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

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN ÖZ-DÜZENLEME GELİŞİMİNİN ÖĞRETMEN VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMLE İLİŞKİSİ

Şerife Hülya KURT

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2020

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

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN ÖZ-DÜZENLEME GELİŞİMİNİN ÖĞRETMEN VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMLE İLİŞKİSİ

Şerife Hülya KURT

Danışman: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Üye: Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2020

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

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

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

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …. / …. / 2020

Şerife Hülya KURT

ÖZET

ÇOCUĞUN ÖZ-DÜZENLEME GELİŞİMİNDE ÖĞRETMEN VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ETKİSİ

Şerife Hülya KURT

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Haziran 2020, 135 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin; öz-düzenlemelerinin, öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarının ve okul öncesi eğitimin 48-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini Mersin ili genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim anasınıfı ve bağımsız anaokullarında çalışmakta olan 316 öğretmen ve yaşları 57-76 ay aralığında değişen 213 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubuna ait kişisel bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin öz-düzenlemeleri Aydın, Özer Keskin ve Yel (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öz-Düzenleme Ölçeği ile değerlendirilirken, öğretmenlerin çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için kullandıkları öğretim uygulamaları Adagideli, Saraç ve Ader (2015) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri ise Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ile değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin yaşlarına göre öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme alt boyutlarında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin ve öz-düzenlemelerinin alt boyutlarının (öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme) ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarının ve alt boyutlarının (duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik

sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi) kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışmada çocukların öz-düzenlemelerinin yaşa, cinsiyete ve okul öncesi eğitim alma sürelerine göre dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutunda anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğretmenin öz-düzenlemesi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları ile çocukların öz-düzenlemesi arasındaki ilişkiyi tespit etmek için de Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, çocukların öz-düzenleme becerilerinin 68 aydan büyük çocuklar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların öz-düzenlemelerinin ve duygu düzenlemelerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak bu farklılık, çocukların dikkat-dürtü kontrolü boyutunda görülmemiştir. Buna göre kız çocuklarının öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemenin alt boyutu olan duygu düzenlemeleri erkek çocuklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Araştırmada çocukların öz-düzenlemelerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların öz-düzenleme becerileri bir yıldan daha az okul öncesi eğitim alan çocuklara kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz-düzenlemeleri arttıkça öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaları da artmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu da görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arttıkça çocukların öz-düzenlemeleri de artış göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Öz-düzenleme, okul öncesi eğitim, öz-düzenlemeli öğrenme, okul öncesi öğretmeni, ilişkisel tarama

ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHERS AND PRESCHOOL EDUCATION IN CHILDREN'S SELF-REGULATION DEVELOPMENT

Şerife Hülya KURT

Doctoral Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
June 2020, 135 pages

This study was conducted to investigate the effects of preschool teachers' self-regulation, their teaching practices to support self-regulated learning, and the effects of preschool education on 48-72 months old children's self-regulation skills. The study was designed as a relational screening model which is a type of quantitative design. The sample of the study consists of 316 teachers working in the kindergarten and preschool institutions and 213 57-76 months old children. The demographic information of the participants was collected through the Demographic Information Form, which was constructed by the researcher. Self-regulation of teachers' data was gathered by using the Self-Regulation Scale, which was adapted to Turkish by Aydın, Özer Keskin and Yel (2014). The teaching practices used by teachers to support children's self-regulated learning were evaluated using the Assessing of Preschool Teachers' Practices to Promote Self-Regulated Learning scale, which was developed by Adagideli, Saraç, and Ader (2015). The self-regulation skills of children were evaluated by Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA), which was adapted to Turkish by Fındık Tanrıbuyurdu (2014).

To data analysis, the Kruskal Wallis test was used to determine whether teachers' self-regulation differed according to their years of teaching expereince and age in self-reinforcement, self-monitoring, and self-assessment sub-dimensions. In the study, the Mann Whitney U test was run to determine whether there is a significant difference between attention-impulse control and positive emotion sub-dimension according to age, gender, and preschool education duration of children's self-regulation. Spearman Correlation analysis was conducted to determine the relationship between teacher self-regulation and practices to support self-regulation learning with children's

self-regulation.

Findings revealed that the self-regulation skills of children significantly different in favor of children older than 68 months. It was also found that children's self-regulation and emotion regulation differed by gender. However, this difference was not observed in the attention-impulse control dimension of children. According to the study finding, girls' self-regulation and emotion regulation are highest than boys. Moreover, the self-regulation of children differed by the duration of preschool education. Accordingly, the self-regulation skills of children who have received more than one year of preschool education are significantly higher than children who have received less than one year of preschool education. As a result of the research, there is a significantly positive relationship between teachers' self-regulation and their classroom practices used to support self-regulated learning of children's self-regulation skills.

Keywords: Self-regulation, early childhood education, self-regulated learning, preschool teacher, relational screening.

ÖN SÖZ

"Ruhunuzu iyileştirmek için çocuklarla vakit geçirin"
Dostoyevski

Öz-düzenleme gelişiminde çocuğun içinde bulunduğu bağlamın önemi bilinmektedir. Özellikle aile bu gelişimde ilk ve en önemli paydaş olarak görev alır. Diğerleri denildiğinde ilk akla gelmesi gereken ise günün en aktif zamanını geçirdiği öğretmeni ve eğitim sürecidir. Bu nedenle çocukların gelişim serüveninde önemli bir yeri olan öz-düzenlemeye öğretmenin ve okul öncesi sürecin etkisini görmek istedim. Bu çalışmanın tamamlanana kadar her aşamasında birçok kişinin desteği bulunmaktadır. İlk teşekkürüm benimle oynamayı kabul ettikleri için onlara. Hem çalışma grubum hem öğrencilerim hem çocuklarım hem de herhangi bir yerde her hangi bir şekilde yolumuz kesişen çocuklara.

Öncelikle; çalışmanın ilk gününden son gününe kadar, sadece akademik deneyimlerini değil yaşamla ilgili her konuda gönülden danışmalığını benden esirgemeyen ismindeki 'peri' sözcüğünün hakkını veren değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü öğrenimimin başından bu güne kadar tanıştığımız ilk günden itibaren her açıdan bana çok şeyler katan, övgüyle bahsettiğim yüksek lisans tezimin oluşumunda emeği çok, değerli hocam Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN'e teşekkür ederim. Huzur verici tavrı ve yapıcı yorumları ile kısa danışmalık sürecinde geç tanıştığım için üzüntü duyduğum Sayın Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL'e teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimi sürecinde akademik gelişimime her türlü destekleri için Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa YAŞAR, Doç. Dr. Durmuş ASLAN, Dr. Öğrt. Üyesi Şule ERDEN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme jürimde ve tez savunma jürimde bulunan ayrıca pozitif psikoloji dersi sayesinde eğitim sürecime başka pencereler açan Sayın Prof.Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER'e teşekkür ederim. Jüri üyeleri arasında bulunan tezimin son halini almasında katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE hocalarıma çok teşekkür ederim. Tez verilerimin analizi sürecinde desteklerinden dolayı değerli hocam Sayın Prof. Dr. Kamuran GÖZÜBATIK TARIM ve bıkmadan dönüt verdiği için Sayın Arş. Gör. Dr. Oğuz KELEŞ'e teşekkür ederim. Hem tezimle ilgili hem de her ihtiyacım olduğunda benimle iletişime geçen değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Begüm CANASLAN, Arş. Gör. Melek

Merve YILMAZ, Arş. Gör. Rabia ÖZEN UYAR, Arş. Gör. İrem GÜRGAH OĞUL'a teşekkür ederim. Araştırmada Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğini kullanmama izin veren ve her aradığımda sabırla sorularımı yanıtlayan Arş. Gör. Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU'ya teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde katılımcılara ulaşmam konusunda büyük katkısı olan değerli hocalarım Sayın Prof Dr. Mutlu Nisa ÜNALDI CORAL ve Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI'ya sınıf arkadaşlarım Mersin Abdülkadir Perşembe Anaokulu Müdürü Hilal ÖZKAN ve Öğretmen Semra BALA'ya teşekkür ederim. Verilerin toplanması ve düzenlenmesinde her türlü teknik, fiili ve gönülden yardımları için minik arkadaşım Dr.Cansu ÇOLAK ve kıymetli arkadaşım Feyza BOZDEMİR'e ve ablam Hüsniye ÇOLAK'a teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim süresince eğitim-öğretim hakkımı gözeten, katılımcılara ulaşmama destek olan, yeniliklere ve gelişime açık bir idareci olan Sayın Anamur Fatih İlkokulu Müdürü İlyas ÜLKER'e teşekkür ederim. Ayrıca öğretmenlik mesleğim süresince öğrenme serüvenime katkıda bulunan minik öğrencilerime minnettarım. Hayatımda olduğu günden beri her zaman yanımda olan seminer çalışmamın veri toplama sürecinde destek veren ve yeterliliğe hazırlıkta beni dinleme sabrı gösterdiğinden dolayı can arkadaşım Çiğdem SAĞLAM'a teşekkür ederim. Uzun ama değerli lisansüstü öğrenimim boyunca 'yine mi ders isyanları' eşliğinde sabır gösteren arkadaşım ve çocuklarım Asya Nur KURT ve Abdullah Çağan KURT'a minnettarım. Yüksek lisans savunmamdan sonra dokuz aylık hamile halimle doktora sınavına girmem için ısrar eden, kimi zaman ebeveynlik sorumluluğumu üstelenen, yeterliliği verdikten hemen sonra her ay 'bitir artık şu tezi diye' mizahi yaklaşımı ile motive etmeye çalışan eşim Reşit KURT'a teşekkür ederim. Devam etmem konusunda maddi-manevi desteği ve her zaman her durumda yanımda olduğu için canım annem Fatma KİBAR'a ve kahramanım anneannem Şerife KİBAR'a ayrıca teşekkür ederim.

Şerife Hülya KURT

Adana /2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

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

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 9
1.5. Tanımlar 9

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 10
2.1.1. Öz-Düzenleme 10
2.1.2. Öz-Düzenlemenin Gelişimi 12
2.1.3. Öz-Düzenleme ve Bağlam 14
2.1.3.1. Öz-Düzenleme Okul ve Öğretmen 16
2.1.3.2. Öz-Düzenleme ve Aile 17
2.1.4. Öz-Düzenlemenin Çıktıları 19
2.1.5. Öz-Düzenleme Modelleri 21
2.1.5.1. Boekaerts: Üstten Aşağıya / Alttan Yukarıya Amaçlar ve Duyguların Rolü 21
2.1.5.2. Winne ve Hadwin: Üstbiliş Algısından Öz-Düzenleme 22
2.1.5.3. Pintrich: Öz-Düzenlemede Motivasyonun Rolü 22

2.1.5.4. Efklides: Öz-Düzenlemede Motivasyon ve Duyular İle Üst-Bilişin Etkisi 23
2.1.5.5. İşbirlikli Öğrenme Bağlamında Öz-Düzenleme 24
2.1.5.6. Sosyal-Bilişsel Perspektiften Öz-Düzenleme 25
2.1.5.6.1. Öndüşünme Aşaması 27
2.1.5.6.2. Performans Aşaması 27
2.1.5.6.3. İçsel Yansıtma Aşaması 28
2.2. İlgili Araştırmalar 31
2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar 31
2.2.2.Türkiye'de Yapılmış İlgili Araştırmalar 40

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 44
3.2. Çalışma Grubu 44
3.2.1 Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler 45
3.2.1.1. Çocuklara İlişkin Kişisel Bilgiler 45
3.2.1.2. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler 46
3.3. Veri Toplama Araçları 46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 47
3.3.2. Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) 47
3.3.3. Öz-Düzenleme Ölçeği 48
3.3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği 49
3.4. Verilerin Toplanması 50
3.5. Veri Analizi 52

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1.Çocukların Öz-Düzenlemelerini Belirlemeye Yönelik Bulgular 54
4.2. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemelerini Belirlemeye Yönelik Bulgular 54
4.3. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Kullandıkları

Uygulamalarını Belirlemeye Yönelik Bulgular 55
4.4. Çocukların Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular 56
4.5. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular 57
4.6. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular 58
4.7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular 59
4.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamalarının İncelenmesine Yönelik Bulgular 62
4.10. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamalarının İncelenmesine Yönelik Bulgular 63
4.11. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 65
4.12. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları ile Çocukların Öz-Düzenlemeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 66

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çocukların Öz-Düzenlemelerine Yönelik Tartışma ve Yorum 68
5.2. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemelerine Yönelik Tartışma ve Yorum 69
5.3. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamalarına Yönelik Bulgular 69
5.4. Çocukların Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum 71
5.5. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum 73
5.6. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum 75
5.7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum 76

5.8. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum 77
5.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamalarının İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum 78
5.10. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamalarının İncelenmesine İlişkin Tartışma ve Yorum 79
5.11. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum 80
5.12. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları ile Çocukların Öz-Düzenlemeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum 82

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 85
6.2. Öneriler 87
6.2.1. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler 87
6.2.2. Uygulamalara İlişkin Öneriler 89

KAYNAKÇA 91
EKLER 114
ÖZGEÇMİŞ 135

KISALTMALAR

OÖDÖ: Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz-Düzenlemenin Kaynakları ve Gelişim Nedenleri: Kısa Bir Bakış 30
Tablo 2. Katılımcı Çocuklara İlişkin Kişisel Bilgiler 45
Tablo 3. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler 46
Tablo 4. Çocukların Öz-düzenlemelerine Yönelik Betimsel İstatistikler 54
Tablo 5. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemelerine Yönelik Betimsel İstatistikler 55
Tablo 6. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları ile İlgili Betimsel İstatistikler 55
Tablo 7. Çocukların Yaşlarına Göre Öz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 56
Tablo 8. Cinsiyetlerine Göre Çocukların Öz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 57
Tablo 9. Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Çocukların Öz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 58
Tablo 10. Öğretmenlerin Öz-Düzenleme Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 60
Tablo 11. Öğretmenlerin Öz-Düzenleme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu 61
Tablo 12. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 62
Tablo 13. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamaları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 64
Tablo 14. Öğretmenlerin Öz-Düzenleme ile Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamaları Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları 66
Tablo 15. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları Puanları Toplamı ile Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Arasındaki ilişki ile ilgili Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları 67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öz-düzenleyen işleyişin üçlü analizi 25

Şekil 2. Periyodik öz-düzenlemenin aşamaları modeli 26

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Çocuk Bilgi Formu 114
EK 2. Katılım Kabul Formu 115
EK 3. Veli Onam Formu 116
EK 4. Öğretmen Bilgi Formu 117
EK 5. Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği 118
EK 6. Öz-Düzenleme Ölçeği 129
EK 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği 132
EK 8. Araştırma İzin Yazısı 134

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öz-düzenleme genel olarak bireyin davranışlarını ve isteklerini erteleyebilme ya da bunlardan vazgeçme, sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik odaklanabilme ve amaca ulaşana kadar odakta kalabilme olarak tanımlanmaktadır (Bauer & Baumeister, 2011). Yapılan pek çok araştırmanın sonuçları çocuğun farklı alanlardaki gelişiminde öz-düzenlemesinin rolü olduğuna işaret etmektedir (Blair & Razza, 2007; Duru & Balkıs, 2014; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Sektnana, McClellanda, Acocka & Morrison, 2010; Torres, 2011; Williford, Whittaker, Vitiello & Downer, 2013; Suchodolets, Trommsdorff, Heikampa, Wieber & Gollwitzer, 2009). Bireyin bütün yaşamı boyunca hem diğerleri ile ilişkilerinde hem de yaşam niteliğinin yükselmesinde önemli yer tutan öz-düzenlemenin gelişimi, doğumdan itibaren başlamaktadır. Bebeklik döneminden erken çocukluk döneminin sonuna kadar olan süreçte öz-düzenlemenin gelişiminde önemli düzeyde değişimler olmaktadır (Bronson, 2000). Sinir bilimciler insanda büyümeyle tüm sistemlerin öz-düzenlemeyi destekleyecek şekilde geliştiğini ve buna eklenen çevresel faktörlerin teşvik edici rolünün önemini vurgulamaktadır (Shanker, 2013).

Zimmerman (2002), öz-düzenleme becerisinin kişisel bir özellik olmadığını ve kazanılması için belirli süreçlerin sağlanması gerektiğini ifade ederek, bu doğrultuda öz-düzenlemenin kazandırılabileceğini vurgulamıştır. Çocuğun her alandaki gelişimsel ihtiyaçlarını destekleme konusunda onunla etkileşim halinde olan öncelikle anne-baba sorumludur. Öz-düzenleme becerilerinin gelişimine olanak sağlayan ortamda yetişen çocuk yaşamda diğerlerine göre daha avantajlı konuma geçmektedir (Aras, 2015). Bu çerçevede çocukla yoğun etkileşimde olması yönüyle ebeveynlik tutumları birincil öneme sahiptir. Öz-düzenlemenin gelişimine yönelik çocuğun girişimlerine engel olmama, bu girişimleri destekleyecek fırsatlar sağlayıcı yaklaşımda bulunma ebeveyn ve çocuk etkileşiminin niteliği ile ilgilidir (Spruijt, Dekker, Ziermans & Swaab, 2018).

Okul yaşamının başlamasıyla birlikte çocuğun öz-düzenleme gelişimi yönünde sorumluluk paylaşımına öğretmen de belli çerçevede katılmaktadır. Eğitim ortamlarında öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları yapılandırmacı, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Scott & Berman, 2013). Bu bilinçle

öğrenme-öğretme ortamlarında öğretmenlerin çocukların öğrenme çabalarını ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmesini yorumlayabilmesi gerekmektedir (Degol & Bachman, 2015). Öğretmenlerin öğrenme ortamında öz-düzenleme gelişimine yönelik içerikler hazırlamaları etkili bir öğretim için üst-bilişlerini, motivasyonlarını ve stratejilerini organize edebiliyor olmaları gerekmektedir (Çapa Aydın, Sungur & Uzuntiryaki, 2009). Öz-düzenlemenin gelişimi çocuğun öğrenmesini aktif hale getirerek çocuğu içsel süreçlerini idare edebilen bir yönetici konumuna getirmektedir. Çocuk bu sayede dikkatini toplayarak, amaç belirleme, plan yapma, zamanı etkili kullanma, duygu ve davranışlarını buna göre kontrol altında tutma eğilimi gösterebilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Son yirmi yılda erken çocukluk alanında araştırma yapan bilim insanları arasında, çocukların kendi kendini düzenleyebilme yeteneğinin geliştirilmesinin önemi sıklıkla konuşulan konudur (Bronson, 2000). Bu durum, öz-düzenlemenin bir çocuğun uzun süreli fiziksel, psikolojik, davranışsal ve eğitsel refahının temelini oluşturduğunu gösteren çok sayıdaki çalışmadan kaynaklanmaktadır (Duru & Balkıs, 2014; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Sektnana, vd., 2010; Torres, 2011; Suchodolets, Trommsdorff, Heikampa, Wieber & Gollwitzer, 2009; Williford, Whittaker, Vitiello & Downer, 2013). Öz-düzenleme, hem insanın gelişimini anlamada yardımcı olmakta hem de yaşamın her aşamasında uyarlanabilir gelişimsel görevlerin başarıyla gerçekleştirilmesi için önem taşımaktadır (McClelland, Geldhof, Morrison, Gestsdóttir, Cameron, Bowers, & Grammer, 2018; Posner & Rothbart, 2000).

Erken çocukluk döneminde kazanılan öz-düzenleme; olumlu sosyal davranışlar, yeterli düzeyde empati becerisi geliştirme ve özellikle okula hazır olma ile akademik başarı süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (McClelland & Tominey, 2016). Çocukların duygularını ve davranışlarını içsel kontrol mekanizmaları ile düzenlemelerinde önemli olan öz-düzenleme becerisi, bebeklik ve çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar dikkat çekici bir artış göstermekle beraber olgunlaşma ve dışsal faktörlerden etkilenmektedir (Jones, Rothbart & Posner, 2003). Ayrıca çocukların öz-düzenleme becerileri gelişimsel düzeylerine göre değişmekte, zaman içerisinde olgunlaşma ve öğrenme yaşantıları sonucunda artmakta ya da azalabilmektedir (Carlson, 2005; Duncan, Schmitt, Burke & McClelland; 2018; Kochanska, Coy & Murray, 2001; Skibbe, Connor, Morrison & Jewkes, 2011).

Özellikle okul öncesi dönem öz-düzenlemenin daha sonraki gelişimine temel oluşturacak şekilde hızla geliştiği bir dönem olduğu için öz-düzenlemenin ve bunun nasıl destekleneceğinin anlaşılması önemlidir (Bronson, 2000).

Öz-düzenleme becerisi son yıllarda çocuğun özellikle öğrenme ortamlarında ve sosyal yaşantısında kendisinden beklenen davranışları sergilemelerini desteklediği için okula hazır bulunuşluk ve toplumsal ilişkileri yönetmekte başarılı olmasında önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bono, 2003; Duru & Balkıs, 2014; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Liew, 2012; Montroy, 2014; Schmitt, Pratt & McClelland, 2014; Sektnana, McClellanda, Acocka & Morrison, 2010; Torres, 2011). Buna göre olumlu davranış sergileme, yüksek düzeyde akademik başarı ve akranları ile iyi ilişkiler oluşturma konusunda öz-düzenlemenin etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar bu kavramın okul öncesi dönemden itibaren önemsenmesi gereken bir kavram olarak ele alınması gerektiğini göstermiştir (Montroy, Bowles & Skibbe, 2016; Riva & Ryan, 2015). Bu doğrultuda öz-düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde değerlendirilerek bu becerinin gelişimi ve buna etki eden değişkenlerin belirlenmesinin, çocukların yaşamda başarılı olmalarının desteklenmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Öz-düzenlemenin olgunlaşma ve dışsal faktörlere bağlı geliştirilebilir olduğu düşünüldüğünde çocuğun birincil ilişkide bulunduğu ebeveynlerin bu beceriye yönelik tutumları önem kazanmaktadır. Öz-düzenlemenin desteklenmesi ve beslenmesinde bakım veren kişinin rolü, özellikle çocukların duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini birbirinden ayıramayacakları erken çocukluk döneminde etkili gelişimleri için kritik önem taşımaktadır (Bronson, 2000; Bernier, Carlson & Whipple, 2010). Bu çerçevede ebeveynlik ve öz-düzenleme konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında çeşitli risk faktörleri içeren ailelerde büyüyen çocuklara yönelik yapılan çalışmalara (Haskett, Stelter, Proffit, & Nice, 2012; Mistry, Benner, Biesanz, Clark & Howes, 2010; Sektnana, vd., 2010) sıklıkla rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra ilgili literatür incelendiğinde öz-düzenleme becerilerinin ebeveyn tutumları ile ilişkisi üzerine yapılan çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Bono, 2003; Curry, 2007; Dennis, 2006; Díaz, & McClelland, 2017; Gündüz, 2015, Karreman, Van Tuijl, Van Aken & Deković, 2008; Morris, 2003; Russell, Lee, Spieker & Oxford, 2016; Spruijt, vd., 2018).

