliot, M., Mead, N. ve Baumeister, R. (2010). Self-regulation. P. J. Oliver, W. R. Richard ve A. P. Lawrence (Ed.), *Handbook of personality theory and research* içinde (472-491). New York: Guilford Press.
- Gardiner, H. W. ve Gander, M. J. (2010). *Çocuk ve ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gnilka, P. B. ve Broda, M. D. (2019). Multidimensional perfectionism, depression, and anxiety: Tests of a social support mediation model. *Personality and Individual Differences*, 139(3), 295-300.
- Gottman, J. M. ve DeClaire, J. (1997). *The heart of parenting: Raising an emotionally intelligent child*. New York: Simon ve Schuster.

- Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Greblo, Z. ve Bratko, D. (2014). Parents' perfectionism and its relation to child rearing behaviors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(2), 180-185.
- Greenspan, S. I. ve Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. New York: Perseus Publishing.
- Grusec, J. E. ve Davidov, M. (2007). Socialization in the family. The roles of parents. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde (284-303). New York: The Guilford Press.
- Grusec, J. E. ve Goodnow, J. J. (1994). Grusec Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
- Güngör, H. ve Buluş, M. (2016). Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının algılanan kaygı düzeyini öngörmedeki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 147-159.
- Halberstadat, A. G. ve Eaton, K. L. (tarih yok). A meta-analysis of a family expressiveness and childrens emotion expressiveness and understanding. *Marriage and Family Review*, 31(1-2), 35-62.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.
- Hample, K., Mahler, K. ve Amspacher, A. (2020). An interoceptionbased intervention for children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools ve Early Intervention*, 13(4), 339-352.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. R. Montemayor, G. R. Adams ve T. P. Gullotta (Ed.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* içinde (pp. 205-239). New York: Sage Publications.
- Hartmann, H. (1964). *Essays on ego psychology*. New York: International U Press.

- Haskett, M. E., Neupert, S. D. ve Okado, Y. (2014). Factors associated with 3-year stability and change in parenting behavior of abusive parents. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 263-274.
- Hewitt, P. L. ve Dyck, D. G. (1986). Perfectionism, stress, and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10(1), 137-142.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L. ve Mikail, S. F. (2017). *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment*. New York: Guilford Publications.
- Hibbard, D. R. ve Walton, G. E. (2014). Exploring the development of perfectionism: The influence of parenting style and gender. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 269-278.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hofer, J., Busch, H. ve Kartner, J. (2011). Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives. *European Journal of Personality*, 25(3), 211-224.
- Hoffmann, J. ve Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human Growth: The struggle toward self-realization*. New York: Norton.
- Huver, M. E. (2020). *Exploring attachment to god as a predictor of moral foundations beyond parental attachment* [Doctoral dissertation, Regent University] Erişim Tarihi: 12.03.2023 https://www.researchgate.net/publication/349782263_Exploring_Attachment_to_God_as_a_Predictor_of_Moral_Foundations_Beyond_Parental_Attachment

- Jensen, S. N., Ivarsson, A., Falbly, A., Dankers, S. ve Elbe, A. (2018). Depression in Danish and Swedish elite football players and its relation to perfectionism and anxiety. *36*, 147-155.
- Johnson, L. L., Yawkey, D. T. ve Christie, F. J. (1987). *Play and early childhood development*. New York: Harper Collins Publishers.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: a perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7(4), 347-360.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. New York: Routledge.
- Kakavand, A., Kalantari, S., Noohi, S. ve Taran, H. (2017). Identifying the relationship of parenting styles and parent's perfectionism with normal students' and gifted students' perfectionism. *Independent Journal of Management ve Production*, 8(1), 108-123.
- Kamp Dush, C. M., Schmeer, K. K. ve Taylor, M. (2013). Chaos as a social determinant of child health: Reciprocal associations. *Social Science ve Medicine*, 95(1), 69-76.
- Kara, İ. ve Sığırtmaç, A. D. (2020). Bugünün yetişkinleri dünün çocuklarıydı: Yetişkinlerin çocukluklarında oyunun anlamı. *EKEV Akademi Dergisi*, 81, 189-208.
- Kara, İ. ve Sığırtmaç, A. D. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 887-908.
- Karadeniz, G. ve Çakmakçı, H. A. K. (2021). Turkish father's play attitude with children during covid 19 lockdown. *European Journal of Education Studies*, 8(2), 276-291.
- Karahan, F. ve Seferoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar*. Samsun: Deniz Kültür Yayınevi.
- Karakaş, M. (2020). Covid 19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(1), 541-573.

- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual review of psychology*, 44(1), 23-52.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Kaya A. ve Boz H. Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 208-225.
- Kaya, Ö. S. ve Odacı, H. (2019). Birey merkezli terapiye dayalı bir psiko-eğitim programı akademik erteleme davranışı üzerinde ne kadar etkili? Bir değerlendirme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(53), 261-295.
- Kazdin, A. E. ve Whitley, M. K. (2003). Treatment of parental stress to enhance therapeutic change among children referred for aggressive and antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 504-515.
- Keogh, B. K. (1982). Children's temperament and teachers' decisions. *Ciba Foundation Symposium 89-Temperamental Differences in Infants and Young Children* (269-293). Chichester: John Wiley ve Sons.
- Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırılmalı bir araştırma* (Yayın No. 189280) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7936/189280.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kochanska, G., Murray, K. T. ve Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kudu Arıcan, A. ve Sayal, B. (2020). Psikolojik roblemi olan ve olmayan çocukların anne babalarının akılcı olmayan inançları ve duygusal şemalarının karşılaştırılması. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 175-193.
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Ladd, G. W., Coleman, C. C. ve Kochenderfer, B. J. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Lee, A., Kamp Dush, C. ve Schoppe-Sullivan, S. J. (2012). Parental perfectionism and parenting adjustment. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 613-624.
- Levine, L. E. ve Munsch, J. (2014). *Social development in child development: An active learning approach*. Washington: Sage Publications.
- Lindsey, E. W., Mize, J. ve Petit, G. S. (1997). Mutuality in parent-child play: consequences for children's peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(4), 523-538.
- Littauer, F. ve Littauer, F. (1997). *After every wedding comes a marriage*. Mishawaka: Harvest House Publishers.
- Lochman, J. E., Meyer, B. L., Rabiner, D. L. ve White, K. J. (1991). Parameters influencing social problem solving of aggressive children. R. Prinz (Ed.), *Advanced in behavioral assessment of children and families* içinde (31-63). Greenwich: JAI Press.
- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. A., Morris, J. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D. ve Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(8), 1491-1502.
- Moroz, M. ve Dunkley, D. M. (2015). Self-critical perfectionism and depressive symptoms: Low self-esteem and experiential avoidance as mediators. *Personality and Individual Differences*, 87(1), 174-179.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. ve Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* içinde (39-65). New Jersey: Erlbaum.
- Macklam, G. L. (2010). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer Science.

- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer Science ve Business Media.
- Marsiglio, W., Amato, P., Day, R. D. ve Lamb, M. E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1172-1191.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A. ve Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 599-650.
- MEB. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Oyun etkinliği-I*. Ankara: MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Yayınları.
- Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care*, 112(1), 85-107.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838-850.
- Mestçioğlu, Ö. (2002). Mükemmeliyetçi Ebeveynler. *Uzman Dr. Özlem Mestçioğlu*, Erişim Tarihi: 15.08.2023 <https://ozlemmestcioglu.com/2020/11/28/mukemmeliyetci-ebeveynler/> adresinden alındı
- Miller, D. C. ve Byrnes, J. P. (1997). The role of contextual and personal factors in children's risk taking. *Developmental Psychology*, 33(5), 814-823.
- Mischel, W., Shoda, Y. ve Rodriguez, M. L. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Science*, 54, 687-696.
- Mitchelson, J. K. ve Burns, L. R. (1998). Career mothers and perfectionism: stress at work and at home. *Personality and Individual Differences*, 25(3), 477-485.
- Mobley, C. E. ve Pullis, M. E. (1991). Temperament and behavioral adjustment in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(4), 577-586.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. ve Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744-1762.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Newman, B. M. ve Newman, P. R. (2020). *Theories of adolescent development*. New York: Academic Press.
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2014). 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Başarı Dergisi*, 41, 1-11.
- Okta, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Olson, D. R. (1989). Making up your mind. *Canadian Psychology*, 30(4), 617-627.
- Olson, S. L., Bates, J. E. ve Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(3), 317-334.
- Oxford Dictionary. (2013). *Oxford english mini dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özba, Y. ve Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (s. 25-32), Malatya, Türkiye.
- Özçiçek, G. (2014). *Çocuğun benlik kavramının olumluluğu, annenin mükemmeliyetçiliği ve anne kabul red algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayın No. 358176) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=9OBj0sAVZX5glgKRPh8K_w&no=vmrunRU-d_Ve9zpYDuchxg