Davranışı durdurma veya yeni bir şeyler başlatma kapasitesine izin veren dikkatli, kasıtlı ve düşünceli davranışların altında yatan derin bir iç mekanizma olan öz-düzenleme çocukların hayatında onlara her yönüyle kolaylık sağlayacak bir beceridir

(Harrison & Muthinvhi, 2013). Bodrova ve Leong'a (2007) göre okul öncesi eğitimin sonunda, çocuklar kendi davranışlarının çoğunu yönetmede kasıtlı, planlı bir şekilde davranma becerisi olan öz-düzenleme kapasitesine sahip olmalı, fiziksel, duygusal bazı bilişsel davranışlarını düzenleyebilmelidir. Bu nedenle öz-düzenlemenin gelişimi hem çocuğun kazanımları hem de eğitim ortamının verimliliği açısından öğretmenler içinde önemsenmesi gereken bir konudur (Bonnett & Maich, 2014). Özellikle erken çocukluk dönemi okul yıllarında yıkıcı davranışlarına yönelik öz-düzenlemede başarılı olamayan çocuklar, orta ve lise deneyimleri sırasında istenmeyen davranışlarla mücadele etme olasılığıyla karşı karşıya kalabilirler (Garrett, 2015). Ayrıca duygularını ve davranışlarını düzenleyemeyen (öz-düzenlemesi zayıf olan) öğrenciler okuldaki zorlu öğrenme faaliyetlerinden uzak durmayı tercih ettiğinden bu çocuklar için öğrenmenin gerçekleşmesinde sıkıntılar yaşanabilmektedir (Florez, 2011). Akademik, sosyal ve duygusal olarak sınıf ortamında öz-düzenleme becerisi sergileyemeyen öğrenciler hem kendileri hem de diğerleri için süreci olumsuz etkileyebilirler. Sonuçta öğretmenler sınıfta öz-düzenleme konularıyla uğraşmak zorunda kaldıkça, öğretmede daha az etkili olabilmektedirler (Smith, 2017).

Ülkemizde öz-düzenleme becerisi konusunda yapılan çalışmalar konular bakımından incelendiğinde; öz-düzenleme becerisi ölçme araçlarının uyarlanması, (Aydın, Keskin & Yel, 2015; Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2014) öz-düzenleme becerisinin gelişimine etki eden unsurlar (Atun, 2016; Bakır, 2016; Doğan & Taşkın, 2017; Üredi & Erden, 2009) ve öz-düzenleme becerisinin çeşitli kavramlarla ilişkisinin (Aktan, 2012; Turan & Demirel, 2010) ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğu ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyinde yapılmıştır. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme son yıllarda ülkemizde bilimsel çalışmalarda ele alınmış olup, ölçek uyarlama (Aydın, Keskin & Yel, 2015; Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2014) ve öz-düzenleme becerisinde ebeveynlerin (Bayındır, 2016; Eroğlu, 2018; Ertürk Kara & Gönen, 2015; Gündüz, 2015; Sezgin, 2016; Sop, 2016) etkisi üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun öz-düzenleme gelişiminde öğretmenlerin (Adagideli, Saraç & Ader 2017; Aydın, Keskin & Yel, 2015; Ceylan Esentürk, 2018; Ertürk, 2013; Ezmeci, 2019; Yılmaz, 2016; Yılmaz, 2018) konu edinildiği çalışmalara baktığımızda ölçek geliştirme, öğretmen uygulamaları, inanışları, öz-yeterlilikleri program geliştirme konularında sınırlı çalışmalara rastlanmıştır. Mevcut çalışmalarda öğretmenin kendi öz-düzenlemesi, öz-düzenlemeye yönelik uygulamaları ve okul öncesi eğitimin çocuğun öz-düzenleme becerisine yönelik etkisini ele alan bir çalışmaya

rastlanmamıştır.

Yurtdışında ise okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerisine yönelik özelikle çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öz-düzenleme becerisinin belirlenmesi (Blair, Zelazo & Greenberg, 2005; Diamond & Lee, 2011; Gilmore & Cuskelly, 2005; Ludwig, Haindl, Laufs & Rauch, 2016), zaman içerisindeki gelişimi (Kochanska, Coy & Murray, 2001; Montroy, Bowles & Skibbe, 2016; Ponitz, McClelland, Matthews & Morrison, 2009), öz-düzenlemenin gelişimine yönelik uygulamalar (Harrison & Muthivhi 2013; McClelland & Tominey, 2016; Tominey, 2010), oyunlarda rolü (Cheng, 2011; Curry, 2007; Elias & Berk, 2002), öz-düzenlemenin okula hazırlık ve okul başarısında rolü (Bondurant, 2010; Blair & Raver, 2015; Duncan, Schmitt, Burke & McClelland, 2018; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Riva & Ryan, 2015; Schmitt, Pratt & McClelland, 2014; Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010), sosyal duygusal gelişime etkisi (Eisenberg, & Sulik, 2012; Gross, 2014; Liew, 2012; Stepien-Nycz, Rostek, Byczewska-Konieczny, Kosno, Bialecka-Pikul, & Bialek, 2015) ve ebeveyn tutumları ile öz-düzenlemenin ilişkisi (Eisenberg, Chang, Ma, & Huang, 2009; Jaramillo, Rendón, Muñoz, Weis & Trommsdorff, 2017; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007; Weis, Trommsdorff, Heikamp, Redondo, & Muñoz, 2016) olarak geniş bir yelpazede ele alınmış konular olup; öğretmenlerin ve okul öncesi eğitimin çocuklarda öz-düzenleme gelişiminde yeri ile ilgili çalışmalara (Degol & Bachman, 2015; Dörr & Perels, 2019; Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012; Perry, 2017; Willis, 2015) son zamanlarda yer verilmeye başlanmıştır. Literatür incelendiğinde çocukların öz-düzenleme gelişimi konusunda öğretmenin ve okul öncesi eğitim sürecinin etkilerini içeren çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme gelişiminin önemi ve kazandırdıkları dikkate alındığında çocuğun en yakın etkileşimde olduğu ebeveynlerin tutumu ve öğretmenlerin öz-düzenleme konusunda uygulamalarının ve eğitim sürecinin kapsamlı şekilde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda öz-düzenleme konusundaki çevresel etkiler göz önüne alındığında ebeveynin etkilerine yönelik çalışmaların ağırlık kazandığı ancak gelişim sürecinde etkili diğer paydaş olan öğretmen ve eğitim süreci konusunda sınırlı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle okul öncesi dönemde öğretmenlerin ve okul öncesi eğitimin çocukların öz-düzenleme gelişimin ile ilişkisini görmek için bu çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ele alınan çalışmada "çocuğun öz-düzenleme becerisinin

gelişiminde öğretmenin öz-düzenlemesi, öz-düzenlemeye yönelik uygulamaları ve okul öncesi eğitimin çocuğun öz-düzenleme becerisi ile ilişkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin; öz-düzenlemelerinin, öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarının ve okul öncesi eğitimin 48-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile ilişkisini görmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

1. Çocukların yaşlarına göre öz-düzenleme, olumlu duygu ve dikkat-dürtü kontrolü anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Çocukların cinsiyetlerine göre öz-düzenleme, olumlu duygu ve dikkat-dürtü kontrolü anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların eğitim alma süresine göre öz-düzenleme, olumlu duygu ve dikkat-dürtü kontrolü anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin öz-düzenlemeleri, öz-pekiştirmeleri, öz-izlemeleri ve öz-değerlendirmeleri kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öz-düzenlemesi yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları toplamda ve alt boyutlarda (duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi düzeyleri) yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları toplamda ve alt boyutlarda (duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi düzeyleri) kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

8. Öğretmenin öz-düzenlemesi ile öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğretmenin öz-düzenlemesi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ile çocukların öz-düzenlemesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kişinin kontrolü elinde tutması yanında gelişimini olumlu yönde etkileyecek amaçlar belirleyip bu amaçlara dönük planlamalar yapması ile kendini gösteren öz-düzenleme süreci tüm toplumsal ortamlar için aranan bir özelliktir (Shanker, 2013). Öz-düzenleme becerisinin doğumla başlayan ve erken çocukluk döneminde hızlanan edinim fırsatının, bağlamsal olarak desteklenmesinin bireylerin yaşadığı toplumu da etkileyecek kişisel gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öz-düzenleme becerisinin başarılı bir şekilde edinilmesinde biyolojik, genetik ve yaradılış yatkınlığının yanında sosyal çevre ile bağlantısı olduğu göz önüne alındığında okul öncesi eğitime girişle beraber öğretmenin öz-düzenleme gelişiminde payı olacağı düşünülmektedir (Kim & Konchanska, 2012). Bu nedenle doğumla başlayan süreçte öz-düzenleme gelişiminde çocuğun mevcut potansiyelini etkileyecek ebeveyn tutumları kadar okul öncesi eğitimi döneminde öğretmen öz-düzenlemesi ve uygulamalarının dikkate alınması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada çocukların öz-düzenleme gelişimi ile öğretmenin öz-düzenlemesinin, uygulamalarının ve okul öncesi eğitim sürecinin ilişkisi ele alındığından konu ile ilgili pek çok farklı paydaş açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Son 10 yıldır öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenmenin bireyin akademik başarısı ve sosyal yaşamdaki önemi üzerine pek çok araştırmacı bu alana yönelik çalışmalara yer vermeye başlamışlardır (Drake, Belsky, & Fearon, 2014; Montroy, Bowles & Skibbe, 2016; Riva & Ryan, 2015). Özellikle çocuklardaki öz-düzenleme gelişimi üzerine yönelen bu çalışmalarda çocukların öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde bağlamın etkisi düşünüldüğünde aile kadar öğretmenlerin ve eğitim sürecinin de ele alınması gerekmektedir (McClelland & Tominey, 2016). Okul öncesi eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olarak öğretmen sınıf içi süreçlerin işletilmesinde eğitimin niteliğini arttırmada planlama ve uygulamalarıyla çocuğun öz-düzenleme gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle çocukların öz-düzenleme becerilerinin

geliştirilmesinde öğretmenlerin hem öz-düzenleme düzeylerini hem de öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirecek uygulamalarını gözden geçirmeleri açısından araştırma sonuçlarının önemli olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada bir diğer amaç olarak çocukların öz-düzenleme gelişiminde okul öncesi eğitimin etkisi de ortaya konmuştur. Yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim süreci boyunca çocukların sınıf iklimi, sısnıf içi etkileşimler, görev tasarımı, akran işbirliği ve çeşitli öğrenme fırsatları ile çocukların okul öncesi eğitim sınıflarında öz-düzenlemelerini destekleyici davranışlarda bulunma fırsatı yakaladıkları tespit edilmiştir (Perry, VandeKamp, Mercer & Nordby, 2002; Perry, Phillips & Dowler, 2004; Perry & VandeKamp, 2000). Özellikle yapılandırmacı öğretim ve montessori eğitimi gibi öz-düzenlemeyi destekleyici süreçleri bulunan öğretim yöntemlerinin kullanıldığı öğretim programları çocukların öz-düzenleme becerilerini destekleyici özellikler taşımaktadır (Ervin, Wash & Mecca, 2010). Bu yönüyle çalışmada okul öncesi eğitimin çocuğun öz-düzenleme gelişiminde yerini görmek çocuğu eğitim sürecine dahil etme konusunda aile ve kanun koyuculara yeni bir bakış açısı katacağı için önemlidir.

Öz-düzenlemenin gelişimi ile çocuğun hem içsel dürtülerini kontrol edip hem de kendi ihtiyaç ve ilgilerinin farkına varıp yapabilecekleri doğrultusunda planlamalar yapması ve bu yönde girişimlerde bulunması beklenmektedir (Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli, & Roebers, 2012). Yapılan çalışmalar da dikkate alındığında öz-düzenleme becerisi gelişen çocuğun yaşam sürecinde hem sosyal hem bireysel yeterlilik anlamında başarılı olma yolunda ilerliyor olması beklenmektedir (Burke & McClelland, 2018; Eisenberg, & Sulik, 2012; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Öz-düzenleme içsel kontrol mekanizması ile çalışan amaçlı süreçlerdir. Kişinin amacını gerçekleştirmesinde sürekli takipte olduğu, değerlendirmelerle kendini doğruladığı istemli davranışsal ve bilişsel süreçleri içerir (Blair & Diamond, 2008; Carver & Scheier, 2016). Bu yönüyle gelişmiş bir öz-düzenleme öncelikle her yönüyle sağlıklı bir bireyi ve sonrasında bu bireylerin oluşturacağı sağlıklı bir toplumu işaret etmektedir. Sonuç olarak araştırmanın merkezinde bulunan çocukların öz-düzenleme gelişiminin biyolojik seyrine katkı sağlayacak bağlam tarafından desteklenmesi boyutu çalışma açısından önem taşımaktadır. Erken dönemden itibaren ihtiyaç duydukları bu desteği vermede aileden sonra kurumsal olarak ilk sorumlu olan okul öncesi eğitimin ve öğretmenlerin süreçte nerede bulunduğu dikkate alınması açısından çalışmanın sonuçlarının önemli olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Nicel araştırma yaklaşımı teknikleri kullanılarak verilerin toplanması ve
- Mersin ili genelindeki okul öncesi öğretmeni olan resmi kurumlara ulaşılarak çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öz-Düzenleme: Bireyin kişisel hedeflere ulaşmak için düşünce, duygu ve davranışlarını planlaması ve alınan geri bildirimlerle yenilemeler yapabilmesidir. Kişinin üst-biliş, motivasyon ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmasıdır (Zimmerman, 2000; 2001).

Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Bireyin öğrenme ve kişisel hedeflerine odaklı akademik olarak güçlü yönlerinin ve sınırlılıklarının farkında olması, kendi öğrenmelerini izleme ve karşılaştığı öğrenme zorluğunda esnek ve uyarlanabilir stratejiler uygulayabilmesi (Buzza & Allinotte, 2013; Schunk & Zimmerman, 2008).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle öz-düzenleme kavramı, gelişimi ve yerine kullanılan kavramlarla ilgili benzerlik ve farklılıklarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra öz-düzenleme modellerine ve okul öncesi dönemde öz-düzenleme gelişiminde öğretmen ve okul öncesi eğitimi bağlamına yönelik yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme gelişimine ilişkin kuramsal açıklamalar önce geniş bir yelpaze olarak çeşitli yaklaşımlar açısında ele alınıp (hem biyolojik hem de etkileşimsel) daha sonra çalışmanın dayanağı olan sosyal-bilişsel perspektiften ele alınmıştır. Bu bağlamda önce öz-düzenlemenin tanımlanması ve benzer kavramlardan ayrıldığı yönlere, gelişimine, ebeveyn ve öğretmenlerin etkisine ve son olarak öz-düzenleme modellerine yer verilmiştir.

2.1.1. Öz-Düzenleme

Öz-düzenleme, duyguların, davranışların ve bilişin düzenlenmesini içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanabilir (McClelland, Ponitz, Messersmith & Tominey, 2010). Öz-düzenlemenin çocuğun ne yapması ve ne yapmaması gerektiğini içeren iki yönü vardır. Öz-düzenleme, istenmeyen davranışlardan kaçınma olarak yorumlanmamalıdır. Öz-düzenleme daha doğru bir ifadeyle bir davranışın engellenmesini ve bir sonraki davranışın uygulanmasını içerir (Bodrova, & Leong, 2007). Biyolojik açıdan tanımlamak gerektiğinde; bir stresörle başa çıkmada beyin, gerekli enerjiyi üretmek için sempatik sinir sistemi olan bir tür gaz pedalını tetikler sonra kurtarmak için bir tür fren gibi parasempatik sinir sistemini devreye sokar. Böylelikle beyin, çocuğun stres üzerine harcadığı enerjinin miktarını düzenler, böylece kaynaklar sindirim, hücresel onarım, dengeli bir vücut ısısını korumak veya dikkat ve öğrenme gibi diğer bedensel işlevler için çalışır (Shanker, 2013). Oluşumuna yönelik gelişimsel sinir bilimciler büyümekte olan sinir sisteminin ve bağların süreci başlattığını ancak sosyal katılım ile yüksek düzeyde bir öz-düzenleme için temel atıldığını belirtmiştir. Öz-düzenlemenin oluşumu ve gelişimi sürecinde doğumla birlikte

bakımından sorumlu olan kişinin etkileşim niteliği, bebeğin güvenli bağlanmasının sağlanması, konuşmaya başladığında verilen yanıtlar öz-düzenleme gelişimi için adeta yatırım niteliğindedir (Orehek, Vazeou-Nieuwenhuis, Quick, & Weaverling, 2017; Shanker, 2013).

Öz-düzenleme bazı kavramlarla aynı anlamda kullanılabilmektedir. En yaygın hatalardan biri, öz-düzenleme ile uyum kavramının karıştırılmasıdır. Uyum kavramında bir çocuk, cezalandırılmaktan korktuğu için ya da sadece ödülü almak için istenilen davranışları gösterir. Fakat bu, sağlıklı bir gelişim için böyle bir tutumun sonuçlarının anlamlı olduğuna inanarak, gerçekten bu şekilde davranmak isteyen çocukla (öz-düzenleme becerisi gelişmiş) aynı şey değildir (Shanker, 2013).

Öz-düzenleme kavramı ile karıştırılan diğer bir kavram ise öz-kontroldür. Öz-düzenleme bir amaca ulaşmak için bir eylem eğiliminden kontrollü olarak vazgeçilmesine eşdeğer anlamına gelen öz-kontrol deyiminden daha geniş anlamlar içermektedir (Carver & Scheier, 2016). Öz-kontrol sadece geciktirilmiş bir tatmin süreci veya durum hakkındaki düşüncelerimize engel olmak olarak tanımlanabilir (Mischel, 2014). Öz-düzenleme ise amaçlı süreçlerdir. Amacı gerçekleştirmede sürekli takipte kalmayı ve kendini doğrulamayı gerektirir (Carver & Scheier, 2016). Bu yönüyle öz-düzenleme hem öz-kontrol süreçlerini hem de uyum sağlama ve ayarlamaya yardım eden zihinsel, motivasyonel ve duygusal uyarılmanın sonucunda temelde istemli bilişsel ve davranışsal süreçleri de ifade eder (Blair & Diamond, 2008). Harekete geçmeden önce planlama ve düşünme becerilerini ifade eden öz-düzenleme yürütücü işlev olarak bilinen bir dizi becerilerin de merkezinde yer alır. Yürütücü işlev, dikkat ve bilişsel esneklik, işleyen hafıza ve önleyici kontrol olarak üç zihinsel süreci içerir (McClelland & Tominey, 2014).

Yani öz-düzenleme, hem duygusal düzenleme becerilerinin (bilişsel ve davranışsal stratejiler yoluyla duyguları hafifletme becerisi) hem de yürütücü işlev becerilerinin (çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esnekliği içerir) birlikte çalışması ile oluşur (Lawrence, 2015). Bu yönüyle bu kavramı tanımlama karmaşıklığını çözmenin bir yolu, hiyerarşik olarak organize edilmiş ve karşılıklı entegre olarak sonuçlanmış davranışta öz-düzenlemenin fizyolojik, sosyal-duygusal ve bilişsel yönlerini görmektir (Blair & Raver, 2012). Sosyal psikolojik perspektiften öz-düzenleme yeni yıla yönelik kararlar alacak kadar büyük ve öğle yemeğinde ne yapacağına yönelik basit amaçlara kadar insanların gündelik yaşantılarında hedeflerin benimsenip uygulanma sürecini içeren kavram olarak tanımlanır. İnsanların bu amaçlara

ulaşmasında temel kapasite ile genel eğilimlerini içeren düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol altında tuttukları kapsamlı bir kavramdır (Davisson & Hoyle, 2017).

Sosyal-bilişsel araştırmacılar çocukların öz-düzenleme gelişimiyle ilgili sadece kişisel süreçleri değil, bu süreçlerin karşılıklı olarak çevresel ve davranışsal olaylardan etkilendiğini varsayarak yetişkin modelleme ve öğretiminin çocukların öz-düzenlemesi üzerindeki etkileri gibi konuları incelemiştir (Zimmerman, 1989). Çalışmanın dayandığı sosyal-bilişsel perspektiften bakıldığında öz-düzenleme zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans yeteneği değildir; daha ziyade öğrenicilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri kendiliğinden yön verme sürecidir (Zimmerman, 2002). Bu yönüyle öz-düzenleme yeteneği, akademik başarıyı ve öğrenmeyi etkiler; çünkü dikkat, odaklılık, davranış engelleme ve sosyallik, okul öncesi sınıfında standartları oluşturur (Drake, Belsky, & Fearon, 2014). Bu çok boyutlu kavram fizyolojik düzenleme, duygu düzenleme, çaba harcanmış kontrol, kendini kontrol, engelleyici kontrol, yürütme kabiliyeti veya isteğe bağlı kontrol gibi geniş bir süreç yelpazesini kapsamaktadır (Eisenberg, Chang, Ma, & Huang, 2009; Kim & Kochanska, 2012; Eisenberg & Sulik, 2012; Rothbart & Bates, 2006). Bu nedenle yapılan bazı çalışmalar öz-düzenlemeyi mizaç ve dikkat, çaba harcamaya yönelik kontrol yönüyle; bazıları da sosyal-duygusal refah açısından öğretmenler ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler olarak ele alarak değerlendirir (Blair, & Raver, 2012).

2.1.2. Öz-Düzenlemenin Gelişimi

Öz-düzenleme, kişinin amaçlarını gerçekleştirmek için iç duygu durumlarının yoğunluğunu ve süresini ayarlama ve sürdürme kabiliyeti olarak tanımlanır (Blair & Diamond, 2008). Öz-düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar öğrenmeye hazırdır. Onlar odaklanır, duyguları düzenler, dürtü kontrolü yapar, bir durumun sonuçlarını değerlendirebilir, başkalarının neler hissettiğini anlar, davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğini anlar ve başkalarına karşı empati kurabilirler (Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli, & Roebers, 2012; Shanker, 2013). Öz-düzenleme kendini ifade etme sürecini içerdiğinden sağ prefrontal korteksle idare edildiği düşünülmektedir (Ryan, Kuhl & Decy, 1997). Gelişim sürecine sinirbilimciler açısında baktığımızda; yetişkinin % 20-25'i ile doğan bebek beyni olağanüstü bir oranda büyümeye başlar ve saniyede yaklaşık 700 yeni sinaps üreterek tüm duyu ve motor sistemleri arasında

bağlantı oluşturmanın yanı sıra, öz-düzenlemeyi destekleyen sistemlerin bulunduğu prefrontal korteksini geliştirir (Shanker, 2013). Bu nedenle, öz-düzenleme gelişiminde çocuktaki beyin aktivitesinin değerlendirilmesi önemlidir, çünkü sinirsel ağlardaki değişikliklerde ve artan lokalizasyonda görüldüğü gibi, gelişmekte olan yürütücü kontrolün nasıl organize edildiğine dair ipuçları sağlar (Best & Miller, 2010).

Prefrontal korteks hem duyusal hem de motor sinirler bakımından zengin bir bağlantı bölgesidir ve anısal bellekten geri çağırma ve duyusal tercihler hakkında yargıya varmayla ilişkilidir. Örneğin bir bebek yüksek bir ses duyduğunda çevreye verdiği tepkiyi düzenlediğini belirten parmak emme davranışı ile öz-düzenlemesinin gelişmekte olduğunu sergiler (Florez, 2011). Ayrıca gelişim boyunca öz-düzenleme yörüngesinde geniş bir bireysel farklılık yelpazesi ile karşılaşılmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde bu durum kendini gösterme konusunda daha zengin örnekler sunar (Blair & Raver, 2012). Öz-düzenlemenin başarılı bir şekilde edinilmesi biyolojik, genetik ve doğuştan getirilen özelliklerin yanında bakıcılar tarafından sağlanan sosyal çevre ile de bağlantılıdır (Fonagy & Target, 2002; Kim & Konchanska, 2012).

Çocuğun hayatının başlangıcında olumlu ilişkilerin gelişmesi, öz-düzenleme becerilerinin oluşturulmasında kilit önem taşır. Bununla birlikte bulunduğu ortamlarda yaşadığı stres bir çocuğun davranış ve duygularını düzenleme kabiliyetini etkiler (Blair, 2010). Biyolojik, duygusal, bilişsel, sosyal ve prososyal olmak üzere farklı çocukluk stresi olduğu belirtilmektedir. Alanların her birinde, çeşitli stresörler, çocuğun kendi kendini düzenleme yeteneğini etkileyebilir (Shanker, 2013). Bunlardan biyolojik alan, sinir sistemindeki enerjidir; duygusal alan negatif ve olumlu duygulardan oluşur; bilişsel alan zihinsel süreçlerdir; sosyal alan, toplumsal ipuçlarına yanıt vermekten oluşur; Son olarak, prososyal alan, kabul ve dostluk gerektirir (Bonnett & Maich, 2014). Doğru uygulandığında stres yüksek motivasyona sahiptir. Yetişkinin görevi stresi tanımlama, ortadan kaldırma ya da azaltma ve daha sonra çocuğa kendisini tanıması ve tedirgin edici bir durum yaşadığında rahat bir seviyeye dönmek için ne yapmaları gerektiğini belirlemeyi öğretmektir (Shanker, 2013).

Öncelikle bebeklik döneminde bakım veren, öz-düzenleme yönünden çok şey sağlar. Bebek ile gözle ve dokunarak temasa geçilmesi, ağladığında yatıştırma amaçlı sıkıntının kontrolü için genel uygulamalar yapılması önemlidir (Posner & Rothbart, 2009). Bakım verenin bebeğe nasıl cevap verdiği hayati öneme sahiptir. Sakin bir tonda tepki veren bakım verici öz-düzenleme için temel bir ilke olan güvenli ortamı sağlamış olur (Mustard & Rowcliffe, 2009; Bridgett, Gartstein, Putnam, Lance, Iddins, Waits, &

Lee, 2011). Öz-düzenleme gelişimindeki bir sonraki kritik aşama sosyal katılım da denilebilecek bebek konuşmaya başlamadan çok önce başlayan süreçtir. Bakım veren bebeğin ağlamasına sakin ve sıcak bir şekilde cevap verir ve bebeğin ne hissettiğini ya da ne istediğini gösteren ipuçlarını okursa öz-düzenlemesini desteklemiş olur (Shanker, 2013).

Anne-babalar veya bakım verenler, yaklaşık 2-3 yaşlarında başlayan, çocuğun duygu ve davranışlarını kontrol etme becerileri hakkındaki sorularını yanıtlayarak bunu sürdürmelerini destekleyebilir (Posner & Rothbart, 2009). Çocuklar, yaşamın ilk üç yılında öz-düzenlemeyi destekleyen kontrol sistemlerinde dikkate değer kazançlar elde eder. Bununla birlikte, bu sistemler birbiriyle alakalı olmasına ve uyum halinde gelişmesine rağmen, çoğu çocuğun okul öncesi dönem boyunca kontrol becerilerini de birlikte bütünleştirebildikleri görülmektedir (Montroy, 2014). Bu süreçte çocuk ebeveyn taleplerine uyma güdüsüyle öz-düzenlemenin izlenen ve yönlendirilen uyumluluk özelliğini gösterir (Calkins, 2007). Yavaş yavaş artan yeteneği ile çocuklar, ebeveyn değerlerini içselleştirme yolunda dışarıdan direktifler veya denetim olmadan kendi davranışlarını sergilemeye yönelirler (Kochanska, Coy & Murray, 2001).

Okul öncesi dönem öz-düzenleme gelişiminde hızlı gelişmelerin yaşandığı ve bu dönemde kazanılan öz-düzenleme becerilerinin daha sonraki dönemler için anahtar rol üstlenmesinden dolayı önem kazanmıştır. (Blair & Razza, 2007; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes, & Morrison 2007). Özellikle birçok okul öncesi ve ilkokul çevrelerinin çoğu, öz-düzenlemeyi başarı ve okula hazırlıkta kritik bir bileşen olarak görmektedir. Okul öncesi dönemde öz-düzenleme açısından yapılandırılmış bir okul öncesi eğtimi deneyimi yaşamış çocuklarda öz-düzenleme becerisi kolaylıkla ilerlemekte olup aynı deneyime sahip olmayan çocuklar ise öz-düzenleme beceri gelişiminde dezavantajlı olabilmektedir (McClelland & Tominey, 2016).

2.1.3. Öz-Düzenleme ve Bağlam

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimilerinde yopun etkileşime girdikleri ev ve okul bağlamları oldukça önemlidir. Ev ve sınıf bağlamlarında ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların öz-düzenlemesini geliştirmeye yönelik kullandıkları uygulamalar, düzenlemeler ve sunduğu fırsatlar çocuğun öz-düzenleme becerisini geliştirmede verdikleri desteği somut olarak ortaya koymaktadır. Bu nedenle bağlamın rolü çocuğun yoğun etkileşimde bulunduğu ev ve okul gibi çevrelerin çocukların öz-

düzenlemesini nasıl geliştirdiklerini ve sergilemelerine nasıl yardım ettiklerine göre değerlendirilir (Diaz & McClelland, 2017; Degol & Bachman, 2015). Buna ek olarak öğretmen ve ebeveyn çocukların kendi kendini düzenleme davranışlarına hakim olmasına doğru modelleme ile de destek verebilir. Öğretmenler ve ebeveynler, farklı durumlarda uygun duygusal ve davranışsal eylemleri gerçekleştirmek için atılması gereken adımları göstermeli, doğru modeller olmalıdır (Riva & Ryan, 2015). Çocukların ortaya çıkan öz-düzenleyici kapasitelerine yardımcı olmak için yapılandırılmış ve öngörülebilir çevrelerin önemi dikkate alınmalıdır (Cameron & Morrison, 2011). Davranışsal ve nöro-bilimsel çalışmalar da öz-düzenlenmeyi destekleyen hem sinirsel devrelerin hem de davranışların çoklu bağlamlarda öz-düzenlemenin geliştirilmesinde deneyimlerin (özellikle toplumsal deneyimler) anahtar rolünü ortaya koymuştur (Baker, Cameron, Rimm-Kaufman & Grissmer, 2012; Diamond & Lee, 2011; Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010; Gross 2014).

Öz-düzenleme her ne kadar kişinin davranış, duygu ve zihinsel süreçlerini düzenleme ve kontrol altına almaya odaklı bir yönelim olsa da diğerlerinin etkisi göz ardı edilemez (Pintrich, 2000). Özellikle okul öncesi dönem boyunca çocuklar öz-düzenlenmiş olan karmaşık sosyal ve duygusal deneyimlerle karşı karşıya kalırlar. Bu nedenle öz-düzenlemenin değerlendirilmesi; düzenlemenin gerçekleştiği bağlam koşulları ve gelişimsel değişiklikler dikkate alınarak yapılmalıdır (McClelland & Cameron, 2012). Öğretmen, akran ve ebeveyn gibi çocukla etkileşimi olan faktörleri içeren bağlam çocuğun öz-düzenlemesinin gelişiminde katkı sağlar (Fay-Stammbach, Hawes, & Meredith, 2014; Pintrich, 2000). Bağlamın çocuk üzerindeki etkisi çocuğun yoğun iletişimde olduğu ebeveyn ve öğretmenlerin ona sunduğu imkan ve etkileşimin niteliği ile belirleyicidir. Ev ve sınıf ortamı bağlamlarında çocuğun geçirdiği yaşantılar gelişimlerinde destekleyici ya da engelleyici rol oynama gücüne sahiptir (Baker & ark, 2012).

Çocuklarda öz-düzenlemenin gelişiminde çocuğun yaşadığı bağlamın hem fiziksel hem de etkileşimsel standartlarını belirlemesi açısından önemi ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır (Chang, Shaw, Dishion, Gardner, & Wilson, 2014; Gündüz, 2015; Pearson, 2013; Mauzy, 2012; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Öncelikle erken çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren gelişmekte olan öz-düzenleme hem ebeveynin modellemesi hem de ebeveynle kurulan etkileşimle desteklenebilir (Mauzy, 2012; Lunkenheimer, Shields, & Cortina, 2007; Padilla-Walker, Harper, & Jensen, 2010). Çocuğun aile dışındaki ilk sosyal yaşamını oluşturan okul hayatının

başladığı okul öncesi kurumlarındaki sınıf ortamının hem etkileşimsel hem de fiziki imkanları öz-düzenleme gelişimini desteklemek için diğer bağlamı oluşturur (Ertürk, 2013; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson, & Brock, 2009). Özellikle ebeveyn ve öğretmenin çocukla etkileşiminde düşük nitelikli bir bakım hizmeti sonucu oluşan stresli sosyal ve fiziksel durumların çevresel stres faktörünün aracısı gibi birincil stres kaynağı olarak hizmet etme olanağı yüksektir. Erken stres, yürütme işlevlerinin ve öz-düzenlemenin altında yatan sinir ağlarının işleyişini etkilemektedir (Blair, 2010; Shanker, 2013). Bu yönüyle çalışmada çocuğun etkileşim ve fiziksel çevre olarak yoğun vakit geçirdiği çocuk-öğretmen etkileşimi bağlam öğesi kapsamında ele alınacaktır.

2.1.3.1. Öz-Düzenleme Okul ve Öğretmen

Çocuğun öz-düzenleme gelişiminde çevresel etkiler bağlamında aileden sonra yoğun etkileşime girdiği ilk ortamı okul öncesi kurumlarıdır. Burada geçirdiği yaşantılarla çocukların öz-düzenleme yetkinliklerini geliştirme hayatlarında çok önemli bir adımdır (McClelland & Tominey, 2016). Bir çocuğun okula başarılı biçimde adapte olması, muhtemelen akademik, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yetkinlikler de dahil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilenir. Okul ortamında öğrencilerin kurallara uymaları, sınıf içinde işbirlikli hareket etmeleri kurum içindeki çeşitli standartlara uyum sağlamaları beklenir (McIntyre, Blacher & Baker, 2006). Bunun için okul bağlamına adapte olma ve öz-düzenleme becerisi merkezi bir ön şart olarak ele alınır (McIntyre, Blacher & Baker, 2006; Morrison, Ponitz & McClelland, 2010). Çalışmalar duygusal (Blair & Diamond, 2008; Useche, 2011) ve davranışsal (Blair & Razza, 2007; Hughes, Ensor, Wilson & Graham, 2010) öz-düzenleme gelişiminin okul yaşamının başlarında ve ilerisinde zekanın çok ötesinde ve üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu durum hedefe yönelik davranışın istendik olarak kontrol edilmesi olan öz-düzenlemenin okul bağlamında zekadan daha yüksek oranda sosyal hedefler ve akademik başarıyı öngördüğü anlamına gelmektedir (Suchodoletz, Trammsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer, 2009).

Eğitim ortamlarında öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları yapılandırmacı, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ile birlikte bağlamsal, alana özgü ve içerikle ilgili süreçlerden etkilenir (Scott & Berman, 2013). Bununla birlikte öz-düzenleme oranı yüksek öğretmenlerin verilen görevleri tamamlamaları için uygulamaları konusunda

öğrencileri destekleyici tutum sergilemeleri beklenir (Bembenutty, White & Vélez, 2015). Sosyal-bilişsel anlayışın hakim olduğu bir sınıf ortamında öğretmenler, çocukların işbirliğini ve kolektif sorgulamayı teşvik ederek çocukların çeşitli sosyal bağlamlarda etkileşime geçebileceği öğrenme ortamları yaratma eğilimindedir (Bandura, 2001). Bu nedenle öğretmenler öz-düzenleme gelişiminde rol modelliğinin yanı sıra eğitmen olarak da önemli bir rol oynamaktadır (Perels, Merget-Kullman, Wende, Schmitz, & Buchbinder, 2009). Sınıf ortamında öğretim programlarını öz-düzenleme stratejileri ile zenginleştirmek, eğitim ortamlarında öğretim için etkili ve motive edici bir araç olarak düşünülür (Sáiz Manzanares, Carbonero Martín, & Román Sánchez, 2014). Ayrıca olumlu sosyo-duygusal gelişim ve pozitif sınıf ikliminin akademik gelişimi desteklediğini düşünürsek öğretmen ve akranları ile sıcak etkileşimlerin bulunduğu sınıflar başarılı olma konusunda zorlanılmayacak ortamlar oluşturur (Blair & Diamond, 2008).

Sınıf ortamında öz-düzenleme becerisi gelişmemiş öğrenciler akademik, sosyal ve duygusal olarak problem davranışlar sergileyerek diğerleri için aksaklıklar ve güvensiz öğrenme ortamı yaratırlar. Böyle bir ortamda öğretmenler, sınıfta problem çözme konularıyla uğraşmak zorunda kaldıkça, öğretmede daha az etkili olurlar. Bu nedenle öğretmenin ve öğrencinin öz-düzenleme konusundan önce güçlü bir ilişki kurması gerekir (Smith, 2017). Ayrıca sınıf içinde stres yönetimi çocukta öz-düzenlemenin gelişimi açısından ele alınması gereken başka bir konudur. Konu hakkında yeterliliği olan öğretmenler, öz-düzenleme gelişimini engelleyen stres faktörlerini ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için bunları etkili bir şekilde nasıl azaltacaklarını bilmektedir (Shanker, 2013). Bu anlamda öğretmenlerin öğretim ortamında öz-düzenleme stratejilerini kullanmaları etkili bir öğretim için üst-bilişlerini, motivasyonlarını ve stratejilerini organize edebiliyor olmaları gerekmektedir (Çapa Aydın, Sungur, & Uzuntiryaki, 2009).

2.1.3.2. Öz-Düzenleme ve Aile

Yetersiz ebeveynlik, çocuklarının kendi kendini düzenlemeleri üzerinde önemli ve olumsuz etkilere sahip olabilir (McClelland, Geldhof, Morrison, Gestsdóttir, Cameron, Bowers, Duckworth, Little, & Grammer, 2018). Bebeğin davranış ve duyguları çoğunlukla dış düzenleme olarak düşünebileceğimiz ebeveyn tarafından düzenlenir. Yaş ilerledikçe, çocuklar, bakım verenin yokluğunda iç düzenleme süreci

olarak duygularını ve davranışlarını düzenlemelerine izin veren bir dizi düzenleme stratejisi kazanırlar. Dolayısıyla, ebeveynliğin, öz-düzenleme sürecinde önemli bir rol oynadığı açıktır (Jaramillo, Rendón, Muñoz, Weis, & Trommsdorff, 2017). Bununla birlikte aile çocuğun öz-düzenleme gelişiminde pek çok farklı biçimde bir rol oynamaktadır. Bunlardan ebeveyn duyarlılığı, bağlanma, ebeveynlik tutumu, ebeveyn akıl sağlık durumu, ebeveyn stresi, ebeveyn desteği, ebeveyn öz-düzenlemesi üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Blair, 2010; Lengua, Honorado, & Bush, 2007, Leerkes & Wong, 2012; Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang & Sameroff, 2011; Spinrad, Eisenberg, Silva, Eggum, Reiser, Edwards, Iyer, Kupfer, Hofer, Smith, Hayashi, Gaertner, 2012; Valiente, Lemery-Chalfant, & Reiser, 2007). Erken çocukluk deneyimlerinin başlıca destekçisi ebeveynlerin çocukla etkileşiminde tutumu çocuğun ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterliliği önemlidir (Perry, 2009).

Ebeveyn uygulamaları ve inançlarının uzun süredir öz-düzenleme de dahil olmak üzere çocuk gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu kabul edilmiştir (Bowers, Gestsdottir, Geldhof, Nikitin, Von Eye, & Lerner, 2011). Bu inanç ve uygulamalar; çocuğun gelişiminde ebeveyn-çocuk etkileşimleri yoluyla çocukların öz-düzenlemesini etkileyen örneğin kültürel değerler, disiplin stratejileri, davranış beklentileri olarak sıralanabilir (Díaz & McClelland, 2017). Padilla-Walker, Harper ve Jensen (2010) ayrıca, öz düzenlenmenin, ebeveyn yakınlığı ile depresyon, suçluluk ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkinin önemli bir arabulucu değişkeni olduğunu bulmuştur. Ebeveyn inanç ve uygulamalarının dışında ebeveyn öğrenme çevresinin niteliği, ebeveyn sıcaklığı, ebeveyn kontrolü çocuğun öz-düzenleme beceri gelişiminde ebeveynin etkileri olarak ele alınmıştır (Downer & Pianta, 2006).

Bunlardan ilki olan ebeveyn öğrenme çevresinin niteliği; ebeveynlerin evlerinde yüksek kaliteli bir öğrenim ortamı geliştirme derecesine odaklanan ebeveynlik davranışlarını içerir. Etkinlikler, materyaller ve ebeveyn-çocuk etkileşimleri öğrenme ortamını teşvik eder. Bu ortam öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde destek sağlar (Downer & Pianta, 2006). Ebeveyn sıcaklığı evdeki duygusal iklim ve ebeveynin manevi desteğini ve yakınlığını ifade eder. Sıcak ve ilgi gösteren ebeveynler, çocuklara güvenlik hissi verebilir ve çocukları sosyal bağlamlarda olumsuz koşulları yönetmesine yardımcı olabilir ve bu da duygusal düzenlemeyi geliştirici bir rol oynar (Lengua, Honorado & Bush, 2007). Araştırmalar aynı zamanda duygusal düzenlemenin bilişsel ve davranışsal düzenlemeyle bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Garner & Waajid, 2012; Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser & Graling, 2012; Useche, 2011). Bu

nedenle ebeveyn sıcaklığı öz-düzenlemede dahil olmak üzere çocuğun gelişimsel sonuçları üzerinde olumlu etkiler göstermektedir (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes & Liew, 2005; Gustafsson, Cox, & Blair, 2012; Morrison & Cooney, 2001; Von Suchodoletz, Trommsdorff, & Heikamp, 2011; Weis, Trommsdorff, Heikamp, Redondo & Muñoz, 2016).

Bir diğer öz-düzenlemeyi etkileyen ebeveynlik boyutu ebeveyn kontrolüdür. Evde kurallar standartlar ve sınırlar gibi ebeveyn tarafından kurulmaya çalışılan sosyalizasyon çabalarını içerir. Bu kontrolün düzeyi çok önemlidir. Yüksek ebeveynlik kontrolü çocukların öz-düzenleme becerilerini uygulama fırsatını engelleyici olmaktadır (Wachs, Gurkas & Kontos, 2004). Benzer şekilde demokratik ve fiziksel ceza uygulamayan ebeveyn tutumu öz-düzenleme becerisini geliştirmede destekleyici olmaktadır (Eisenberg, Chang, Ma & Huang, 2009). Son boyut olan ebeveyn inançları ise çocuk yetiştirme inançları, doğru gelişimsel uygulamalar hakkında bilgi ve çocuğa yönelik beklentileri içerir. Ebeveynlik inançları çocuğun gelişimsel sonuçları üzerine etki edebilmektedir (Díaz & McClelland, 2017).

2.1.4. Öz-Düzenlemenin Çıktıları

Modern batı toplumunda insanları etkileyen sosyal ve kişisel problemlerin çoğunda öz-düzenlemede başarısız olma unsuru bulunmaktadır. Bu, daha iyi öz düzenlenmenin tek başına tüm toplumun sorunlarını çözeceğini söylemek değil ancak muhtemelen bu yöne doğru uzun bir yol kat edilecektir (Baumeister, Schmeichel, & Vohs, 2007). Öz-düzenlemenin gelişiminde teorik olarak çeşitli alanlardaki birden çok becerinin koordinasyonu ve işlenmesi gerektiği düşünüldüğünde çocukların okul öncesi dönem büyüme yörüngelerinde geniş bir değişim seviyesi beklemek olağandır. Ancak bu becerilerin koordinasyonu, ortaya çıkış zamanı ve düzenlenmiş davranış olarak belirmesi bireysel farklılıklarla değişmektedir (Blair & Raver, 2012).

Öz-düzenleme, hedeflere ulaşmaya yönelik kendinden üretilen düşünce, duygu ve davranışları ifade eder (Zimmerman, 2000). Kendi kendini düzenleyen çocuklar öğrenmeye hazırdır. Hedefe odaklanır, duygularını düzenler, dürtü kontrolü yapar, bir durumun sonuçlarını değerlendirebilir, başkalarının neler hissettiğini anlar, davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğini anlar ve başkalarına karşı empati kurabilirler (Aydın & Karakelle, 2016; Shanker, 2013). Öz-düzenlemesi gelişmiş çocuklar, güçlü yanlarının ve sınırlarının farkında olduklarından ve kişisel olarak

belirlenen hedefler ve görevle ilgili stratejiler tarafından yönlendirildiklerinden onların öğrenme çabaları proaktiftir (Zimmerman, 2002). Zorlayıcı görevleri yerine getirme, çaba sarf etme ve öğrenmeyi derinleştirmek için uygulama fırsatları ararlar (Perels, Merget-Kullman, Wende, Schmitz, & Buchbinder, 2009). Bu öğrenciler, davranışlarını, hedefleri ve artan etkinlikleri üzerine kendi düşünceleri ile izlerler. Öğrenme yöntemlerini geliştirmeye devam etmek için tatmin ve motivasyonlarını arttırırlar. Üstün motivasyon ve uyarlanabilir öğrenme yöntemleri nedeniyle, öz-düzenleme becerileri gelişmiş öğrencilerin hem akademik başarı elde etmeleri hem de geleceklerini iyimser bir şekilde incelemesi olasıdır (Zimmerman, 2002).

Öz-düzenleme, akademik başarı ve fiziksel ve duygusal sağlığı da içeren birçok konuda çocuk ve yetişkin açısından önemlidir (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea, & Stallings, 2013; Riva & Ryan, 2015). Ancak özellikle son yıllarda okul öncesi dönemde öz-düzenlemenin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğuna dair yapılan araştırmalar artmıştır (Allan, Hume, Allan, Farrington & Lonigan, 2014; McLear, Trentacosta, & Smith-Darden, 2016; Ponitz, McClelland, Matthews & Morrison, 2009; Schmitt, Pratt, & McClelland, 2014). Araştırmalardan bazıları, çocukların okul öncesi öz-düzenleme becerilerinin daha sonraki okul çıktılarıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Blair & Raver, 2015; Bondurant, 2010; Gawrilow, Fäsche, Guderjahn, Gunzenhauser, Merkt, & Von Suchodoletz, 2014; Riva & Ryan, 2015). Örneğin, okul öncesi dönemde öz-düzenleme düzeyinin ilkokuldaki okuma ve matematik puanlarını belirlediği ile ilgili bir çalışmada, 4 yaşında güçlü öz-düzenleme becerisi olan çocukların 25 yaşında üniversite eğitimini tamamlama oranı neredeyse %50 olarak bulunmuştur (McClelland vd. 2013).