- Özen, R. R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışları ve ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 520205) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=feQs73dQJqgy4p5hqpOZ2w&no=cfQ-6NZdV-FEh77WtXj-pg>
- Pacheco, D., Owen, M. ve Caughy, M. (2018). Growth in inhibitory control among low-income, ethnic-minority preschoolers: A group-based modeling approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 247-255.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on Perfectionism. *American Psychologist*, 39(4), 386-390.
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173-182.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- Patterson, J. M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 233-246.
- Paulussen-Hoogeboom, M., Stams, M., Hermanns, J., Peetsma, T. ve van den Wittenboer, G. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 169(3), 209-226.
- Perry, J. L. (1996). Measuring public service motivation: An assessment of construct reliability and validity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(1), 5-22.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Polnariiev, B. A. (2010). *Dynamics of preschoolers self-regulation: Viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*. London: Academic Publishing.

- Porter, T. ve Ronit, K. (2009). Self-regulation as policy process: the multiple and criss-crossing stages of private rule-making. J. O'Brien (Ed.), *Corporate business responsibility: Library of corporate responsibility* içinde (269-300). Farnham: Asghate.
- Prinstein, M. J., Rancourt, D., Guerry, J. D. ve Browne, C. B. (2009). Peer reputations and psychological adjustment. K. H. Rubin, W. M. Bukowski ve B. Laursen (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* içinde (548-567). New York: Guilford Press.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J. ve Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76.
- Redd, G. F. (1985). *Obsessional experience and compulsive behavior: A cognitive-structural approach*. New York: Academic Press.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D. ve Mangelsdorf, S. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57(2), 257-281.
- Rice, K. G. ve Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of counseling Psychology*, 47(2), 238-250.
- Rice, K. G. ve Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 210-222.
- Rice, K. G., Ashby, J. S. ve Preusser, K. H. (1996). Perfectionism, relationships with parents, and self-esteem. *Individual Psychology*, 52(3), 246-260.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T., Grimm, V., Nathanson, D. ve Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 4, 958-972.
- Rogoff, B., Ellis, S. ve Gardner, W. (1984). Adjustment of adult-child instruction according to child's age and task. *Developmental Psychology*, 20(2), 19-199.

- Rothbart, M. K. ve Bates, J. E. (1998). Temperament. W. Damon ve N. Eisenberg içinde, *Handbok of child psychology: Social, emotional, and personality development* (105-176). New York: John Willey ve Sons.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. ve Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(1), 49-62.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., Vandenberg, B., Mussen, P. H. ve Hetherington, E. M. (1983). Handbook of child psychology. P. H. Hussen (Ed.), *Socialization, personality, and social development* içinde (30-34). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Hymel, S., Mills, R. S. ve Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different pathways to and from social isolation in childhood. D. Cicchetti ve S. Toth (Ed.), *The rochester symposium on developmental psychopathology* içinde (91-122). New York: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(4), 267-294.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişim ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi*. (Yayın No. 186635) [Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=U4s5aUkYPHYw39UhISH_cQ&no=bhzVAr7-jeMkCULv0x-JeA
- Saracho, O. N. ve Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: Insights from history and theory. *Journal of Education*, 177(3), 129-148.
- Savina, E. (2014). Does play promote self regulation in children? *Early Childhood and Development Care*, 184(11), 1692-1705.
- Schaefer, C. E. (2013). *Oyun terapisinin temelleri*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schunk, D. H. ve Greene, J. A. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