Öz-düzenleme, akademik becerilerin yanında sosyal beceri gelişimi için de önemlidir. Öz-düzenleme yetenekleri güçlü olan çocuklar akranlarından daha fazla sosyal yeterliliğe sahip olma, davranış sorunları yaşamama, diğer çocuklar ve öğretmenlerle daha iyi ilişki kurma eğilimindedir (Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010; Montroy, 2014; Lonigan, Spiegel, Goodrich, Morris, Osborne, Lerner, & Phillips, 2017). Güçlü bir öz-düzenleme kabiliyetine sahip olmak, çocukların (ve yetişkinlerin) konuşmadan önce düşünmelerine ve çatışma durumlarında uygun söz ve davranışları seçmelerine yardımcı olur ve ikisi de sosyal ilişkiler için önemli sonuçlar doğurur (Mcclelland & Tominey, 2014). Ayrıca bazı araştırmalar özellikle okul öncesi dönemde düşük öz düzenlenme ile problem davranışların arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Forston, 2013; Hughes & Ensor, 2006).

2.1.5. Öz-Düzenleme Modelleri

2.1.5.1. Boekaerts: Üstten Aşağıya / Alttan Yukarıya Amaçlar ve Duyguların Rolü

Boekaerts'in eserleri aynı zamanda öz-düzenleme literatüründeki en eski araştırmalardan biridir ve 1980'lerin sonlarına kadar rastlanılır. Çalışmaları, amaçların rolünü (örneğin, öğrencilerin öz-düzenlenmiş öğrenme ile ilişkili olarak farklı türdeki hedefleri nasıl etkinleştirdiğini anlatır) açıklamakta yoğunlaşmıştır. Boekaerts öz-düzenlemenin iki modelini geliştirmiştir. İlk önce, öz düzenlenmenin altı bileşene ayrıldığı bir yapısal model geliştirmiştir. Bu modelde yer alan bileşenler;

1. Alana özgü bilgi ve beceriler,
2. Bilişsel stratejiler,
3. Bilişsel öz-düzenleme stratejileri
4. Motivasyonel inançlar ve zihin teorisi,
5. Motivasyon stratejileri
6. Motivasyonel öz düzenleyici stratejiler şeklindedir (Boekaerts, 1996).

Daha sonra 90'lı yılların başında Uyarlanabilir Öğrenme Modelini geliştirmiştir. Bu modelde öz-düzenlemeli öğrenmenin dinamik yönlerini tanımış ve daha sonra İkili İşlem Modeline dönüştürmüştür. Modelde bireye ait hedefler ve davranışlar yönlendiren "bilgi yapıları" olarak görülür. Verilen görev çocuğun amaç ve ihtiyaçları ile uyumlu ise düşünce ve duygularını tetikleme, yeteneklerini yükseltme söz konusu olur. Çocuklar böylece ustalık/gelişme yolunda ilerleme kaydederler. Öz-düzenlemenin üç farklı amacı vardır (Panadero, 2017).

İlki olan aşağıdan yukarıya (bottom-up) amaçlar, giderek daha karmaşık süreçler için bir temel oluşturmakla birlikte hem dış dünya hem de iç dünyanın (yani, sistemin fiziksel ihtiyaçlarını) temel duyu, farkındalık ve algılama sürecini yönlendiren, büyük oranda biyolojik temelli süreçler olduğu düşünülmektedir (Blair & Raver, 2012). Yukarıdan aşağıya (top-down) diye belirtilen süreçler kişisel amaçlar (ustalık/büyüme) ve ihtiyaçlar, öğrencinin değerleri olarak kabul edilen hedeflenen görevin takibi olarak belirtilmektedir (Panadero, 2017). Bu bağlamda yukarıdan aşağı süreçler, özellikle dikkatin kayması ve odaklanması ve planlama, geleceğe dönük düşünme ve zamansal anlayış ve işleyen belleği içeren prefrontal kortekst fonksiyonlarına bağlı olarak yürütücü işlev süreçleri ile ilgilidir (Blair & Raver, 2012). Üçüncü amaç öğrencilerin

stratejilerini iç ve dış güçler yoluyla gelişim için iyi hissetmeye yönlendirmeye başladığında ortaya çıkar. Duygular, Boekaerts modelinde önemlidir, çünkü öğrenciler olumsuz duygular yaşarken, iyi hissetmek yollarını aktifleştirecek ve aşağıdan yukarıya doğru stratejiler kullanacaklardır (Panadero, 2017).

2.1.5.2. Winne ve Hadwin: Üstbiliş Algısından Öz-Düzenleme

Bu model öz-düzenlemeyi ağırlıklı olarak üst biliş stratejilerini kullanma ve izleme yoluyla kendi öğrenmelerini yönetme ve aktif tutma olarak tanımlayan üst-bilişsel tutuma sahip bir modeldir. (Butler & Winne, 1995). Modelde birbirine bağlı geri bildirim döngüsü olan açık ve tekrar eden 4 evre vardır. (1) Görev tanımı, öğrenciler gerçekleştirecekleri görev hakkında anlayış geliştirirler (2) hedef belirleme ve planlama, öğrenciler hedefler üretir ve bunlara ulaşmak için bir plan yapar. (3) çalışma taktiklerini ve stratejilerini yürürlüğe koymak, bu hedeflere ulaşmak için gereken eylemlerin kullanılması. (4) meta-bilişsel olarak uyarlama eğitimi: ana süreçler tamamlandıktan ve öğrencinin geleceği için motivasyonları, inançları ve stratejileri üzerinde uzun vadeli değişiklikler yapmaya karar vermesinden sonra gerçekleşir (Panadero, 2017).

Bu modelde bahsedilen 4 evrede gerçekleşecek görevlerin 5 farklı yönü bulunmaktadır. İlk yön kullanılacak kaynakları, göreve veya çevreye ait kısıtlamaları ifade eden koşullar (bağlam ve zaman gibi). İkinci yön öğrencilerin kullandığı bilişsel süreçler, taktik ve stratejiler olarak tanımlanan işlemler (arama, izleme, birleştirme, tekrarlama, dönüştürme). Üçüncü yön işlemlerde ortaya çıkan bilgilerin olduğu ürünler (yeni bilgiler). Dördüncü yön ürün ve standartlar arasındaki uyuma ilişkin geribildirim verildiği değerlendirmeler. Son yön olarak ürünlerin izlenmesine yönelik ele alınan standartlar (Winne & Hadwin, 1998). Model öğrencinin bir görevi değerlendirme, planlama ve uygulama aşamasında bilişsel süreçleri nasıl gerçekleştirdiğini detaylı olarak açıklamaktadır (Winne, 2011). Model, öğrencilerin standartlara karşı faaliyetlerini sürekli olarak nasıl izlediklerini ve görevleri yerine getirmek için nasıl taktik kullandıklarını anlatıyor. Bir göze çarpan özellik, model figürde duygulara atıfta bulunulmadığı ve yalnızca motivasyona bir gönderme olduğu yönündedir (Panadero, 2017).

2.1.5.3. Pintrich: Öz-Düzenlemede Motivasyonun Rolü

Pintrich motivasyon ve öz-düzenleme arasındaki ilişkiler üzerine kritik öneme

sahip deneysel ve kuramsal anlamda önemli çalışmalar yapan ve üstbiliş ile öz-düzenleme arasındaki farklılıklara vurgulama yapan ilk araştırmacılardan biridir (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 2000). Bu modele göre öz-düzenleme dört aşamalı olarak oluşmaktadır. (1) Ön düşünme, planlama ve etkinleştirme (2) İzleme (3) Kontrol (4) Tepki ve yansıma. Her aşama için 4 farklı alan vardır. Bunlar biliş, motivasyon, davranış ve bağlamdır. Bu aşama ve alanların bir araya getirilmesi çok sayıda öz-düzenleme süreçlerini içeren kapsamlı bir çerçeve sunar. Pintrich öncelikle zihnin düzenlenmesi terimi ile bilme duyusu ve öğrenme kararları gibi üst bilişsel araştırmalara dahil olmuştur. Bu durum pintrich için zihnin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Daha sonra ikinci alan olan motivasyon ve etkileşimin çocuklar tarafından düzenlenebileceğine yönelik ampirik çalışmalara dayalı açıklamalar yapmıştır. Üçüncü alan olarak davranış düzenlemesi alanı kapsamında bireyin kendi davranışlarını kontrol etme girişimlerini eklemiştir. Son alan olan bağlam ise çocukların öğrenme bağlamlarını izleme, kontrol ve düzenleme girişimlerini ifade eder (Pintrich, 2000).

2.1.5.4. Efklides: Öz-Düzenlemede Motivasyon ve Duyular İle Üst-Bilişin Etkisi

Bu model üst-bilişsel dayanağı olan Winne and Hadwin'in modeli hariç diğer modellerden daha güçlü olarak üst bilişsel temelli geçmişe sahiptir. Aynı zamanda modelde motivasyon ve duyuş öğesi merkezi bir rol oynamaktadır. Efklides'in üstbiliş modelleriyle olan ayrımı, yönteminin teorik olarak kendisinden önceki öz-düzenleme modellerine (Zimmerman, Winne ve Hadwin, Pintrich) dayanmasıdır. Buna ek olarak, Efklides'in modeli, diğer öz-düzenleme modellerine de katkıda bulunmaktadır (Panadero, 2017).

Üstbiliş, motivasyon ve duyuş, öz-düzenlemeli öğrenmenin bileşenleri arasındadır. Bu model öz-düzenlemeli öğrenmenin üst bilişsel ve duyuşsal modeli olarak (MASRL modeli), öz-düzenlemenin iki işlevini tanımlar, yani Kişi düzeyi ve Görev × Kişi düzeyi. Kişilik düzeyinde; bilişsel yetenek, üst-bilişsel bilgi ve beceriler, benlik kavramı, kontrol algıları, tutumlar, duygular, beklenti-değer formunda inanç motivasyonu başarma hedefi yönelimleri arasındaki etkileşimler tanımlanmıştır. Bu kişi özellikleri üstten aşağıya (top-down) öz-düzenlemeyi yönlendirir. Görev × Kişi düzeyinde, yani öz-düzenleme olaylarının meydana geldiği seviyede, öz-düzenlemenin aşağıdan yukarıya süreçleri (bottom-up), görev motivasyonunda büyük rol oynayan duyuşsal durumlar ve zorluk duygusu gibi üst bilişsel deneyimler büyük rol

oynamaktadır. Model bu iki düzey arasındaki karşılıklı ilişkileri de ortaya koymaktadır (Efklides, 2011).

2.1.5.5. İşbirlikli Öğrenme Bağlamında Öz-Düzenleme

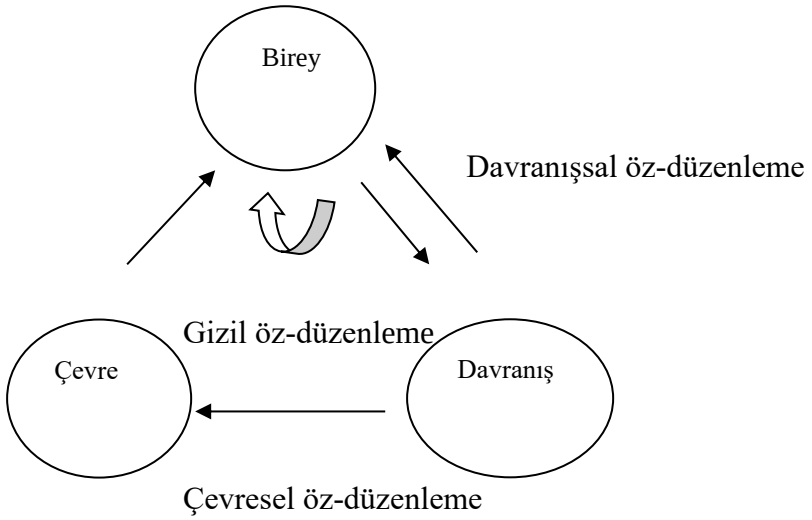
Hadwini Järvelä ve Miller bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme gibi öğrenmenin sosyal ve etkileşimli özelliklerini düzenlemeyi açıklama konusunda öz-düzenlemenin potansiyelini araştırmışlardır. Model Winne ve Hadwin'in modelinin etkisinde kalmıştır (Panadero, 2017). Etkili olarak işbirliği yapmak için, grup üyelerinin kendilerini grup çalışmasına adamaları, ortak bir zemin oluşturmaları ve görev algılarını, stratejilerini ve hedeflerini tartışmaları ve paylaşmaları gerekir. Başka bir deyişle, öğrenimlerinin düzenlenişini (SSRL-sosyal paylaşımlı öğrenmelerin düzenlenmesi) paylaşmaları gerekir. SSRL'deki en önemli husus bireysel seviyeye indirgemeden bireysel ve toplumsal süreçleri birleştirmeleri ve bu şekilde inşa etmeleridir (Hadwin, Oshige, Gress & Winne, 2010).

Bu model işbirlikli çerçevede 3 düzenleme modundan oluşur. İşbirlikli öz-düzenleme, işbirliği içinde birlikte düzenleme, ve paylaşımlı düzenlenmiş öğrenme. Modelde ilk olarak işbirliği içinde olan öz-düzenlenmiş öğrenme (SRL) diğer grup üyeleri ile etkileşimde uyumlu olmayı içeren öğrencinin bireysel düzenleme (bilişsel, motivasyonel, duygusal ve davranışsal) faaliyetlerini içerir. İkinci olarak işbirliği içince birlikte düzenlenmiş öğrenme (Co-RL) diğer grup üyeleri ile etkileşimlerde oluşan uyarlama, yansıtma, uygulama, stratejik planlamayı harekete geçiren unsurları ve kısıtlamaları ifade eder (Hadwin, Järvelä & Miller, 2011). Birlikte-düzenleme (Co-regulation), öğrenicinin öz-düzenlenmiş öğrenmeyi edinmesindeki geçiş sürecini ifade eder; öğrenen ve diğerleri ortak bir problem çözme düzlemini paylaşır ve öz-düzenlenmiş öğrenme etkileşimler aracılığıyla bireysel öğrenen tarafından aşamalı olarak içselleştirilir (Hadwin & Oshige, 2011). Son olarak işbirliği içinde sosyal paylaşımlı düzenlenmiş öğrenme (SSRL) grup içinde uyum, yansıtma, görev tanımlama, kasıtlı ve stratejik planlama ele alındığında meydana gelir. Model üzerinde yapılan düzenleme ile SSRL 4 gevşek sıralı ve geribildirim döngülü yapıda kavramsallaştırılmıştır. İlk döngüde gruplar iç ve dış koşullarına dayalı görevleri oluştururlar. İkinci döngüde gruplar görev için ortak hedefler belirler ve göreve nasıl yaklaşacağını planlar. Üçüncü döngüde gruplar stratejik olarak işbirliklerini koordine eder ve ilerlemeleri izler. Buna göre gereken değişimi yapabilirler. Son olarak,

dördüncü döngüde, gruplar gelecekteki performansı değerlendirir ve düzenler. (Panadero, 2017).

2.1.5.6. Sosyal-Bilişsel Perspektiften Öz-Düzenleme

Zimmerman 1986 yılından bu yana öz-düzenlenmiş öğrenme konusunda yetkili isimlerin başında gelir. Onun kariyeri ve çalışmaları sosyal bilişsel kuram çerçevesinde şekillenmiştir. Öz-düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen unsurların neyi temsil ettiğini açıklamaya yönelik üç farklı öz-düzenlemeli öğrenme (SRL) modeli yayımladı (Panadero, 2017). Bandura (2001) bireylerin çevreleriyle etkileşimler ve gözlemsel öğrenme yoluyla sosyal bağlam içinde öğrenebileceğini vurgulamıştır. O, bireylerin çevreyi, çevrenin bireyleri ve davranışları etkilediği üçlü bir karşılıklı yaklaşım önermiştir. Buna göre davranışlar hem bireyleri hem de çevreleri etkiler. Bu doğrultuda Zimmerman öz-düzenlemeli öğrenmenin üçlü modelini oluşturdu. Şekil 1'de gösterilen bu ilk model öz-düzenlemeli öğrenmede çevre, davranış ve kişi düzeyinin karşılıklı nedensellik içeren etkileşimini anlatır. Sosyal-bilişsel kuramcılara göre öz-düzenleme sadece kişisel süreçlerle değil bu süreçlerin karşılıklı olarak çevresel ve davranışsal olaylardan etkilendiğini varsayar. Örneğin öğrencinin soruya verdiği cevap sadece kişisel algısıyla değil, öğretmenin teşviki, önceki deneyimleri gibi çevresel uyaranlarla ilişkilidir. Ayrıca oluşan davranış (yanıt) hem çevreyi (örneğin oluşturulan belge) hem de hem de çeşitli kişisel süreçleri (örneğin öz-yeterlik algısı) etkiler (Zimmerman, 1989).



Şekil 1. **Öz-düzenleyen işleyişin üçlü analizi**

Kaynak: Zimmerman, 1989.

Zimmerman'ın öz-düzenlenmiş öğrenmeye yönelik diğer modeli öz-düzenlemenin periyodik aşaması olarak şekil 2 'de gösterilmiştir. Bu modelde sosyal bilişsel perspektiften, öz düzenleyici süreçler üç döngüsel aşamaya ayrılır: öngörü, performans ya da isteğe bağlı kontrol ve öz- yansıtma süreçleri (bkz. Şekil 2) Öngörü, harekete geçme çabalarından önce gelen etkili süreçlerdir. Performans veya isteğe bağlı kontrol, motor çabalar sırasında ortaya çıkan ve dikkat ve eylemi etkileyen süreçleri içerir. Öz- yansıtma, performanstan sonra ortaya çıkan ve bir kişinin o tecrübeye deneyime verdiği yanıtı etkileyen süreçleri içerir. Bu öz-yansımalar, daha sonraki motor çabayla ilgili öngörüyü etkiler. Böylece bir öz-düzenlemiş öğrenme devri tamamlanır (Zimmerman, 2000).



Dönüşümsel öz-düzenleme aşamaları		
Ön-düşünme	Performans/istekli kontrol	İçsel yansıtma
Görev analizi	**Öz-kontrol**	**Öz-yargılama**
Amaç düzenleme	Öz-eğitim	Öz-değerlendirme
Stratejik planlama	Görüntüler	Nedensel anlamlandırma
Öz-motivasyon inançları	Dikkati odaklama	**İçsel tepki**
Öz-yeterlilik	Görev stratejileri	Öz-tatmin
Sonuç beklentisi	**İçsel gözlem**	Uyum sağlama-savunma
İçsel ilgi	Öz-kayıt	
Amaç yönlendirme	Öz-deneyim	

Şekil 2. **Periyodik öz-düzenlemenin aşamaları modeli**

Kaynak: Zimmerman, 2000.

Çocuklar öz-düzenlenmiş öğrenmeler üretmek için kişisel farkındalık seviyelerini, kendine özgü öğrenme süreçlerini ve motivasyonel inançlarını nasıl birleştiriyor sorusu akla gelmektedir. Sosyal-bilişsel bakış açısına göre öz-düzenleme

süreci 3 periyodik aşamada oluşur. Ön-düşünme evresi öğrenme çabalarından önce ortaya çıkan inançlar ve süreçleri ifade eder. Performans evresi davranış oluşumu boyunca ortaya çıkan süreçleri ifade eder ve son olarak kendini yansıtma aşaması her öğrenme çabası sonucunda oluşan süreçlerdir (Zimmerman, 2002).

2.1.5.6.1. Öndüşünme Aşaması

Bu evre, öğrenmeye ilişkin düşünce ve inançlarla ilişkilidir; aynı zamanda öğrenme öncesi süreçlerde bu aşamada temellenir. Sonuç olarak bu aşama kısa ve uzun vadeli hedefler belirleyen bu hedefleri takip etmek için stratejiler belirlemekte ve bu görevlerdeki kendi öz-yeterlik inançlarını ve içsel ilgisini ve hedef yönelimlerini değerlendirmekte olan özellikleri içerir (Bembenutty, White, & Vélez, 2015). Ön düşünme evresi iki aşamadan oluşur. Görev analizi ve öz motivasyon inançları. Görev analizi amaçları düzenleme ve stratejik planlar yapma aşamasıdır (Zimmerman, 2000). Bir test için kelime listesi ezberlemek, kelimeleri hecelere bölerek yazım stratejileri kullanmayı planlamak gibi kendileri için hedef belirleyen tutumlar gösterme durumudur (Zimmerman, 2002). Öz-motivasyon inançları aşamasında ise Öz-yeterlik, Sonuç beklentileri, İçsel ilgi/değer, Öğrenme amaç ve yönelimi süreçleri işler. Özyeterlik, kişinin etkili bir şekilde yapması gerek konuda performans gerçekleştirebileceğine yönelik inancıdır. Kişinin gösterdiği performans sonunda eline geçmesi muhtemel neticeye yönelik inancı da sonuç beklentisini oluşturur. Bir öğrencinin girdiği sınavda en yüksek notu alacağına inanması öz-yeterlik inancı iken bu notun etkisi ile yapmayı planladığı meslekte çalışabileceğine olan inancı da sonuç beklentisine örnektir (Zimmerman, 2000). İçsel ilgi ve değer ise kişinin verilen görev ve sorumluluğa yönelik ilgi ve değerlendirmeleri olarak tanımlanabilir. Çocuğun kendi değer anlayışında öğrenme sürecini ele alıp kendi faydası doğrultusunda öğrenme sürecine değer biçmesi öğrenme amaç ve yönelimini ifade eder (Zimmerman, 2002).

2.1.5.6.2. Performans Aşaması

Zimmerman'ın öz-düzenleyici öğrenme modelinin ikinci evresi performans evresidir. Performans evresi iki aşamada ele alınır. İçsel kontrol ve içsel gözlem. İçsel kontrol aşamasında kişinin kullandığı yöntem ve stratejilerin düzenlenmesi ve denetimi süreçleri gerçekleşir. Bu aşama içerisinde, zihinde canlandırma, içsel öğrenme, dikkati yoğunlaştırma ve görev stratejileri süreçleri yer almaktadır (Zimmerman, 2002).

İçsel kontrol aşamasında yer alan içsel öğrenme süreci, bir matematik problemini çözme veya bir formülü ezberlemek gibi bir görevi yerine getirirken nasıl yol alınacağını açık ya da gizli olarak tarif eder. Zihinde canlandırma veya görüntüleme, kodlama ve uygulamaya yardımcı olmak amacıyla yaygın olarak kullanılan içsel kontrol tekniğidir. Üçüncü içsel kontrol süreci olan dikkat yoğunlaştırma, kişinin konsantrasyonunu geliştirmek ve diğer süreçleri ya da dış olayları sürece dahil etmemek için tasarlanmıştır. Son içsel kontrol süreci görev stratejileri, bir görevi temel parçalarına ayırma ve bunları anlamlı parçalar olarak yeniden düzenleme ile öğrenme ve uygulamaya yardım ederler. Öğrenmeye yardımcı olacak şekilde bir görevi parçalara ayırıp yeniden anlamlı bütün oluşturma sürecidir. Örneğin öğrenciler bir tarih sunumunda sınırlı sayıda anahtar kelimeler belirleyip onları özet cümlelerle kronolojik olarak kaydedebilir (Zimmerman, 2000).

Performans evresinin ikinci aşaması olan içsel gözlem, kişinin olayların nedenini bulmak için içsel deneyimlerinden faydalanması veya kişisel olayları içsel olarak kaydetmesi sürecidir (Zimmerman, 2000). Örneğin, öğrencilerden, ne kadar zaman harcadıklarını öğrenmelerini sağlamak için zamanlarını kendi kendine kayıt etmeleri istenir. Bir çocuk yalnız çalışırken ev ödevini bir arkadaşıyla birlikte yapmasına göre daha çabuk bitirdiğini fark edebilir (Zimmerman, 2002). İçsel gözlemin, içsel kayıt ve içsel deneyim olmak üzere iki süreci vardır. İçsel kayıt, geribildirimlerin bilgilendirme niteliğini, doğruluğunu ve değerini artıran içsel gözlem tekniğidir. İçsel gözlem içsel deneyimleme döngülerine yol açabilir. İçsel deneyimleme yoluyla kişiler söz konusu işlevlerin özelliklerini denemelerle sistematik olarak değiştirebilirler (Zimmerman, 2000).

2.1.5.6.3. İçsel Yansıtma Aşaması

Son olarak, içsel yansıtma aşamasında, öğrenciler, görevi nasıl yaptıklarını değerlendirir, başarıları veya başarısızlıklarıyla ilgili atıflar yapar. Bu atıflar, öğrencilerin daha sonraki performanslarında öğrencilere göreve nasıl yaklaşacaklarını etkileyebilecek olumlu veya olumsuz içsel tepki gösterirler (Panadero, 2017). Bu açıdan kendini yansıtma evresi iki aşamada oluşur: İçsel yargılama ve içsel tepki. İçsel yargılamanı bir formu olan öz-değerlendirme kişinin önceki performansı, diğer kişilerin performansı ya da kabul gören standart bir performans gibi kendi gözlemlediği performansların karşılaştırılmasını ifade eder. İçsel yargılamanın bir başka süreci olan

nedensel yükleme ise, kişinin başarısız veya başarılı olmasının nedenlerine ilişkin inançlarıdır (Zimmerman, 2002). İçsel tepki aşaması ise içsel değerlendirme ve nedensel yüklemeler ile çok yakından ilişkilidir. İçsel tepki aşaması kendi içinde öz-doyum/duygu ve uyum sağlama-savunma olarak iki süreci barındırır. Öz-doyum/duygu kişinin performansı ile ilgili doyum sağlayıp sağlamama konusunda algılarını içerir. Bir eylemi gerçekleştirmede kişinin tatmin olduğu şekilde hareket ettiği ve olumsuz duygu yaratan durumlardan kaçındığı düşünüldüğünde bu öğenin önemi anlaşılır. Uyum sağlama-savunma süreci ise kişinin öğrenmek veya performansını gerçekleştirmek amacıyla göstereceği çabalar için öz-düzenleme yaklaşımlarını nasıl değiştireceğiyle ilgili çıkarımlarıdır. Bu, kişilerin amaçlarını değiştirmek ya da daha etkili stratejiler belirlemek yoluyla öz-düzenleme performansını daha iyiye yönelttiği için önemlidir (Zimmerman, 2000). Tablo 2.1'de çeşitli yaklaşımlar açısından öz-düzenlemenin kaynakları ve gelişim nedenleri kısaca belirtilmiştir.

Tablo 1.

Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz-Düzenlemenin Kaynakları ve Gelişim Nedenleri: Kısa Bir Bakış

Kuram	**Öz-düzenlemenin kaynağı**	**Öz-düzenleme gelişim nedenleri**
Davranışsal	Öğrenme olasılığının pekiştirilmesi; geciken pekiştirme için bekleme becerisinin öğrenilmesi; kendini eğitme stratejilerini öğrenme	Eğitim: -gecikmiş pekiştirmeyi yaşamak -gecikmiş pekiştireç için kendini güçlendirme -kendini eğitme -denemek ve başarmak için kendini pekiştirme
Sosyal öğrenme	İçselleştirilmiş performans standartları (etkili davranışı nelerin oluşturduğuna dair içselleştirilmiş tasvirler); Standartlar karşılanmazsa kendi kendine ceza (kendinden nefret duyguları) karşılanırsa, benlik kazanmaya (öz-yeterlik duyguları) yol açan; öz-değerlendirme	Performans standartlarını aşağıdakilerden öğrenmek: - kendi performansları ve sonuçları (ödül veya ceza) - başkalarını ve davranışlarının sonuçlarını izleme Öz-düzenlemeli davranışlar için pekiştirmeyi (kendini düzenleme için öz yeterlik değerlendirmesine yol açan) yaşamak ve gözlemlemek.
Psiko-analitik	Ego, çatışan iç kuvvetlerle (id ve süperego) ilgilenir, Çevre ile başa çıkar ve yeterlik ister	Çevre ile başarılı etkileşimlerden kaynaklanan ego gücünün büyümesi ve buna eşlik eden benlik saygısının ve kendine güvenin artması.
Sosyal-bilişsel	Çevredeki olayları kontrol edebilme yeteneğini algılama	Kontrolü deneyimleme; Kontrolü kendi eylemlerine ve yeterliliğine bağlama
Vygotsky	Doğal merak ve bağımsızlığa ilgi	Özel konuşma (eylem ve düşünceyi yönlendiren içselleştirilmiş dil)
Piaget	Bilişsel-Dengeleme; Zihinsel çatışmayı veya dengesizliği gidermek yoluyla zihinsel dengeyi korumak; Çevrede ilginç etkiler yaratma ve keşfetme ilgisi	bilişsel gelişim-fiziksel ve sosyal çevrenin artan bilişsel anlayışı ve mantıksal düşüncenin gelişimi (düşünce ve çevredeki insanlar ve nesnelerle etkileşimler)
Bilgi işlem kuramı	Problem çözme ve kontrole doğuştan ilgi	Problem çözme ve kontrolü ile ilgili doğuştan ilgi Bağımsız düşünce ve eylemi destekleyen kurallar, planlar ve stratejiler içeren yürütücü işlevlerin geliştirilmesi.

Kaynak: Chi Huang, 2009.

2.2. İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili araştırmalar kapsamında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-düzenleme beceri ve uygulamaları, okul öncesi eğitim süreci ile çocukların öz-düzenleme arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar sunulurken önce yurt dışında daha sonra ülkemizde yapılan araştırmalarda çocuğun öz-düzenleme gelişiminde öğretmen ve okul öncesi eğitim süreçlerinin etkisini inceleyen çalışmalara kronolıjik sıra gözetilerek yer verilmiştir.

2.2.1.Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Perry ve VandeKamp'ın (2000) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemden ilköğretim üçüncü sınıfa kadar olan çocukların akademik beceri gelişimi için öz-düzenlemeli yaklaşımları teşvik eden sınıf ortamının özelliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak görevleri tasarlamada ve öğrencilerle olan etkileşimlerinde öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyecek şekilde tutumlarını yapılandırmada yeterli olmalarına yardımcı olmaktır. Araştırmaya okul öncesinden üçüncü sınıfa kadar beş sınıf ve bu sınıfların öğretmenleri ve öğrencileri katılmıştır. Toplamda beş öğretmen ve 27 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Sınıf gözlemlerinden elde edilen kanıtlar, bu beş öğretmenin sürekli olarak öğrencilerini karmaşık okuma ve yazma faaliyetlerine, okumaya ve yazmaya karar vermeye, zorluk kontrolü için görevleri değiştirmeye ve okuma ve yazma süreçlerini ve ürünlerini değerlendirmeye kattığını gösterir. Aynı zamanda, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen ve cesaretlendirici tutumları sayesinde öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek ve uygulamak için sınıf ortamlarında daha fazla fırsata sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu öğretmenler, öğrencilerin öz-düzenleme gelişimine aracılık eden ve tehdit oluşturmayan değerlendirme uygulamalarını güçlendirmek için de destek sağlamıştır. Çalışma sonucunda kendi kendini düzenleyen öğrencileri betimleyen daha önceki araştırmalarla uyumlu olarak, bu sınıflardaki öğrenciler yüksek düzeyde üstbiliş, içsel motivasyon ve stratejik eylem göstermişlerdir.

Bingham ve Whitebread (2008), çalışmasında 3-4 yaşındaki çocukların sınıfta duygusal olarak kendilerini kontrol etme ve çatışma durumlarında sosyal davranış kapasitesine sahip olduklarını araştırmak amacıyla anaokulundaki çocuklarla bir aksiyon araştırma projesinin ilk aşamasının bulgularını sunmaktadır. Araştırmada amaç, öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal öz-düzenlemelerini destekleyebilecekleri

yolları araştırmaktır. Çalışmanın veri toplama sürecinde fiziksel destekler de dahil olmak üzere bir 'duygu' çemberi zamanları gibi çocukların duygusal ve sosyal öğrenmesini desteklemek amacıyla bir akademik yıl boyunca sınıfta bir dizi müdahale uygulaması yapıldı. Açık bir tartışma iklimi, başlangıçtan itibaren sınıftaki gündelik yaşama dahil edildi ve çocukların kendine güvenini, bağımsızlığını ve etkinliğini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çocukların kendi yeterliliklerine ilişkin algılarını ve sosyal bağlamlarda duygusal kontrolü kullanma becerilerini "ölçmek" amacıyla, "çatışma" durumuna odaklanarak çocuklarla istişareler gerçekleştirildi. Çalışma bulgularına göre küçük çocuklarda öz-düzenleme için bir pedagoji geliştirmeye yönelik son çalışmalara paralel olarak, 3-4 yaşlarındaki çocuklara, fırsat ve uygun destek sağlandığında, çatışma durumlarında duygusal ve sosyal öz-düzenleme kapasitesi örnekleri gösterebilirler.

Perels, Merget-Kullman, Wende, Schmitz ve Buchbinder (2009), dört ile altı yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme yetkinliklerini geliştirme ve çocuklarda öz-düzenleme sağlamak için yöntemler kullanmaya yönelik anaokulu öğretmenleri için öz-düzenleme eğitiminin etkilerini test etmeyi amaçladı. Çalışmaya örneklem olarak, 35 anaokulu öğretmeni ve 97 öğrenci katılmıştır. Tüm yetişkin katılımcılar anaokulu öğretmenliğinden mezun olmuşlardır. Çalışmada veriler öntest ve son test uygulaması ile toplanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu tasarımı uygulanmıştır. Bu doğrultuda anaokulu öğretmenleri, eğitimden iki hafta önce ve sonrasında bir anket ile test edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerle röportaj yapılmıştır. Okul öncesi çocukların veri toplama süreci bir kukla kullanarak her bir çocuğa ayrı ayrı röportaj yapılarak düşünceleri alınarak tamamlandı. Varyans analizleri sonucunda elde edilen sonuçlar, anaokulu öğretmenlerinin öz-düzenlemelerinin ve eğitimlerinde bulunan anaokulu öğrencilerinin öz-düzenlenmiş öğrenmelerinin önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir. Sonuçlar, anaokulu öğretmenlerine yönelik bir eğitim programı ile okul öncesi çocukların kendi kendini düzenleyen öğreniminin geliştirilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock (2009), yaptıkları çalışmada, anaokuluna giriş ve sınıf kalitesinin çocukların öz-düzenlemelerinde çocukların sınıf içi uyum davranışlarına ne derecede katkıda bulunduğunu incelemiştir. Çocukların öz-düzenlemesi anaokuluna girişte doğrudan bir değerlendirme kullanılarak değerlendirildi. Sınıf kalitesi, anaokulu yılı boyunca çoklu sınıf gözlemlerine dayanarak ölçülmüştür. Anaokulundaki çocukların sınıfa uyum davranışı, öğretmen raporu ve sınıf

gözlemleri yoluyla değerlendirilmiştir. Öğretmenler, anaokulu yılının ilkbaharında çocukların bilişsel ve davranışsal kendini kontrol ve çalışma alışkanlıklarını ölçmüşler. Gözlemciler, kasım ayından mayıs ayına kadar iki aylık aralıklarla çocuğun katılımını ve uyum dışı davranışını değerlendirdiler. Hiyerarşik doğrusal modeller, okula girişten ilkbahara kadarki süreç boyunca çocukların öz-düzenlemelerinin, öğretmenlerin davranışsal kendini kontrol, bilişsel benlik kontrolü raporu ve çalışma alışkanlıkları ile doğrudan ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf kalitesi, özellikle öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi; çocukların daha fazla davranışsal ve bilişsel kendini kontrol etmesi, çocukların daha yüksek davranışsal katılımı ve sınıf içinde daha az göreve uymayan zaman geçirme ile ilişkiliydi. Sınıf yönetiminin çocuğun erken davranış gelişimi becerilerindeki etkisi çalışmada ön plan çıkmıştır.

Useche (2011), tez çalışmasında, aile, okul ve toplum bağlamlarının çocukların duygusal ve bilişsel düzenlemelerini etkileme potansiyeline sahip olup olmadığını araştırma amacıyla ekolojik teoriyi kullanmıştır. Ayrıca, bu bileşenlerin çocukların matematik, okuma-yazma, sosyal ve duygusal düzenlemeyi etkileyip etkilemediği de incelenmiştir. Sosyo-ekonomik durumun, mahalle kalitesinin, ebeveyn sıcaklığının, fiziksel disiplinin, okul toplumunun ve spora katılımın çocukların duygusal ve bilişsel düzenlemelerinde doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemek için 1998-1999 yıllarında 17.060 katılımıcı ile veri toplanmıştır. Çalışmada duygusal ve bilişsel düzenlemenin çocukların akademik ve sosyo-duygusal sonuçları üzerine eşzamanlı etkilerini ve okul içeriğinin öz-düzenleme ile çocukların akademik başarısı arasındaki ilişkiye aracılık yapıp yapmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda aile, okul ve topluluk bağlamlarının duygu düzenlenmesini öngördüğü, ancak bilişsel düzenlemeyi öngörmediği şeklinde bulundu. Buna ek olarak, duygu düzenleme, bilişsel düzenlemeyi öngörür ve bu da okumayı ve matematik başarısını öngörür. Ayrıca, duygu düzenleme aile ve okul bağlamlarının bilişsel düzenleme üzerindeki etkilerine aracılık etmiştir. Modeldeki etkilerin boyutu küçük olmasına rağmen, bu etkiler araştırma literatüründeki bulgularla tutarlıdır. Modeldeki etkilerin boyutu, önlemlerin güvenilirliği ve geçerliliğindeki zayıflıklar ve kontrol değişkenleri ile modeldeki diğer değişkenler arasındaki güçlü ilişkiler nedeniyle küçüktür. Bu çalışma, öz-düzenleme geliştirme ve çocukların öz-düzenleme ile yetkinlik ve uyum arasındaki ilişkilerin bağlamsal etkilerinin rolünü anlamayı ileriye dönük araştırmalar için bir çerçeve sunmaktadır.

Silva ve diğerleri (2011) etnik açıdan çeşitlilik arz eden ve ekonomik olarak dezavantajlı bir örneklemde çocukların çabalı kontrolünün ve öğretmenlerle olan

ilişkilerin kalitesinin okuldaki tutumları ile uzunlamasına ilişkisini incelemektir. Veriler 3-5 yaş arası çocukların bulunduğu 108 eğitim kurumundan 829 çocuk ile gerçekleştirilen çalışma ile iki yılda toplandı. 132 öğretmenden üç ayrı zaman diliminde veriler toplanmıştır. Çocukların çabalı kontrolü, ebeveynlerin ve öğretmenlerin raporlarıyla ve iki davranış testi ölçümüyle bireysel değerlendirilmiştir. Çaba gösterici kontrol, genel olarak, öğretmen-çocuk yakınlığı ve okul beğeni ile pozitif korelasyon ve öğretmenle çatışma ve okuldan kaçınma ile negatif korelasyon göstermiştir. Yapısal eşitlik modellemesi cinsiyet ve etnik köken değişkeni kontrol edilerek yapılan analizlerde, çaba harcanmış kontrolün, öğretmen-çocuk ilişkileri kalitesi ile pozitif ilişkili olduğu bulundu ki bu da okul tutumlarıyla pozitif yönde ilişkili çıktı. Ayrıca çalışmada çaba harcanmış kontrolün okul tutumlarıyla ilişkisi öğretmen-çocuk ilişkileri kalitesi ile sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayarıca çalışma sonuçlarında öz-düzenleme becerisi gelişmiş çocukların daha iyi ilişikiler geliştirmesi ve öğretmenlerle olumlu etkileşimler yaşaması daha muhtemel bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-düzenleme becerisi gelişmiş çocuklara cesaret verici geri bildirimler sunma ve daha çok etkileşim zamanları sağlama olasılıkları yükse olarak değerlendirilmiş, bu tür ortamların sıcak, destekleyici bir öğretmen-çocuk ilişkisi kurma ve çatışma olasılığını azaltma konusunda daha fazla fırsat sunduğu belirlenmiştir. Öz-düzenleme becerisi az olan çocukların temel olarak disiplin nedenleriyle veya yalnızca öğretim nedenleriyle öğretmenlerle etkileşime girdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron ve Peugh (2012), yaptıkları gözlemsel çalışmada birinci sınıflarda çocukların sosyal ve öz-düzenleyici becerilerinin öngördürücülerini incelemek için hiyerarşik doğrusal modelleme kullanmıştır. Çalışmanın iki amacı vardır. Birincisi duygusal ve destekleyici öğretmen-çocuk etkileşimleri ile çocukların sosyal davranışları (akranlarla saldırganlık, akranlar tarafından dışlanma, prososyal davranışlar) ve öz-düzenleyici beceriler (davranışsal kendini kontrol) arasındaki ilişkileri keşfetmektir. Çalışmanın diğer amacı duygusal ve destekleyici öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin sosyodemografik özelliklere dayalı okul zorluğu riski altındaki birinci sınıf öğrencileri için daha az sosyodemografik risk özelliğine sahip olanlarla karşılaştırıldığında, sosyal ve öz-düzenleme becerilerinin durumunu incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları olarak yedi kırsal okulda 178 öğrenci ve 36 öğretmen belirlendi. Sonuçlar, yüksek öğretmen duygusal desteğinin daha düşük çocuk saldırganlığı ve yüksek davranışsal öz-kontrol ile ilişkili olduğunu gösterdi. Duygusal destek, sosyodemografik risk faktörlerinin sayısından

bağımsız olarak tüm çocuklar için eşit derecede önemli olarak tespit edildi. Sonuçlar, öğretmen davranışlarının öğrencilerin sosyal davranışlarına ve öz-düzenleyici becerilerine katkısı için kanıt sağlamakta ve çocukların sosyal ve duygusal yeterlik ediniminde sınıf içi etkileşimlerin önemini vurgulamaktadır.

Forston (2013), yaptığı çalışmada, anaokulu dışavurum problem davranışlarını yordamada okulöncesi dilin ve öz-düzenlemenin katkılarını incelemiş ve okulöncesinde dili kullanmada pragmatiğin bu ilişkilere ne ölçüde aracılık ettiğini araştırmıştır. Pragmatik, sosyal etkileşimlere katılmak ve sürdürmek amacıyla bir kurallar sistemine uygun olarak kullanılan iletişim becerileri olarak tanımlanabilir. Katılımcılar olarak, kırsal alanlarda yaşayan düşük gelir grubundaki çocuklar olarak belirlenmiş 104 okulöncesi sınıfından 506 çocuk (yaş ortalaması 53 ay) rasgele seçilmiştir. Okul öncesi eğitim yılının sonbaharında dil ve öz-düzeleme ile ilgili doğrudan değerlendirmeler toplandı. Çocukların okulöncesi dili kullanma pragmatiği ve anaokulu dışavurum problem davranışları öğretmen-rapor yoluyla elde edildi. Bulgular, okul öncesinde dilin ve öz-düzenlemenin, dışavurum sorun davranışlarına sınıf içinde benzersiz şekilde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Dil ile dışavurumcu sorun davranışları arasındaki ilişkiye pragmatik beceriler tamamen aracılık etmiştir. Bulgular, öz-düzenleme ve pragmatik becerilerin, dışa dönük sorun davranışlarını önleme ve azaltma amaçları için önemli beceriler olabileceğini düşündürmektedir.

Fuhs, Farran ve Nesbitt (2013), çalışmalarında çocukların bilişsel öz-düzenleme becerilerinin gelişimiyle ilgili sınıf içi duygusal iklimi, bilişsel öğrenme ortamını (öğretmenlerin öğretim odağı, çocuklar için öğrenme odağı) ve öğretmenin eğitim kalitesini incelemiştir. Anaokulu yılının ilkbaharında ve sonbaharında toplanan veriler 803 çocuktan (kız çocuk % 45.8, M = 54 ay, % 39.1 Kafkasya, % 26.3 Afrika kökenli Amerikalı, % 24.6 İspanyol kökenli, % 9.9 diğer) sınıf gözlemleri üç kez yapılarak toplandı. Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi davranışları arasındaki ilişkiyi ölçmek için ‘Okulöncesinde Sınıf Gözlemi’ ve ‘Okulöncesi Öğretmen Gözlemi’ olarak çok boyutlu modeller kullanıldı. Çocuklar için bilişsel öz-düzenleme araştırmacılar tarafından çeşitli ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir (Boyutsal Değiştirme Kartı Sıralaması, Çivi Atma, Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuz, Kopya Tasarımı ve Corsi Blokları). Demografik değişkenleri ve çocukların ön test puanlarını kontrol ettikten sonra, hem duyuşsal hem de bilişsel sınıf süreçleri kazanımlarla ilişkilendirildi. Az reddedici daha olumlu bir duygusal zekâya sahip ve daha fazla onay veren öğretmen davranışı öğrenci kazanımları ile ilişkiliydi. Sonuçlar çocukların bilişsel öz-düzenleme gelişiminde sınıf

içi uygulamaların önemini vurgulamaktadır.

Williford, Whittaker, Vitiello ve Downer (2013), çalışmalarında ağırlıklı olarak İspanyol kökenli düşük gelir grubundaki çocuk örnekleminde okulöncesi çocukların öğretmenlerle, akranlarıyla ve sınıf içi görev faaliyetleri ile okulöncesi dönemde öz-düzenleme becerilerinin gelişmesiyle ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısında geniş bir kentsel bölgede bulunan 100 okul öncesi sınıfına kayıtlı 341 okul öncesi öğrencisidir. Veriler eğitim öğretim sürecinin sonbaharında ve ilkbaharında doğrudan gözlemler ve öğretmen raporları ile elde edilmiştir. Çocukların öğretmenlerle olumlu etkileşimi uyumluluk / yürütme işlevinde kazanç; çocukların görevlere aktif katılımı ise yıl boyunca duygu düzenlemesinde kazançlarla ilişkilendirildi. Öğretmenler veya akranlarla olumlu bir şekilde etkileşim, özellikle çocukların görev oryantasyonundaki kazanımlarını ve bozuklukların azaltılmasını desteklemektedir. Sonuçlar, çocukların okul öncesi öğretmenler, arkadaşları ve görevleri ile olan etkileşiminin bir kombinasyonunun tüm sonuç ölçütlerinde öz-düzenleme gelişimiyle ilişkili olduğu hipotezini desteklemektedir.