- Sekowski, M., Gambin, M., Cudo, A. ve Wozniak-Prus, M. (2020). Sekowski, M., Gambin, M., Cudo, A., Wozniak-Prus, M., Penner, F., FThe relations between childhood maltreatment, shame, guilt, depression and suicidal ideation in inpatient adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 276, 667-677.
- Sektnan, 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(4), 464-479.
- Shaffer, D. R. ve Kipp, K. (2013). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Belmont: Cengage Learning.
- Shafran, R.. ve Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879-906.
- Sheridan, M., Howard, J. ve Alderson, D. (2010). *Play in early childhood: From birth to six years*. London: Routledge.
- Shiota, M. N. ve Kalat, J. W. (2012). *Emotion*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Shonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (2000). *Neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington: National Academy Press.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families ve Work Institute.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing Co.
- Simon, E. ve Baxter, L. A. (1993). Attachment-style differences in relationship maintenance strategies. *Western Journal of Communication*, 57(4), 416-430.
- Slade, P. D. ve Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372-390.
- Slagt, M., Dubas, J. S., Dekovic, M. ve Aken, M. A. (2016). Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1068-1110.
- Snell, W. E., Overbey, G. A. ve Brewer, A. L. (2005). Parenting perfectionism and the parenting role. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 613-624.

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, M., Duriez, B. ve Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 487-498.
- Sroufe, L. A. ve Waters, E. (1977). Heart rate as a convergent measure in clinical and developmental research. *Merril-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 23(1), 3-27.
- Stallard, P. (2002). Stallard, P. (2002). Cognitive behaviour therapy with children and young people: A selective review of key issues. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(3), 297-309.
- Stoeber, J. ve Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Martin, M. J., Cicchetti, D. ve Hentges, R. F. (2012). An examination of the impact of harsh parenting contexts on children's adaptation within an evolutionary framework. *Developmental Psychology*, 48(3), 791-810.
- Sulik, M. J., Eisenberg, N., Lemery-Chalfant, K., Spinrad, T. L., Silva, K. M., Eggum, N. D. ve Verelli, B. (2012). Interactions between serotonin transporter gene haplotypes and quality of mothers' parenting predict the development of children's noncompliance. *Developmental Psychology*, 48(3), 740-754.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Susman-Stillman, A., Kalkoske, M., Egeland, B. ve Waldman, I. (1996). Infant temperament and maternal sensitivity as predictors of attachment security. *Infant Behavior and Development*, 33-47.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şahingiray, E. (2020). *Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin çocuktaki kaygı düzeyine etkisi: Çocuktaki mantık dışı inançların aracı rolü* (Yayın No. 646342) [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi]. <https://acikerisim.isikun.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11729/2949/10338168.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 240-246.
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 39(1), 221-244.
- Taluy, N. ve Maraş, A. (2021). Çok boyutlu ebeveynlik mükemmeliyetçiliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Dergisi*, 9(20), 319-333.
- Taner-Derman, M. ve Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Tanrıbuyurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. Tanrıbuyurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Tezel-Şahin, F. (1999). Okul öncesi eğitimde oyun etkinlikleri. *Anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı* içinde (111-116). Ankara: Gazi Üniversitesi
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* içinde (25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Thurston, T. M. (1998). *The relationship between play and functional independence in children between the ages of 4 and 6* [Doctoral Dissertation, D'Youville College]
- Erişim Tarihi: 12.03.2023
- <https://www.proquest.com/openview/1a709428bdd23999d8c81402c406f3fe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Trub, L., Powell, J., Biscardi, K. ve Rosenthal, L. (2018). The “good enough” parent: Perfectionism and relationship satisfaction among parents and nonparents. *Journal of Family Issues*, 39(10), 2862-2882.