Degol ve Bachman (2015), araştırmada öğretmenlerin sınıftaki davranışsal sosyalleştirme uygulamaları ile okul öncesi dönem çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimi ile yıl boyunca devam eden ilişkilerin yanı sıra çocuk cinsiyetinin ve başlangıç öz-düzenleme becerilerinin yönlendirici rollerini incelemiştir. Çalışmada katılımcılar 29 özel okul öncesi kurumundaki 68 okul öncesi sınıfından çoğu düşük gelirli 216 çocuğu kapsamaktadır. Bulgular, öğretmenlerin gruplar arası sınıftaki davranışsal toplumsallaşma uygulamalarına az vakit ayırdıklarını ortaya koymaktadır. Hiyerarşik doğrusal modeller, sınıf davranışsal sosyalizasyon zamanının hem ilkbaharın öz-düzenleme skorlarını hem de sonbahardan ilkbahara kadar olan öz-düzenleme skorlarındaki değişimi olumsuz yönde öngördüğünü ortaya koymuştur. Bu sonuçlar çocuğun, ailenin, öğretmenin ve sınıfın çeşitli özelliklerini kontrol ettikten sonra bile devam etmiştir. Çapraz düzey etkileşimler, davranışsal sosyalleşme zamanı ile öz düzenlenmedeki değişim arasındaki negatif ilişkinin kızlar için erkeklerden daha güçlü olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Garrett'in (2015), yaptığı araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıftaki zorlu davranışları ele almasına yardımcı olacak geleneksel olmayan öz-düzenleme geliştirmeye dayalı alternatif stratejileri tanıtacak bir web sitesi geliştirmektir. Bu amaçla geleneksel olmayan bir dizi strateji çocuklara davranışlarını kendi başlarına nasıl yönetebileceklerini öğreneceklerine yardım ederken, çocukların öz-düzenleme

becerilerini başarılı bir şekilde öğretmedeki etkinliğini arttırmaya yöneliktir. Bu projede, sınıf etkinliklerinin ve günlük rutinin planlanması kapsamında kullanılmak üzere okul öncesi öğretmenleri için etkileşimli, kaynak tabanlı bir web sitesi oluşturmaktır. Bu web sitesi, kendi kendini düzenleme becerilerini öğretmek için müzik, hareket ve dikkat çekici faaliyetler gibi geleneksel olmayan stratejileri kullanan stratejiler ve araçlar sağlayacaktır. Bu yaklaşımı doğrulamak için, uzman yorumcular ve alan testi katılımcıları web sitesini içerik ve etkinlik açısından incelemiş ve geri bildirim sağlamıştır. Web sitesi çeşitli okulöncesi ortamlarda kullanılabilirliği sağlamak için geribildirime dayalı olarak değiştirilebilir.

Perry (2015), yaptığı çalışmada, sınıf süreçlerinin (özellikle görevler, öğretim uygulamaları ve kişilerarası etkileşimler) çocukların öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenmelerinin gelişimini ve katılımını nasıl destekleyebileceğini açıklamayı amaçlamıştır. İlkokul çağındaki çocuklarla yapılan araştırmada çocukların karmaşık anlamlı görevlerde bulunma, seçimler yapma, zorlukları kontrol etme ve öğrenmeyi kendi kendine değerlendirme fırsatlarına sahip oldukları sınıflarda öz-düzenlemeli öğrenmelerinin geliştiği tespit edilmştir. Bununla birlikte, öğretmenlerden ve akranlarından destek almadan karmaşık görevlerde bulunma ve öğretimde tek başına kalma gibi durumlar öz-düzenlemeli öğrenmenin gelişimini olumsuz etkilemekle sonuçlanabildiği görülmüştür. Çalışmada her çocuğun görev özellikleri, kişisel özellikler ve sınıflarındaki sosyal ve öğretim destekleri arasındaki dinamik ilişkilere bağlı olarak öz-düzenlenmiş öğrenme için fırsatları farklı deneyimlediği vurgulanmıştır. Bu nedenle çocukların etkili bir öz-düzenlemeli öğrenme için ne kadar ve ne tür desteğe ihtiyaç duyduklarının gözetilmesi önerilmektedir. Araştırma öğrencilerin öz-düzenlenmiş öğrenme için fırsatları nasıl yorumladıkları ve değerlendirdiğine de odaklanmaktadır.

Størksen, Ellingsen, Wanless ve McClelland (2015), araştırmalarında davranışsal öz-düzenleme becerilerini teşvik eden veya engelleyen faktörleri tanımlamak amacıyla, Norveçli çocuklarda 2 tip öz-düzenleme için olası öngörücüler olarak cinsiyet ve sosyo-ekonomik statüye (ebeveyn eğitimi ve gelir) odaklanmıştır. Bireysel davranışsal düzenleme (Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuz görevini kullanarak doğrudan çocuk tarafından değerlendirildi) ve sınıf davranışsal düzenlemesi (Erken Okul Uyum Anketi öğretmenler tarafından değerlendirildi). Veriler 5 yaşındaki 243 çocuktan toplanmıştır. Sonuçlar, Norveçli kızların her iki tür davranışsal düzenlemede erkeklerden daha başarılı olduklarını gösterdi. Buna ek olarak, ebeveyn sosyo-ekonomik

statü, kızların bireysel davranışsal düzenlemelerini olumlu olarak etkilerken, erkeklere etki etmemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, erkeklerin bazı bağlamlarda ve kültürlerde düşük bireysel ve sınıf içi davranışsal düzenlemelere karşı savunmasız olabileceği fikrini desteklemekte ve ebeveynin sosyo-ekonomik statüsü, kız çocuklarının ve erkek çocukların bireysel davranışsal düzenlemelerini farklı şekilde etkilemektedir.

Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison (2016), yaptıkları boylamsal çalışmada çocuklarda öz-düzenleme gelişiminin farklı yörüngeleri olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Gelişimsel yörüngelerde olası farlılıklara doğrudan odaklanarak, 3 ile 7 yaş arasındaki davranışsal öz düzenlenmenin gelişimi 3 farklı örnekte, 1,386 çocuğun okul öncesi eğitiminden birinci sınıfa kadar olmak üzere değerlendirildi. Sonuçlar çocukların çoğunluğunun erken çocukluk döneminde öz-düzenlemelerinin hızla geliştiğini ve çocukların büyümede 3 ayrı gelişimsel örüntü izlediğini ortaya koymuştur. Bu 3 örüntü, hızlı kazanımların yanı sıra çocukların cinsiyeti, erken dil becerileri ve ebeveyn eğitim düzeyleri olarak ayrılmaktadır. Ebeveyn eğitim düzeyi ebeveynin sıcaklığını, tepkisini, zengin dil girişlerini kullanmayı ve çocuklarının dikkatini sürdürebilme özelliklerini içeren farklı ebeveynlik profilleriyle ilişkilendirildi. Bulgular, öz-düzenlemenin nasıl ortaya çıktığı konusunda; erken dönem farklılıkları ve çocuklarda bireyselleştirilmiş destek sunma imkânlarına vurgu yapmaktadır.

Long (2017), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öz-düzenleme algılarını anlamak ve okul öncesi öğrencilerin öğrenmelerini nasıl düzenlediğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler sosyal-bilişsel davranışlarla meşgul okul öncesi öğrencilerinin gözlemlendiği video kayıtları ile toplanmıştır. Okul öncesi kurumlar için için devletin önerdiği çeşitli programlardan birisi olan yaratıcı müfredat, çocukların organize merkezlerde oynamasını önermektedir. Bu merkezlerde yapılan doğal gözlemler öğrenci başına beş dakikalık aralıklarla yürütülmüş ve Oyun Gözlem Ölçeğine göre kodlanmıştır. Oyun sırasında, öğrencilerin etkinlikleri, akranlarla etkileşim (ör. tekli, paralel veya grup) ve çevre ile etkileşime göre (ör. yapıcı, dramatik veya keşif) kodlandı. Buna ek olarak, sınıf öğretmeni katılımcıları ile yarı yapılandırılmış form kullanılarak görüşülmüştür. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğrencilerinin bir merkez seçerek, bir hedef belirleyerek bağımsız ya da bir akranla oynamak suretiyle kendilerini kontrol edebildikleri görülmüştür. Merkezlerin organisazyon şeklinin, yapıcı veya dramatik oyuna yönelik baskın davranışların bulunduğu belirli oyun türlerini teşvik ettiği tespit edildi. Ayrıca öğretmenler mevcut yaratıcı müfredat'ın öğrencilerin öz-düzenleme, kendi kendine yeterlik hissi kazanma ve

gelecekteki akademik başarı için bir temel geliştirme için gerekli öğrenme ortamını sağladığını belirttiler. Okul öncesi öğrencileri, öğretmen modellemesi, destek sağlama, güçlendirme ve yapılandırılmış bir sınıf ortamı aracılığıyla edindikleri bilgileri uygulamaya geçirmişlerdir.

Perry (2017), çalışmasında, sınıf içi bağlamında öz-düzenleme ve okul öncesi sınıf kalitesi arasındaki ilişki üzerindeki yürütme işlevinin aracı etkisini inceledi. Çalışma için sınıfın yüksek kalitesinin daha yüksek öz-düzenlemeyi öngöreceği ve yürütücü işlevlerin bu ilişkiyi etkileyeceği hipotezi ileri sürülmüştür. Çoklu regresyonu kullanarak, yoksulluk ve sınıf kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırmak için sınıf kalitesinin yürütücü işlev üzerinde ve yoksulluk durumuna etkisi araştırıldı. Aile Yaşam Projesi'nden elde edilen veriler kullanıldı. Bu veriler tabakalı rastgele örneklem yöntemi ile 4 ve 5 yaşlarında olan 498 çocukdan okul öncesi ortamda toplanmıştır. Sınıf kalitesinin öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı ölçümü için Sınıf Değerlendirme Skorlama Sisteminin okul öncesi versiyonu kullanıldı. Önleyici kontrol, işleyen hafıza ve uyarlanabilen dikkatten oluşan Yürütücü İşlev Ölçeği kullanılmıştır. Öz-düzenlemeyi ölçmek için Zorluklar ve Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Regresyon analizleri, sınıf kalitesinin sınıfsal öz-düzenlemeyi istatistiksel olarak önemli derecede yordadığını ve demografik özellikler kontrol altına alındığında yürütücü işlevi ve sınıf kalitesinin istatistiksel pratik olarak önemli derecede öz-düzenlemeyi yordadığını göstermektedir.

Lonigan ve diğerleri (2017) bu araştırmada dışsallaşmış davranış, öz-düzenleme, dil arasındaki ilişkinin birbirinden bağımsız olup olmadığı ile okul öncesi eğitim kurumlarında özel ve genel dışsallaşmış davranış problemleri üzerinde öz-düzenlemenin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca okulöncesi çocukların öz-düzenlemelerinin dışsallaştırma davranışları üzerinde öğretmen tarafından ve doğrudan değerlendirilen etkisi incelenmiştir. Veriler New Mexico ve Massachusetts'teki anaokullarındaki okulöncesi eğitim müfredatlarının kısa vadeli etkilerini değerlendiren daha büyük bir araştırmanın parçası olan 815 çocuğa (455 erkek, 360 kız) aittir. Çocukların yaşı 35-72 ay arasında değişmektedir (M = 58.65, SD = 6.54). Öğretmen tarafından rapor edilen ve öz-düzenleme konusundaki doğrudan değerlendirmeler, çocukların birinci ve üçüncü sınıflar arasında dışa yönelme davranışlarıyla ilişkilendirildi. Bununla birlikte, hem öz-düzenleme hem de dil becerileri ölçütleri, dışa yönelim davranış problemlerinin belirli boyutlarıyla farklı ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğretmenin raporladığı öz-düzenleme ve dil değerlendirmelerinin daha sonraki dışa dönük davranışlarla bağlantılı olduğu ortaya çıktı. Son olarak öz-düzenleme sonraki dışsallaşmış davranışlarla kızlara göre

erkeklerde daha ilişkili çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi çocukların öz-düzenleme ve dil becerilerinin, ilköğretim çağındayken dışa dönük davranış problemleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak, erkeklerde öz düzenlenme ile dışsallaşmış davranışların kızlara oranla daha güçlü bir boylam ilişkisinde olduğu görülmüştür.

Dörr ve Perels (2019), yürüttükleri çalışmada Almanya'daki 20 farklı anaokulundan ve günlük bakım merkezinden okul öncesi eğtimin son yılında olan öğrencilerden 137 çocuk, aileleri ve öğretmenleri seçtiler. Çalışmada, veriler müdahalelerden önce ve sonra dört deney grubu ve bir kontrol grubu ile tekrarlanan ölçümlerle toplanmıştır. Çalışma okul öncesi öğrencilerin standart bir problem çözme görevi olan tren yolu görevi sırasında 137 çocuğun her biri için iki video kaydı alınarak yapıldı. Okul öncesi çağındaki çocukların temel bakımından sorumlu öğretmen ve ebeveynlerine yönelik yapılan çalışmada çeşitli eğitim içerikleri hazırlanarak bir müdahale programı oluşturulmuştur. Müdahale programı farklı eğitim koşullarından oluşmaktadır: çocuk için doğrudan eğitim, anaokulu öğretmeni için eğitim ve bir de ebeveynler için eğitim. Daha sonra bu üç eğitim koşulu sistematik olarak birleştirildi, çocuklarla, ebeveynlerle ve öğretmenlerle, çocuklarla ve öğretmenlerle, çocuklarla ve ebeveynlerle eğitimler, yalnızca çocuklarla eğitim ve son olarak eğitimsiz bir grup olmak üzere müdahale programı uygulandı. Çalışma sonucunda sürekli olarak anaokulunda ve evde öz-düzenleme becerileri desteklenen okul öncesi çocuklarının yüksek oranda fayda sağlayacağı hipotezi doğrulanmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar dikkate alındığında özellikle ilk yıllarda yapılan çalışmalarda öğretmen uygulamaları, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliği, sınıf kalitesi ve sınıfta uygulanan eğitim programlarının çocuğun öz-düzenleme becerisine olumlu katkılarına yönelik sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Son dönemde yapılan çalışmalar ise gerek öğretmene gerekse çocuğa yönelik uygulanan müdahale programları ile öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenmenin geliştirilebileceğine dair kanıtlar sunmaktadır.

2.2.2.Türkiye’de Yapılmış İlgili Araştırmalar

Ertürk (2013), yaptığı çalışmada 48-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerinin saptanarak, öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır.

Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı 120 anasınıfı ve öğretmenleri çalışmaya katılmıştır. Analiz sonuçları, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin gözlemlenen sınıflarda eğitimsel destek açısından düşük, sınıf organizasyonu ve duygusal destek açısından orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin öğretmenlerin öğrenim durumuna ve sınıf mevcuduna bağlı olarak değişmediği, deneyimi az olan öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre çocuklara daha fazla duygusal destek sundukları, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına bağlı olarak çocuklara sundukları duygusal ve eğitimsel destek ile sınıf organizasyonu becerilerinin arttığı saptanmıştır. Öz-düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanları arasında cinsiyete ve anne baba yaşına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanları 60-72 aylık çocukların puanlarından daha yüksektir. Kardeş sayısı fazla olan çocukların olumlu duygu puanlarının kardeş sayısı daha az olan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ağabeyi/ablası olan çocukların dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenim durumu yüksek olan anne-babaların çocuklarının dikkat dürtü puanlarının diğer çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların öz-düzenleme becerisi dikkat dürtü puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutlarında olumlu yönde ve yüksek korelasyon, öz-düzenleme becerileri olumlu duygu puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutlarında ise olumlu yönde ve düşük korelasyon olduğu görülmektedir.

Yılmaz (2016), araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile öğretmenlerin, çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin; ayrıca öğretmenlerin öz-düzenleme düzeyleri ve kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırma, İstanbul ili Anadolu Yakası'nda yer alan çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 465 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan analizler doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme ve kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme ve kullandıkları öğretim uygulamaları düzeylerinin yaş,

öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı, günlük çalışma süresi ve mesleki eğitime katılma sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ceylan Esentürk (2018), yaptığı çalışmada çocukların öz-düzenleme becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Bu araştırmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Bulguların birbirini destekleyip desteklemediği de değerlendirilmiştir. Öğretmenlik inanışı ve öğretim eğilimi değişkenleri ile çocuğun öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimi değişkeninin, çocuğun öz-düzenleme becerileri değişkenini yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir iline bağlı beş merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler ve bu kurumlara devam eden dört ve altı yaş aralığındaki, bedensel, zihinsel, görsel, işitsel herhangi bir engeli bulunmayan ve herhangi bir gelişim geriliği olmayan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlik inanışları ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Fakat bu ilişki negatif yönde ilişkilidir. Bunun yanı sıra araştırmanın sonucuna göre öğretim eğilimleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki bir ilişki görülmemiştir.

Yılmaz (2018), yaptığı çalışmada okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi ve bununla ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada model olarak, araştırma yöntemlerinden karma model yöntemine göre tasarlanmış durum çalışması kullanılmıştır. İstanbul İli Bayrampaşa, Bahçelievler, Zeytinburnu ve Bakırköy ilçelerinde görev yapan şans örneklem metoduna göre seçilen 125 okulöncesi ve sınıf öğretmenleri çalışma grubuna alınmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ‘Öz-düzenlemeli Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği’ geliştirilerek toplanmıştır. Araştırma sonucu okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterlikleri konusunda kendilerini iyi düzeyde hissettiklerini göstermektedir. Nitel araştırma bulgularında da öğretmenlerin öz-düzenleme becerilerinin öğretimine yönelik hizmet içi eğitim alma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öz-düzenlemeli Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre sadece Bilişsel Beceri Öğretimi boyutunda kadın öğretmenlerin lehine farklılaştığı görülmektedir.

Ezmeci (2019), çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi amacıyla "Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı" geliştirilmesi ve programın çocukların özdüzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisini incelediği araştırmasında verilerini nitel ve nicel yöntemler kullanarak toplamıştır. Çalışma grubu Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerinde dört anasınıfında eğitim gören 26'sı deney, 26'sı kontrol grubu 52 çocuk ve deney grubundaki iki öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında; Öz-düzenleme becerilerinde deney ve kontrol grubu ön-test son-test puanlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Nitel bulgular incelendiğinde çocukların problem davranışlarında azalma olduğu ve nitel bulguların nicel bulguları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Neticede araştırma kapsamında çocukların öz-düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen programın, çocukların öz-düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ülkemizde okul öncesi öğretmen, okul öncesi eğitim ve çocuğun öz-düzenleme becerisine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında son 5 yılda yapılan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda öğretmen görüşlerine, öz-düzenlemelerine ve uygulamalarına yer verilmiş. Bunlardan 2 çalışmada sürece çocuklar dahil edilerek çocuğun öz-düzenleme gelişiminde öğretmenle-çocuk etkileşimi ve öğretmenlik inanışları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bir çalışmada da deney ve kontrol grubu oluşturularak çocukların yönelik müdahale programı uygulanmış ve öz-düzenleme becerilerini geliştirilebileceğine yönelik kanıtlar sunulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme becerileri, öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmeye yönelik uygulamaları ve okul öncesi eğitimi ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye bakmak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimlerin birlikteliğini ve derecesini belirler (Bordens ve Abbott, 1991; Creswell, 2014). Başka bir deyişle değişkenlerin bir arada değişip değişmediği ortada bir değişim var ise bu değişimin derecesi ve yönünün belirlenmesi ilişkisel tarama modelinde işe koşulan süreçlerdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ili genelinde Anamur – Tarsus ilçeleri arasında bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarındaki öğretmen ve öğrencilerden seçilmiştir. Çalışmada veriler iki aşamalı olarak toplanmıştır. İlk aşamada öğretmenlerden veri toplanmış bu verilerin analizi ile alınan sonuçlar doğrultusunda sınıfındaki öğrencilere çalışma yapılacak öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme içinde yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan gruplarla çalışılmak istenildiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu amaçla Mersin genelindeki okullarda daha çok sayıda katılımcıya ulaşabilmek adına ölçüt olarak kurumda iki ve ikiden fazla okul öncesi öğretmeni çalışıyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Bu doğrultuda öğretmenlerden oluşan çalışma grubu oluşturma sürecinde farklı yollarla öğretmenlere ölçeğin ulaştırılması sağlanmıştır. Ulaşım kolaylığı olan okullara elden ulaştırma sağlanmıştır. Ayrıca kurumun iletişim numaraları tespit edilerek okul yöneticileri ile iletişime geçilip öğretmenlere ölçeğin web bağlantısı yoluyla ulaştırılması sağlanmıştır. Süreç sonunda ulaşılan öğretmenlerden çalışmayı kabul eden 316 öğretmen ile araştırmanın öğretmenlerle ilgili olan veri toplama süreci tamamlanmıştır. Çocuklardan oluşan çalışma grubunu belirlemede yine ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla çalışmada öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenme uygulama puanları en yüksek ve en düşük öğretmenler belirlenmiş ve bunlar arasından çalışmaya katılmayı kabul edenler listelenmiştir. En düşük (134-202) ve en yüksek puanı alan (280-298) altı, toplamda 12 öğretmenin sınıflarındaki çocukların, Rehberlik Araştırma Merkezinden herhangi bir engel tanısı konmamış olması ve ebeveyninin çalışmaya katılmasına onay verdiğini belirten formu imzalamış olması gerekmektedir. Bu özellikleri taşıyan ailesinin onayı olan 238 çocukla çalışma yapılmak üzere bir araya gelinmiş ancak çalışmaya katılmak istemeyen çocuklar olmuştur. Sonuç olarak çalışmaya katılmak isteyen 57-76 aylık 213 çocukla ikinci veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.2.1 Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

3.2.1.1. Çocuklara İlişkin Kişisel Bilgiler

Tablo 2'de çalışmanın örnekleminden biri olan çocukların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma sürelerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcı Çocuklara İlişkin Kişisel Bilgiler

	n	%
Cinsiyet		
Kız	98	46
Erkek	115	54
Yaş		
57-68 ay	106	49,8
68 ay üstü	107	50,2
Eğitim Süresi		
1 yıl	115	54
1 yıldan fazla	98	46

Tablo 2'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan 57-76 aylık toplam 213 çocuğun cinsiyet değişkenine göre %46'sı kız %54'ü erkek; yaş değişkenine göre %49'8'i 57-68 aylık, %50,2'si 68 aydan büyük; okul öncesi eğitim alma sürelerine göre %54'ü bir yıl süreyle okul öncesi eğitim almış, %46'sı bir yıldan fazla okul öncesi eğitimi almıştır.

3.2.1.2. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Tablo 3'de çalışmanın örnekleminden biri olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve kıdem bilgilerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	308	97,5
Erkek	8	2,5
Yaş		
34 ve altı	98	31
35-39	112	35,4
40 ve üzeri	106	33,5
Eğitim Durumu		
Yüksekokul	9	2,8
Lisans	292	92,4
Lisans üstü	15	4,7
Kıdem		
10 yıl ve altı	116	36,7
11-14 yıl	96	30,4
15 ve üzeri	104	32,9

Tablo 3'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan toplam 316 öğretmenin cinsiyetlerine göre %97,5'i kadın %2,5'i erkek; yaşlarına göre %31,'i 34 ve altı, %35,4'ü 35-39, %33,5'i 40 ve üzeri yaşta; eğitim durumlarına göre %2,8'i yüksekokul, %92,4'ü lisans, %4.7'si lisansüstü eğitim derecesine sahip; çalışma sürelerine göre %36,7'si 10 yıl ve altı; %30,4'ü 11-14 yıl, %32,9'u 15 ve üzeri kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla çocuğun ve öğretmenin bilgilerinin alındığı araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Çalışmada çocukların öz-düzenlemelerini ölçmek amacıyla çocuklara birebir uygulama yoluyla ölçülen "Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği", öğretmenlerin öz-düzenlemelerini ölçmek amacıyla öğretmen tarafından doldurulacak olan "Öz-Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından doldurulacak **"**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu çocukların; cinsiyeti, yaşı ve okul öncesi eğitime devam etme süresi öğretmenlerin; yaşı, eğitim durumu, meslekte çalışma süresi hakkındaki bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir.

3.3.2. Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) tarafından geliştirilmiş, çocukların öz-düzenleme becerilerini birebir uygulama yolu ile performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Tanrıbuyurdu ve Yıldız, (2014) tarafından Türkiye'de yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin orijinaline uygun olarak Türkçe'ye uyarlanması sağlanmıştır. Ölçek çocukların hazzı erteleme, yürütücü kontrol ve sosyal uyum performanslarını değerlendiren dokuz görev içermektedir. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri kullanılmaktadır. Çocukların yürütücü kontrollerini ölçmek üzere Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri uygulanmaktadır. Son olarak sosyal uyum becerilerini değerlendirmek için Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncağı Geri Verme görevleri kullanılmaktadır. Ölçeğin ikinci kısmını oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu ise uygulamalar sırasında çocuğun gösterdiği duygu, dikkat düzeyi ve davranışların değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu form, Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği ve Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminden uyarlanarak geliştirilmiştir. Uygulayıcı değerlendirme formunda yer alan 28 maddeden 15'i Leiter-R sosyal-duygusal puanlama ölçeğinin dikkat, dürtü kontrolü, aktivite düzeyi, sosyallik düzeyi, duygu ve enerji alt boyutlarından alınmıştır. Geriye kalan 9 madde ise Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminin uyumuyumsuzluk, negatif ve

pozitif duygunun yoğunluğu ve sıklığı, fiziksel ve sözel şiddetin varlığı/yokluğu boyutlarında değerlendirmeye olanak sağlayan maddelerinden seçilmiştir. Uygulayıcı, testi sessiz ve uygun bir alanda çocuklara bire-bir olarak uygulamış ve hemen ardından uygulayıcı değerlendirme formunu çocuğun görevlerde gösterdiği performansa göre doldurmuştur. Uygulayıcı değerlendirme formu uygulayıcının 16 maddede bulunan dört seçenekten çocuğa uygun seçeneği işaretlemesi ile doldurulmaktadır. Her madde 0-3 arası puanlanmaktadır.

Uygulayıcı değerlendirme formunun faktör analizi ile ölçeğin iki faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçek son hali ile 16 maddeden oluşmaktadır ve varyansın %17,3'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı (α) ,83'dür. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının, Dikkat/Dürtü Kontrolü için ,89 ve Olumlu Duygu alt boyutu için ,87 olduğu belirlenmiştir (Smith-Donald vd. (2007). Ölçek toplam 16 madde ve Dikkat/Dürtü Kontrolü (10 madde) ve Olumlu Duygu (6 madde) olmak üzere iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ,83 Dikkat/Dürtü kontrolü boyutu için ,88 ve Olumlu Duygu için ,80 olarak bulunmuş ve ölçeğin test-tekrar test güvenirliği ise ,86 olarak elde edilmiştir. Buna göre Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği çocukların dikkat, duygu ve davranışlarını ölçmek için güvenilir bir ölçme aracıdır. Dürtüsellik düzeyinin davranış düzenleme ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, OÖDÖ öz-düzenlemenin üç alt boyutunu da kapsayan bir değerlendirme yapabilmektedir (Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2014). Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı öz-düzenleme için ,79; Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu için ,88; Olumlu Duygu alt boyutu için ,70 olduğu belirlenmiştir. Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği toplam puanları değerlendirildiğinde çocukların alabileceği en düşük puan 19 ve en yüksek puan 48'dir. Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği'nin dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda çocukların alabileceği en düşük puan 8 ve en yüksek puan 30'dur. Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği'nin olumlu duygu alt boyutunda çocukların alabileceği en düşük puan 3 ve en yüksek puan 18'dir (Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2014).

3.3.3. Öz-Düzenleme Ölçeği

Ölçek Brown, Miller ve Lawendowski (1999) tarafından davranışsal öz-

düzenlemeyi ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Aydın, Özer Keskin ve Yel (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek Kanfer'ın (1970) üç aşamalı öz-düzenleme modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Bu modelde ilk süreç öz-izlemedir. Kişinin kendi davranışlarını takip edip gözleyebilmesi özelliğine dayanır. İkincisi öz-değerlendirmedir. Öz-değerlendirmede ise kişi tarafından gözlenen bu davranış kişinin içsel değer ya da ölçütleri ile karşılaştırılır ve farklılık derecesi kaydedilir. Yani başka bir anlatımla kendi kendini değerlendirme süreci işler. Kişinin hedefledikleri ile mevcut ulaştıkları arasındaki farklılığın belirlenmesi öz-düzenleme için önemlidir. Üçüncü süreç olan öz-pekiştirmede kişi söylenilenleri veya dışardan gelen ödülleri bir motive etme aracı olarak kullanır. 51 maddeden oluşan beşli likert yapıdaki ölçek "kesinlikle katılıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Öz-pekiştirme alt boyutunda 29 madde, Öz-izleme alt boyutunda 18 madde ve Öz-değerlendirme alt boyutunda 4 madde mevcuttur. Faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,91 ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach α katsayısı ,87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan değerler ise öz-pekiştirme boyutu için ,88; öz-izleme boyutu için ,87; öz-değerlendirme boyutu için de ,60 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı öz-düzenleme için ,90; Öz-pekiştirme alt boyutu için ,87; Öz-izleme alt boyutu için ,70; Öz-değerlendirme alt boyutu için ,72 olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 51-255 arasında değişmektedir. 198 ve üzeri yüksek seviyede öz-düzenleme kapasitesi, 197-160 orta seviyede öz-düzenleme kapasitesi, 159 ve altı düşük seviyede öz-düzenleme kapasitesinin göstergesi olarak kabul edilir.

3.3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği

Ölçek Adagideli, Saraç ve Ader (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz-düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek için kullandıkları öğretim uygulamalarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 21 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; duygusal ve motivasyonel düzenleme (5 madde), etkinlikler sırasındaki üst bilişsel düzenleme (6 madde), görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi (4 madde), etkinlik sonrasındaki üst bilişsel düzenleme (3 madde) ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi (3 madde) şeklindedir. Ölçek dörtlü likert

yapıda olup “0 =hiçbir zaman”, “1 =Nadiren”, “2 =Sık sık”, “3 =Her zaman” şeklinde puanlanmaktadır.

Ölçek oluşturulurken Whitebread ve arkadaşlarının (2009) erken çocukluk dönemi çocukları için geliştirdikleri öz-düzenlemeli öğrenme modeli kullanılmıştır. Bu modelde belirtilen öz-düzenlemeli öğrenmenin 3 ana bileşeni ölçeğin ve alt boyutlarının oluşmasını sağlamıştır. Bu bileşenler: üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme ve duygusal-motivasyonel düzenlemedir. Her bileşenin altında alt bileşenler vardır. Üstbilişsel bileşen kişi bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisi öğelerinden oluşur. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendilerinin ve akranlarının bilişinin yanı sıra görev ve stratejiler hakkındaki bilgilerinin farkında olmaları için ne ölçüde fırsatlar sunduğunu değerlendirmek için formüle edilmiştir. Üstbilişsel düzenleme bileşeni planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme öğelerinden oluşur. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların, görevler üzerinde çalışırken, bilişsel süreçlerini planlamak, izlemek, kontrol etmek ve değerlendirmek için ne ölçüde fırsatlar sağladıklarını değerlendirmek üzere oluşturulmuştur. Duygusal-motivasyonel düzenleme bileşeni duygu-motivasyonun izlenmesi ve duygu-motivasyonun kontrolü olmak üzere iki alt bileşenden oluşur. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal ve motivasyonel durumlarını izleme ve kontrol etme fırsatlarını ne ölçüde sağladığını belirlemek için kullanılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,91’dir. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında; duygusal ve motivasyonel düzenleme alt boyutu için ,84; etkinlikler sırasındaki üstbilişsel düzenleme alt boyutu için ,80; görevler ve stratejiler üzerine üstbilişsel bilgi alt boyutu için ,78; etkinlik sonrasındaki üstbilişsel düzenleme alt boyutu için ,75; kişiler üzerine üstbilişsel bilgi alt boyutu için ,75 iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,92; duygusal ve motivasyonel düzenleme alt boyutu için 69; etkinlikler sırasındaki üstbilişsel düzenleme alt boyutu için ,80; görevler ve stratejiler üzerine üstbilişsel bilgi alt boyutu için 0,85; etkinlik sonrasındaki üstbilişsel düzenleme alt boyutu için ,82; kişiler üzerine üstbilişsel bilgi alt boyutu için 0,80 iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın örneklemi belirlenmeden önce Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma ile ilgili il geneli için gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin

doğrultusunda Mersin ili ilçeler bazında gruplandırılarak okulların yöneticileri ile iletişime geçilmiştir. Bu aşamada yöneticilere çalışmanın amaçları anlatılmış ve kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerin sayısı hakkında bilgi alınmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden okul yöneticileri aracılığı ile öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlerle iletişim, ulaşılabilirliği kolay olan okullar için yüz yüze zaman ve mesafe sorunu olan okullar için telefon yoluyla sağlanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere elden ve internet bağlantısı yoluyla "Öz-düzenleme Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Bu süreçte Mersin il genelinde 642 öğretmene ulaşılmış fakat 388 öğretmenden veri alınabilmiştir. Çalışmaya katılım sağlayan 388 öğretmenden alınan ölçekler incelendiğinde 316 tanesi ile çalışma grubu oluşturmaya karar verilmiştir. Bu haliyle birinci veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Bu sürecin ardından araştırmanın amacı doğrultusunda planlandığı haliyle SPSS programına öğretmenlerden "Öz-düzenleme Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla toplanan veriler ile demografik bilgiler girilmiş, yapılan hesaplamalar sonucunda çalışmanın ikinci veri toplama sürecine dahil edilebilecek olan öğretmenler belirlenmiştir. Bu süreçte adı geçen ölçeklerden toplamda en yüksek ve en düşük puan alan beş öğretmen belirlenmiştir. Ancak bu beşer öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayıları arasında dağılımı dengelemek için birer öğretmenin daha çalışmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Bu öğretmenlerle görüşülmüş katılmayı kabul edenler ile ikinci veri toplama süreci için planlama yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci veri toplama süreci ise "Öz-düzenleme" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme" ölçeklerinden toplamda en yüksek (280-298) ve en düşük (164-193) puanı alan altışar öğretmenin sınıfındaki öğrencilerle yapılmıştır. Bunun için her öğretmenin sınıfına uygulama yapmadan önce öğretmene, araştırmacıya ve okul imkânlarına uygun olan bir veri toplama tarihi belirlenmiştir. Ayrıca sürecin nasıl yönetileceği çocukların görüşme odasına ulaşımı, geliş sırası gibi konular bu planlama ziyaretinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticileri ile konuşularak okullarda uygun bir oda belirlenmiş ve çocuklarla bire bir olarak ölçeğin uygulanması bu odada gerçekleştirilmiştir. Belirlenen öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ebeveynlerinden çocuklarının çalışmaya katılmasına yönelik izin formları öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır. Ebeveynleri tarafından çalışmaya katılım onayı yeterli olan sınıflardaki

çocuklara okulda “Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği” uygulanmıştır. Her bir çocukla yapılan uygulamalar yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmüştür. Her bir uygulama sonrası ilgili çocuğa ait Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği’nin uygulayıcı değerlendirme formu araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Böylece çalışmanın ikinci veri toplama süreci de tamamlanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Veriler iki aşamalı olarak toplanmıştır. Öğretmenler ile yapılan birinci veri toplama sürecinin ardından veriler SPSS 20 istatistik paket programına işlenmiştir. Her bir araştırma sorusu için ilk olarak dağılımların normalliğine bakılmıştır. Buna göre uygun istatistiksel analizler belirlenmiş ve uygulanmıştır. Verilerin analizinde öncelikle parametrik analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan ön koşulları olan normallik ve homojenlik değerleri incelenmiştir. Bunun için önce çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bir dağılım veya veri seti, merkez noktasının soluna ve sağına aynı uzaklıkta görünüyorsa simetriktir yani normal dağılmıştır. 50 den küçük örneklemlerde ± 1,96, verilerin normalliğini oluşturmak için yeterlidir. 50 ile 300 arası örneklemlerde ± 3.29 olması dağılımının normal olduğunu gösterir. 300'den büyük örneklem için, verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinde çarpıklık değeri için ± 2 basıklık değeri için ± 4 kayda değer bir normallik belirlemek için referans değerleri olarak kullanılabilir (Mishra, Pandey, Singh, Gupta, Sahu ve Keshri 2019). Öz-düzenleme Ölçeği (-4,27-3,27), Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği (-5,24-6,15) ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği’ne (-3,96-3,12) ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplandığında bu aralıkta olmadığı belirlenmiştir. Pallant (2015), bir veri grubundaki verilerin dağılım normalliğinin çeşitli grafiksel yöntem ve istatistiksel testlerle yorumlanabileceğini belirtmiştir. Çalışmada Q-Q plot, histogram ve P-P grafikleri incelendiğinde puanlarda aşırılık olduğu ve normal dağılmadığı görülmektedir. Puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemenin bir diğer yolu da normallik testi sonuçlarıdır. Ayrıca normallik testinde puanların normalliği incelenirken grup büyüklüğünün 50’den az ise Shapiro-Wilks, fazla ise Kolmogorov Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Buna göre çalışmada Kolmogorov Simirnov testi ile dağılımın normal olmadığı (0,00) tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dağılım normal olmadığı için non-parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırma soruları doğrultusunda çocukların ve öğretmenlerin öz-

düzenlemelerinin ayrıca öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistikleri yapılmıştır. Çocukların öz-düzenlemelerinin yaşlarına, cinsiyetlerine ve okul öncesi eğitim alma sürelerine göre dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutunda anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik olmayan testler içerisinde en güçlü olanı olarak kabul edilen Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi sadece iki değişik grup arasındaki farkı istatistiksel olarak test ederken, Kruskal Wallis testi ikiden fazla grupların farklı olup olmadığını test eder (Baştürk, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin ve öz-düzenlemelerinin alt boyutlarının (öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme) ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarının ve alt boyutlarının (duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi) yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin ve öz-düzenlemelerinin alt boyutlarının (öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme) ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarının ve alt boyutlarının (duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi) kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğretmenin öz-düzenlemesi ile öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları ve çocukların öz-düzenlemesi arasındaki ilişkiyi tespit etmek için de Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere ait sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra ise toplanan veriler üzerinde yapılan istatiksel analizlerin sonuçları araştırma sorularına paralel bir şekilde ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.Çocukların Öz-Düzenlemelerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmada çocukların öz-düzenlemelerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik belirlenen betimsel istatistikler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Çocukların Öz-düzenlemelerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	**N**	**X̄**	**Ss**
Dikkat-Dürtü kontrolü	213	27,38	2,70
Olumlu Duygu	213	12,83	2,87
Toplam	**213**	**40,28**	**5,57**

Tablo 4'de görüldüğü üzere, çocukların öz-düzenleme ölçeğinin dikkat-dürtü kontrolü boyutundan aldıkları puanların ortalaması 27,38 iken, olumlu duygu boyutundan aldıkları puanların ortalaması 12,83 standart sapma 2,87 ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların ortalaması 40,28 standart sapma 5,57'dir.

4.2. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemelerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Çalışmada öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin ne düzeyde olduğunu gösteren betimsel istatistikler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Öz-Düzenlemelerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	**N**	**X̄**	**Ss**
Öz-pekiştirme	316	113,92	12,11
(Tablo 5'in devamı)			
Öz-izleme	316	70,07	12,06
Öz-değerlendirme	316	11,43	1,81
Toplam	**316**	**195,44**	**25,98**

Tablo 5'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz-düzenleme ölçeğinin öz-pekiştirme boyutundan aldıkları puanların ortalaması 113,92; öz-izleme boyutundan aldıkları puanların ortalaması 70,07; öz-değerlendirme boyutundan aldıkları puanların ortalaması 11,43 ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların ortalaması 195,44' dür.

4.3. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Kullandıkları Uygulamalarını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları ile İlgili Betimsel İstatistikler

Boyutlar	**N**	**X̄**	**Ss**
Duygusal ve motivasyonel düzenleme	316	11,90	2,68
Etkinlikler sürecinde meta-bilişsel düzenleme	316	14,54	2,50
Görevler ve stratejiler üzerine Meta-bilişsel bilgi	316	9,92	1,89
Etkinlik sonrasındaki meta-bilişsel düzenleme	316	6,53	1,79
Kişilerin meta-bilişsel bilgisi	316	7,40	1,45
Toplam	**316**	**50,30**	**10,31**

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz-düzenleme öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ölçeğinin duygusal ve

motivasyonel düzenleme boyutundan aldıkları puanların ortalaması 11,90; etkinlikler sürecinde meta-bilişsel düzenleme boyutundan aldıkları puanların ortalaması 14,54; görevler ve stratejiler üzerine meta-bilişsel bilgi boyutundan aldıkları puanların ortalaması 9,92; etkinlikler sonrasındaki meta-bilişsel düzenleme boyutundan aldıkları puanların ortalaması 6,53; kişilerin meta-bilişsel bilgisi boyutundan aldıkları puanların ortalaması 7,40 ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların ortalaması 50,30'dur.

4.4. Çocukların Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu "Çocukların öz-düzenleme, olumlu duygu ve dikkat-dürtü kontrolü ile yaşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda çocukların öz-düzenleme, olumlu duygu ve dikkat-dürtü kontrolü puanlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Çocukların Yaşlarına Göre Öz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	**N**	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	**u**	**p**
Dikkat-dürtü Kontrolü	57-68 ay	106	89,74	9512,50	3841,50	,00
	68 ay üstü	107	127,10	13278,50		
Olumlu duygu	57-68 ay	106	104,52	11079,50	5408,50	,54
	68 ay üstü	107	109,45	11711,50		
Toplam	57-68 ay	106	91,34	9682,50	4011,50	,00
	68 ay üstü	107	122,51	13108,50		

Tablo 7'de görüldüğü üzere, çocukların öz-düzenleme toplam puanlarına ait sıra ortalaması 57-68 aylık çocuklarda 91,34; 68 aydan büyük çocuklarda ise 122,51 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 57-68 aylık çocuklar ile 68 aydan büyük olan çocukların öz-düzenleme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [$U = 4011{,}50$; $p < 0{,}05$]. Buna göre, 68 aydan büyük olan çocukların öz-düzenlemeleri 57-68 aylık çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanlarına ait sıra ortalaması 57-68 aylık çocuklarda 89,74; 68

aydan büyük çocuklarda ise 127,10 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 57-68 aylık çocuklar ile 68 aydan büyük olan çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =3841,50; p<0,05]. Buna göre, 68 aydan büyük olan çocukların dikkat-dürtü kontrolünün 57-68 aylık çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir. Bununla birlikte çocukların olumlu duygu puanlarına ait sıra ortalaması 57-68 aylık çocuklarda 104,52; 68 aydan büyük çocuklarda ise 109,45 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 57-68 aylık çocuklar ile 68 aydan büyük olan çocukların olumlu duygu puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =5408,50; p>0,05].

4.5. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu "Çocukların öz-düzenleme, olumlu duygu ve dikkat-dürtü kontrolü ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda çocukların öz-düzenleme, olumlu duygu ve dikkat-dürtü kontrolü puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Cinsiyetlerine Göre Çocukların Öz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	**u**	**p**
Dikkat-dürtü kontrolü	Kız	98	113,16	11090	5031	,17
	Erkek	115	101,75	11701		
Olumlu duygu	Kız	98	116,93	11459,50	4661,50	,02
	Erkek	115	98,53	11331,50		
Toplam	Kız	98	122,29	11984,50	4136,50	,00
	Erkek	115	93,97	10806,50		

Tablo 8'de görüldüğü üzere, çocukların öz-düzenleme toplam puanlarına ait sıra kız çocuklarında 122,29; erkek çocuklarında ise 93,97 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kız ve erkek çocukların öz-düzenleme toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =4136,50; p<0,05]. Buna

göre, kız çocuklarının öz-düzenleme puanları erkek çocuklarının öz-düzenleme puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanlarına ait sıra ortalaması kız çocuklarında 113,16; erkek çocuklarında ise 101,75 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kız ve erkek çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =5031; p>0,05]. Bununla birlikte çocukların olumlu duygu puanlarına ait sıra ortalaması kız çocuklarında 116,93; erkek çocuklarında ise 98,53 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kız ve erkek çocukların olumlu duygu puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =4661,50; p<0,05]. Buna göre, kız çocukların olumlu duygu puanları erkek çocuklarının puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

4.6. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu "Çocukların öz-düzenleme, olumlu duygu ve dikkat-dürtü kontrolü ile okul öncesi eğitim alma süreleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda çocukların öz-düzenleme, olumlu duygu ve dikkat-dürtü kontrolü puanlarının okul öncesi eğitim alma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Çocukların Öz-Düzenleme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Eğitim süresi	**N**	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	**u**	**p**
Dikkat-dürtü kontrolü	1 yıl	115	101,55	11678,50	5008,50	,15
	1yıldan fazla	98	113,39	11112,50		
Olumlu Duygu	1 yıl	115	96,91	11144,50	4474,50	,00
	1yıldan fazla	98	118,84	11646,50		
(Tablo 9'un devamı)						
Toplam	1 yıl	115	96,25	11068,50	4398,50	,00
	1yıldan fazla	98	119,62	11722,50		

Tablo 9'da görüldüğü üzere, çocukların öz-düzenleme toplam puanlarına ait sıra ortalaması 1 yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklarda 96,25; 1 yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocuklarda ise 119,62 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 1 yıl ve 1 yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların öz-düzenleme toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =4398,50; p<0,05]. Buna göre, 1 yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocukların öz-düzenlemeleri 1 yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanlarına ait sıra ortalaması 1 yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklarda 101,55; 1 yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocuklarda ise 113,39 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 1 yıl ve 1 yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların dikkat-dürtü kontrolü puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =5008,50; p>0,05]. Bununla birlikte çocukların olumlu duygu puanlarına ait sıra ortalaması 1 yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklarda 96,91; 1 yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocuklarda ise 118,84 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 1 yıl ve 1 yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların olumlu duygu puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =4474,50; p<0,05]. Buna göre, 1 yıldan fazla okul öncesi eğitimi almış çocukların olumlu duygu puanları 1 yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir.