- Tuzcuoğlu, N. ve Tarkoçin, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 8(8), 339-354.
- Uğur, Z. B. (2018). Çocuk sahibi olmak insanları mutlu ediyor mu? Türkiye’den bulgular. *Nüfusbilim Dergisi*, 40, 83-104.
- Ural, G., Akduman, G. G. ve Sarıbaş, M. Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 323-342.
- Vertsberger, D. ve Knafo-Noam, A. (2019). Mothers’ and fathers’ parenting and longitudinal associations with children’s observed distress to limitations: From pregnancy to toddlerhood. *Developmental Psychology*, 55(1), 123-134.
- Vieth, A. Z. ve Trull, T. J. (1999). Family patterns of perfectionism: An examination of college students and their parents. *Journal of Personality Assessment*, 72(1), 49-67.
- Vohs, K. D. ve Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. New York: Guildford Publications.
- Vygotsky, L. S. (1962a). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1967b). Play and it’s role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Wertsch, J. V., McNamee, G., McLane, J. ve Budwig, N. (1980). The adult-child dyad as a problem solving system. *Child Development*, 51(4), 1215-1221.
- Wood, D., Bruner, J. ve Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yavuzer, H. (1990). Yaygın anne-baba tutumları. H. Yavuzer (Ed.), *Ana baba okulu içinde* (105-122). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yılmaz, H. (2020). Türkiyede helikopter ebeveynlik eğilimi ve helikopter ebeveynlerin demografik özellikleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 133-160
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınevi.

- Zabcı, N. ve Karadeniz, G. (2021). Koronavirüs pandemisinde annenin ruhsal süreçlerinin çocuklarda görülen belirtilere yansımaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 12-26.
- Zelazo, P. D. ve Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360.
- Zengin, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve kaygı arasındaki ilişkiler*. (Yayın No. 585412) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Rea_gEYXaR5RcW-qLvoDkA&no=Uw-qHIwMJn2XYNIg-Jl5rw
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practise* içinde (1-19). Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Guilford Publication.

EK’LER

EK 1: Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Karar

“Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.”



EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazı

“Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.”



EK 3: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Sizi, Maltepe Üniversitesi Psikoloji Tezli Yüksek Lisans-Gelişim Psikolojisi Programı kapsamında yürütülmesi planlanan araştırmaya davet ediyoruz. Araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocukları olan annelerin mükemmeliyetçilikleri ile çocuklarının öz düzenleme becerileri ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmada, anne ve çocuk arasında gerçekleşecek olan sağlıklı ve işlevsel ilişkilerin öneminin vurgulanması planlanmaktadır.

Çalışma kapsamında sizlerden toplamda 15(on beş) dakika sürecektir olan 3(üç) ayrı ölçeği doldurmanız beklenmektedir. Size yöneltilen soruların doğru ya da yanlış bir cevabı bulunmamaktadır. Yanıtlarınızı verirken sizi ve çocuğunuzu en doğru şekilde yansıttığınızı düşündüğünüz alanı işaretlemeniz beklenmektedir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Araştırma esnasında sizden istenen kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve sadece araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili daha detaylı bilgi almak veya sorularınızı iletmek isterseniz aşağıda yer alan iletişim adreslerini kullanarak bize ulaşabilirsiniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Katılımcı Beyanı

Yukarıda belirtilen çalışmanın amacını ve kapsamını okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen tüm sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü/yazılı olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven sağlandı.

Katılımcının

Adı ve Soyadı	
İmzası	
Çocuğun Öğrenim Gördüğü Okul	

Araştırmacının

Adı ve Soyadı	Betül Gül
İmzası	

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

Çocuğun annesine ait bilgiler

Doğum Tarihi:	
Medeni Durumu:	○ Çocuğun babası ile evli ○ Başkası ile evli ○ Bekar ○ Bekar/eşi vefat etmiş ○ Boşanmış ○ Diğer:
Eğitim Durumu:	○ İlkokul mezunu ○ Ortaokul mezunu ○ Lise mezunu ○ Ön lisans mezunu ○ Lisans mezunu ○ Lisansüstü mezunu ○ Diğer:
Çalışma Durumu:	○ Çalışmıyor ○ Çalışıyor- beyaz yakalı yönetici ○ Çalışıyor- beyaz yakalı çalışan ○ Çalışıyor- mavi yakalı çalışan
Maddi Durumu:	○ Geliri giderinden az ○ Geliri giderine eşit ○ Geliri giderinden fazla
Evlilik Süresi:	○ 5 yıldan az ○ 5-10 yıl arası ○ 10 yıldan fazla
Eş İlişki Değerlendirmesi: Eşiniz ile ilişkinizi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? (1'den 5'e kadar)	○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

Çocuğa ait bilgiler

Doğum Tarihi:	
Cinsiyeti:	☐ Kız ☐ Erkek
Çocuk kim ile yaşıyor?	☐ Anne ile birlikte ☐ Baba ile birlikte ☐ Anne ve baba ile birlikte ☐ Anne, baba ve aile üyelerinden biri/birkaçı ile birlikte ☐ Diğer
Çocuğun kardeş sayısı:	
Çocuğun bakımından sorumlu kişiler kimlerdir?	☐ Anne ☐ Baba ☐ Anne ve baba ☐ Anne, baba ve bir aile büyüğü ☐ Anne, baba ve bakıcı ☐ Bakıcı ☐ Anneanne/babanne/dede/hala/teyze vb.
Çocuğun kendisine ait bir odası var mıdır?	☐ Evet ☐ Hayır

EK 5: Çok Boyutlu Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği Ölçeği

Aşağıda, ebeveynlik konusu ile ilgili çeşitli ifadeler verilmektedir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve bu maddenin ne derece size ait bir özellik olduğuna karar veriniz. Soruları mümkün oldukça, şu anki çocuğunuzu/çocuklarınızı düşünerek yanıtlayınız. Daha sonra aşağıda verilen ölçekteki sayılardan sizin için uygun olanını her maddenin sağındaki yanıt çizelgesine işaretleyiniz.

	Beni hiç tanımlamıyor	Beni biraz tanımlıyor	Beni orta düzeyde tanımlıyor	Beni iyi düzeyde tanımlıyor	Tamamıyla beni tanımlıyor
3) Eşim beni mükemmel bir ebeveyn olmadığım için eleştirir.	1	2	3	4	5
6) Ebeveyn olarak planlı ve düzenli bir yaklaşımı benimserim.	1	2	3	4	5
11) Ebeveyn olarak kendim için çok yüksek hedeflerim var.	1	2	3	4	5
17) Genellikle bir ebeveyn olarak yaptığım ve söylediğim basit şeyler konusunda bile şüphelerim vardır.	1	2	3	4	5

EK 6: Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği

Geçtiğimiz iki ayı göz önünde bulundurarak, çocuğun oyun esnasında aşağıdaki davranışlarını ne sıklıkla gözlemlediğinizi uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Her Zaman
1) Diğer çocuklara yardım eder.	1	2	3	4
5) Diğer çocuklarla oyuncaklarını paylaşır	1	2	3	4
8) Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder.	1	2	3	4
13) Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder.	1	2	3	4
14) Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyar.	1	2	3	4

EK 7: 4-6 Yaş Arası Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

(A formu)

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
2) Hedefe ulaşmak için aşama aşama gerekli düzenlemeleri yapar.	1	2	3	4	5
5) Bir aktiviteyi veya etkinliği sonuna kadar sürdürür.	1	2	3	4	5
6) Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.	1	2	3	4	5
11) Bir görevi ya da etkinliği yapması için verilen yönergeleri hatırlar.	1	2	3	4	5
12) Duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
17) Gerginlik yaratacak bir durumda kendini kontrol eder.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Betül GÜL

Eğitim

Yüksek Lisans	2020-2023	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Opsiyon: Gelişim Psikolojisi) Tezli Yüksek Lisans Programı
Lisans	2014-2019	Kadir Has Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji (İngilizce)

İş/İstihdam (Varsa)

2019 Gelecek Çocuk Gelişimsel Danışmanlık Merkezi (Psikolog)

Alınan Burs ve Ödüller (Varsa)

2019 Kadir Has Üniversitesi Eğitim Bursu