4.7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bir diğer sorusu "Öğretmenlerin öz-düzenlemeleri, öz-pekiştirmeleri, öz-izlemeleri ve öz-değerlendirmeleri kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-düzenleme, öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme puanlarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Öz-Düzenleme Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Kıdem	**N**	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	**u**	**p**
Öz-pekiştirme	11 yıl ve altı	148	161,36	23882,00	12008,00	,43
	12 yıl ve üzeri	168	155,98	26204,00		
Öz-izleme	11 yıl ve altı	116	166,33	24617,00	11273,00	,60
	12 yıl ve üzeri	96	151,60	25469,00		
Öz-değerlendirme	11 yıl ve altı	104	144,80	21430,00	10404,00	,01
	12 yıl ve üzeri	116	170,57	28656,00		
Toplam	11 yıl ve altı	148	162,81	24095,50	11794,50	,43
	12 yıl ve üzeri	168	154,71	25990,50		

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz-düzenleme toplam puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 162,81; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 154,71 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öz-düzenleme toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =11794,50; p<0,05]. Öğretmenlerin öz-pekiştirme puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 161,36; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 155,98 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öz-pekiştirme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =12008,00; p<0,05]. Öğretmenlerin öz-izleme puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 166,33; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 151,60 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öz-izleme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =11273,00; p<0,05]. Öğretmenlerin öz-değerlendirme puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 144,80; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 170,57 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öz-değerlendirme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =10404,00; p<0,05]. Buna göre, 12 yıl ve daha

fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öz-değerlendirme puanları 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir.

4.8. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu "Öğretmenlerin öz-düzenlemeleri, öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme puanları okul öncesi eğitim alma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-düzenleme, öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme puanlarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Öz-Düzenleme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Yaş	**N**	**X̄**	**Sd**	**X²**	**p**
Öz-pekiştirme	34 ve altı	98	154,07	2	1,14	,5
	35-39	112	165,91			
	40 ve üzeri	106	154,76			
Öz-izleme	34 ve altı	98	149,50	2	1,89	,38
	35-39	112	166,88			
	40 ve üzeri	106	157,97			
Öz-değerlendirme	34 ve altı	98	160,78	2	,09	,95
	35-39	112	157,59			
	40 ve üzeri	106	157,35			
Toplam	34 ve altı	98	150,04	2	1,66	,43
	35-39	112	166,34			
	40 ve üzeri	106	158,03			

Tablo 11'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz-düzenleme toplam ($X^2(2)=1,66$, p=,43),öz-pekiştirme ($X^2(2)=1,14$, p=56), öz-izleme ($X^2(2)=1,89$, p=38), öz-değerlendirme ($X^2(2)=,09$, p=,95), puanları öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamalarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bir diğer araştırma sorusu "Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	**N**	**X̄**	**Sd**	**X²**	**p**
Duygusal ve motivasyonel düzenleme	34 ve altı	98	145,93	2	3,42	,18
	35-39	112	159,29			
	40 ve üzeri	106	169,28			
Etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme	34 ve altı	98	144,87	2	3,44	,17
	35-39	112	161,81			
	40 ve üzeri	106	167,60			
Görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi	34 ve altı	98	150,79	2	2,25	,32
	35-39	112	155,61			
	40 ve üzeri	106	168,68			
Etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme	34 ve altı	98	147,92	2	2,92	,23
	35-39	112	157,64			
	40 ve üzeri	106	169,19			
Kişiler üzerine üst bilişsel bilgi	34 ve altı	98	142,33	2	5,67	,05
	35-39	112	160,28			
	40 ve üzeri	106	171,58			
Toplam	34 ve altı	98	143,58	2	4,91	,08
	35-39	112	158,85			
	40 ve üzeri	106	171,92			

Tablo 12'de görüldüğü üzere öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları toplam ($X^2(2)=,4,91$, p=,08), duygusal ve motivasyonel düzenleme ($X^2(2)=3,42$, p=,18), etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme ($X^2(2)=3,44$, p=,17), görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi ($X^2(2)=2,25$ p=,32), etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ($X^2(2)=2,92$ p=,23), kişiler üzerine üst bilişsel bilgi ($X^2(2)=5,67$ p=,05),puanları öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.10. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamalarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın yedinci araştırma sorusu "Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamaları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Kıdem	**N**	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	**u**	**p**
Duygusal ve motivasyonel düzenleme	11 yıl ve altı	148	151,45	22414,00	11388,00	,19
	12 yıl ve üzeri	168	164,71	27672,00		
Etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme	11 yıl ve altı	148	150,95	22341,00	11315,00	
	12 yıl ve üzeri	168	165,15	27745,00		,16
Görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi	11 yıl ve altı	148	154,47	22861,50	11835,50	
	12 yıl ve üzeri	168	162,05	27224,50		,44
Etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme	11 yıl ve altı	148	149,53	22131,00	11105,00	
	12 yıl ve üzeri	168	166,40	27955,00		,09
Kişiler üzerine üst bilişsel bilgi	11 yıl ve altı	148	144,94	21451,50	10425,50	
	12 yıl ve üzeri	168	170,44	28634,50	5,67	,01
Toplam	11 yıl ve altı	148	149,97	22195,00	11169,00	
	12 yıl ve üzeri	168	166,02	27891,00	4,91	,11

Tablo 13'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları toplam puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 149,97; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 166,02 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =11169,00; p<0,05]. Öğretmenlerin duygusal ve motivasyonel düzenleme puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 151,45; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 164,71 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal ve

motivasyonel düzenleme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =11388,00; p<0,05]. Öğretmenlerin etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 150,95; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 165,15 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =11315,00; p<0,05]. Öğretmenlerin görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 154,47; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 162,05 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =11835,50; p<0,05]. Öğretmenlerin etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 149,53; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 166,40 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [U =11105,00; p<0,05]. Öğretmenlerin kişiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarına ait sıra ortalaması 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 144,94; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerde ise 170,44 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kişiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [U =10425,50; p<0,05]. Buna göre, 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kişiler üzerine üst bilişsel bilgi puanları 11 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir.

4.11. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmanın sekizinci araştırma sorusu "Öğretmenin öz-düzenlemesi ile öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları arasındaki ilişki düzeyi

nedir? olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-düzenlemesi ile öz-düzenlemenin geliştirilmesine yönelik sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Öz-Düzenleme ile Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamaları Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	**N**	**r**	**p**
Öz-Düzenleme Kullandıkları Uygulamaları	316	,187	,001

Tablo 14'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri öz-düzenlemenin geliştirilmesine yönelik kullandıkları sınıf içi uygulama puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$, $r=0.187$). Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri arttıkça, öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarının da arttığı söylenebilir.

4.12. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları ile Çocukların Öz-Düzenlemeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmanın son araştırma sorusu "Öğretmenin öz-düzenlemesi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları ile çocukların öz-düzenlemesi arasındaki ilişki düzeyi nedir? olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Öğretmenin öz-düzenlemesi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları ile çocukların öz-düzenlemesi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları Puanları Toplamı ile Çocukların Öz-Düzenleme Puanları Arasındaki ilişki ile ilgili Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	**N**	**r**	**p**
Öz-düzenlemesi en yüksek 6 öğretmenin çocukları	103	,352	,000
Öz-düzenlemesi en düşük 6 öğretmenin çocukları			

Tablo 15'de görüldüğü üzere yüksek öz-düzenleme puanı olan öğretmenler ile düşük öz-düzenleme puanı olan öğretmenlerin çocukları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.01$, $r=0.352$). Buna göre öz-düzenlemesi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları artış gösteren öğretmenlerin sınıfındaki çocukların öz-düzenlemelerinin de arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin; öz-düzenlemelerinin, öz-düzenlemeye yönelik uygulamalarının ve okul öncesi eğitimin çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma soruları ile paralel bir şekilde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır ve başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1. Çocukların Öz-Düzenlemelerine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin hem toplam puanlar hem de dikkat-dürtü kontrolleri ve olumlu duygu becerileri açısından yüksek bir performans gösterdikleri söylenebilmektedir. Bu konuda ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında diğer çalışmalarda da benzer olarak çocukların yüksek performans gösterdiği görülmektedir (Ertürk Kara & Gönen, 2015; Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2014; Tutkun, Şahin, & Işıktekiner, 2016). Bunun nedeni çocuğun doğumundan itibaren gelişimi boyunca öz-düzenleme yörüngesinde geniş bir bireysel farklılık yelpazesi ile karşılaşılmasıdır. Öz-düzenleme kendini ifade etme sürecini içerdiğinden sağ prefrontal korteksle idare edildiği düşünülmektedir (Ryan, Kuhl & Decy, 1997). Gelişim sürecine sinirbilimciler açısından baktığımızda; yetişkinin % 20-25'i ile doğan bebek beyni olağanüstü bir oranda büyümeye başlar ve saniyede yaklaşık 700 yeni sinaps üreterek tüm duyu ve motor sistemleri arasında bağlantı oluşturmanın yanı sıra, öz-düzenlemeyi destekleyen sistemlerin bulunduğu prefrontal korteksini geliştirir (Shanker, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde bu durum kendini gösterme konusunda daha zengin örnekler sunar (Blair & Raver, 2012). Bu dönem gelişen bu beyin aktivitelerinden dolayı öz-düzenleme gelişiminde hızlı gelişmelerin yaşandığı ve kazanılan öz-düzenleme becerilerinin daha sonraki dönemler için anahtar rol üstlenmesi söz konusudur (Blair & Razza, 2007; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes, & Morrison 2007). Bu bileşenlerde okul öncesi yıllarda meydana gelen büyük sinirsel ve davranışsal değişiklikleri daha sonra daha kademeli ve ince taneli gelişmeler takip eder. Değişimin çoğu niceliksel ve kademeli görünmektedir, ancak değişiklik erken yıllarda daha hızlı olmaktadır. İlgili birçok beyin bölgesindeki nöral aktiviteler yaşla birlikte verimlilik hızında azalma yaşarlar (Thomas & Tseng, 2008).

5.2. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemelerine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-düzenlemelerine ilişkin hem toplam puanlar hem de öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme puanları açısından iyi bir performans gösterdikleri söylenebilmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmaların çoğu öğrenci öz-düzenlemesi üzerine odaklanmış, öğretmenlerin öz-düzenleme süreçlerine yönelik araştırmalara fazla rastlanmamış, yapılan az sayıda çalışmalar ise çoğunlukla katılımcı olarak öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışma ile paralel olarak bir çalışmada öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini (öğrencilerinin yapması beklendiği gibi) aktif olarak öz-düzenlemelerini ve bu düzenlemelerin işyerinde nasıl gerçekleştiğini incelemek amaçlanmıştır. Bulgularda öğretmenlerin öğrenmelerini her zaman kendileri düzenlemedikleri, ancak çoğunlukla öğretmenlik uygulamalarını kendileri düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005).

Bu konuda ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında Yılmaz, (2016)'ın çalışmasında öğretmenlerin öz-düzenleme düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde öğretmen adayları ile yapılan diğer çalışmalarda ise öz-düzenleme düzeylerinin öğretmen adaylarında yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aybek & Aslan, 2017; Çelik, 2012; Çelik Ercoşkun & Köse, 2014; Güler, 2015; Mazlumoğlu, 2019). Çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin çocukların öz-düzenleme gelişimini desteklemede ve sınıf içi etkileşimlerde önemli olduğu sonucuna ulaşıldığı düşünüldüğünde özellikle öğretmenlik eğitimini tamamlamış mesleği icra eden öğretmenlerle yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır (Buzza & Allinotte, 2013; Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz, & Buchbinder, 2009; Perry, 2015; Randi, 2004).

5.3. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları uygulamalarına yönelik hem toplam puanlar hem de duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde meta-bilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine meta-bilişsel bilgi, etkinlikler sonrasındaki meta-bilişsel düzenleme ve kişilerin meta-bilişsel bilgisi boyutundan aldıkları puanlar açısından yüksek bir performans gösterdikleri söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin öz-

düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek amaçlı uygulamalar konusunda inançlarını belirlemeye yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Çelik, 2012; Dignath-van Ewijk & van der Werf 2012; Gömleksiz & Demiralp 2012; Spruce & Bol, 2015). Araştırmaların çoğu öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2016; Gencel, Erdoğan & Aydın, 2014; Willis, Dinehart & Bliss, 2014). Çalışmalardan birinde Perry, Phillips ve Hutchinson (2006), öğretmen adaylarının yeterli destekle, sınıf uygulamalarında öz-düzenlemeli öğrenmeyi teşvik edecek şekilde öğretmeyi öğrenebileceklerini göstermiştir. Erken çocukluk sınıflarında öz-düzenlemeli öğretim uygulamaları konusunda öğretmen bilgisini ve öz-düzenleme becerilerinin öğretim yöntemlerini doğru bir şekilde değerlendirme ihtiyacını ortaya koymak amacıyla yapılan başka bir çalışmada genel olarak öğretmenlerin tutum ve inançlarının sınıftaki öz-düzenleme becerilerinin doğru öğretilmesi ile ilgili olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada bir diğer sonuç öğretmenlerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen, erken çocukluk sınıflarında öz-düzenlemeyi destekleyen pedagojik araçları tutarlı bir şekilde uygulayamadıklarını göstermektedir. Yine bu çalışmada öğretmenlerin, çocukların öz-düzenleme becerileri ve bu becerilerin erken çocukluk sınıflarında geliştirilmek üzere pedagojik araçların uygulanması konusunda bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir. Öğretmenler öz-düzenleme terimine aşina olmadıklarını ve öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının öz-düzenleme konusunda hiçbir eğitim (erken çocukluk sınıflarında bu becerileri geliştirme teknikleri) veya mesleki gelişim kursu almadığını bildirmiştir (Willis vd. 2014). Benzer şekilde birçok çalışmada öğretmenler öz-düzenlemeli öğrenme hakkında olumlu görüş bildirmiş ve kullanılması gerekliliği üzerinde durmuş ancak öz-düzenlenmiş öğrenmeyi tanımlama ve kendi uygulamaları konusunda net bir sonuca ulaşılamamıştır (Callan & Shim, 2019; Dignath-van Ewijk & van der Werf 2012; Perry, Hutchinson & Thauberger, 2008). Diğer bir araştırmada Dignath-van Ewijk (2016), ilköğretim öğretmenlerinin öz-düzenlenmiş öğrenmenin kullanımına ilişkin inançlarının yanı sıra, öz-düzenlenmiş öğrenmeyi teşvik etme konusundaki öz yeterliklerinin, öz-düzenlenmiş öğrenme davranışlarının en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ayrıca, öğretmenler; öğrencilerin öz-düzenlenmiş öğrenme aktivitesini destekledikçe, derslerinde öz-düzenlenmiş öğrenme uygulamalarını daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Dignath-van Ewijk ve Van der Werf (2012), öz-düzenlenmiş öğrenme ile ilgili Hollandalı ilköğretim okulu öğretmenlerinin inanç sistemleri üzerine yaptığı

çalışmada, öğretmenler hem yapılandırmacı öğrenme görüşlerini hem de öz-düzenlenmiş öğrenmeyi olumlu olarak değerlendirmiştir. Ancak çoğu öz-düzenlenmiş öğrenme hakkında öğretmenin sorumluluğunun olduğunu görmek yerine, öğrencilere öğrenmelerini üstlenmeleri için özerklik vermeyi tercih eden bir görüş bildirmiştir. Mevcut bulgulardan farklı olarak Uyar, Ateş & Yıldırım (2012), 58 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğretmen adayı sayısının oldukça az olduğunu tespit etmiştir.

Çeşitli öğretim kademelerinde yapılan gözlemsel çalışmalar genellikle öz-düzenlenmiş öğrenme stratejileri ile öğretimin sınıflarda nadir uygulandığını göstermektedir (Cleary & Kitsantas 2017; Dignath & Büttner 2018; Hamman, Berthelot, Saia & Crowley 2000; Moely, Hart, Leal, Santulli, Rao, Johnson & Hamilton, 1992; Spruce & Bol 2015). Yakın tarihli bir araştırmada da benzer şekilde öğretmenler arasında açıkça bir öz-düzenlenmiş öğrenme stratejisi profili görülmemiştir. Çalışmada öz-düzenlenmiş öğrenmeye yönelik bilgilerin öğretmenler tarafından bilindiği ve sıklıkla olumlu bakıldığına dair kanıtlar olmasına rağmen, bu stratejilerin derslerde açıkça tanıtılması konusunda benzer sonuçlara ulaşılamamıştır (Lawson, Vosniadou, Van Deur, Wyra & Jeffries, 2019). Çocukların öz-düzenleme becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan ülkemizde yapılan bir çalışmada öğretmenlik inanışlarının ve çocukların öz-düzenleme becerilerinin arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hem eğitim programının içeriğine yönelik hemde çocukların sosyal gelişimine ve öz-düzenleme becerilerine katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Ceylan Esentürk, 2018). Çalışmalara baktığımızda mevcut sonuçla paralel olarak öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici uygulamalar konusunda kendilerini yeterli gördükleri ancak konu hakkındaki bilgi eksikliklerinin uygulamaya yansımada engel teşkil ettiğini göstermektedir.

5.4. Çocukların Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda yaşı büyük olan çocukların (68 aydan büyük) küçük olan çocuklara (57-68) göre öz-düzenlemelerinin dah yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında öz-düzenlemenin yaşı büyük olan çocukların yaşı küçük olanlara

göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Bayındır, 2016; Fındık Tanrıbuyurdu, 2014; Hong, 2012; Valiente, Lemery-Chalfant & Castro, 2007; Lonigan, Spiegel, Goodrich, Morris, Osborne, Lerner, & Phillips, 2017; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland, & Morrison, 2016; Yılmaz, 2016; Gilmore & Cuskelly, 2005). Çocuklar, yaşamın ilk üç yılında öz-düzenlemeyi destekleyen kontrol sistemlerinde dikkate değer kazançlar elde etmektedirler (Montroy, 2014). Okul öncesi yıllarda büyük gelişmeler gösteren (özellikle 5-8 arası), ardından ergenlik döneminde daha mütevazı, gelişmeler gösteren, öz-düzenleme süreçlerini içeren yürütücü kontrol ve çalışan bellek süreçleri okul öncesi dönemden ergenliğe kadar doğrusal şekilde gelişim göstermektedir (Best, Miller & Jones, 2009). Değişimin çoğu niceliksel ve kademeli görünmektedir, ancak değişiklik erken yıllarda daha hızlı kaydedilmektedir. Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeğini geliştiren Smith-Donald ve arkadaşları (2007), yaptıkları çalışmada da çocukların yaşları ilerledikçe anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli ve Roebers, (2012) 4-8 yaşında çocuklarla yaptığı üç ölçümlü iki yıl süren boylamsal çalışmada 5 yaş itibariyle öz-düzenleme becerilerinde büyük gelişme yaşandığı ve analizler sonucu hem performansa dayalı direk ölçümler hem de öğretmenlerden alınan ölçümler sonucu yürütücü kontrol üzerinde yaşın güçlü etkileri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte az da olsa bazı çalışmalar öz-düzenleme becerileri ile yaş arasında yüksek bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Díaz & McClelland, 2017). Öz-düzenlemenin incelendiği bir çalışmada; öz-düzenlemenin günlük olarak okul öncesi dönem çocukların kendi günlük süreçleri içinde ve birbirleri arasında büyük ölçüde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada okul öncesi çocuklarda bilişsel-davranışsal ve duygusal süreçlerdeki öz-düzenleme yeteneğinin günden güne, bireyler arasındaki ortalama öz-düzenleme becerilerindeki nispeten istikrarlı farklılıklar vurgulanmıştır (Ludwig, Haindl, Laufs & Rauch, 2016).

Mevcut çalışmada ayrıca çocukların dikkat-dürtü kontrol becerileri 68 aydan büyük olan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık gösterirken olumlu duygu becerilerinin çocukların yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmaya paralel olarak Tutkun ve diğerleri (2016) yaptıkları araştırmada çocukların yaşlarına göre olumlu duygu alt boyut puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamazken; dört yaşındaki çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyut puanları ve öz-düzenleme toplam puanlarının beş yaşındaki çocuklara göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

5.5. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda, çocukların cinsiyetinin ölçek genelinde öz-düzenleme becerilerini etkilediği ve erkek çocukların öz-düzenleme becerilerinin kız çocuklarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dikkat-dürtü kontrolü boyutunda kız ve erkek çocukların arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, kız çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar literatürde öz-düzenlemenin kız çocuklarında erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Entwisle, Alexander & Olson, 2007; Hill, Degnan, Calkins & Keane, 2006; Ko, 2012; Matthews, Ponitz & Morrison, 2009; Montroy vd. 2016; Neuenschwander vd. 2012; Olson & Kashiwagi, 2000). Mevcut sonucun farklı sebepleri olduğu düşünülebilir. Erken yaşlardan itibaren cinsiyetin; bir çocuğun ne tür kendini düzenlemeye yönelik gelişimsel yörüngeli bir yol izleyeceği ile ilişkili olduğuna dair kanıtlar vardır. Erkek ve kız çocukların öz-düzenlemelerindeki değişim ve gelişim süreçlerinin farklılaştığı ve erken çocuklukta birleşmeye doğru meylettiğine yönelik yapılan çalışma sonuçlarında çocukluk döneminde, erkeklerin öz-düzenlemesinin kızlara göre genellikle 2 yaş civarında düşüş gösterdiği, 36 aya doğru yükseldiği tespit edilmiştir. Kızların öz-düzenlemesi ise düzenli bir şekilde artmış, zamanla artış gösteren bir değişim izlemiştir (Raikes, Robinson, Bradley, Raikes & Ayoub, 2007; Vallotton & Ayoub, 2011). Yapılan bir çalışmada anaokulunun başlangıcından sonuna kadar öz-düzenlemede cinsiyet farkları hem öğretmen değerlendirmesi ile hem de araştırmacı tarafından incelenmiştir. Sonuçlarda kızların yapılan her iki değerlendirmede de (davranışsal öz-düzenleme ve davranış değerlendirme ölçeği) erkekleri geride bıraktığı tespit edilmiştir. (Matthews vd. 2009).

Bulgularımızdan bir diğeri öz-düzenlemenin alt boyutu olan duygu düzenlemede kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla anlamlı olarak daha yüksek puan almaları olmuştur. Alan yazın incelendiğinde kızların duygusal olarak daha bilinçli olabileceği ve erkeklerden daha doğru ve ayrıntılı bir duygu anlayışına sahip olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane 2005; Brenner & Salovey, 1997). Cole, Zahn-Waxler ve Smith (1994), tarafından yapılan konu ile ilgili cinsiyete dayalı farklı duygusal düzenleme kalıpları olduğunu gösteren bir araştırmada kız çocuklarının araştırmacının uygulamalarına yönelik daha az olumsuz duygu sergilediği

ve daha yüksek kontrol gösterirken erkeklerin ise düşük kontrol gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme stratejilerini inceleyen başka bir çalışmada ise kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sosyal destek stratejilerine daha meyilli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sala, Pons & Molina, 2014). Ayrıca kız çocuklarının erken çocukluk döneminde anlamlı bir dil avantajına sahip olduğu ve bunun etkisi ile duygu düzenleme konusunda erkeklere göre ilerleme sarf ettiği düşünülmektedir (Hart & Risley, 1995). Farklı bir bakış açısıyla bakıldığında bazı çalışmalarda erkeklerin kriz ortamı gibi çevresel deneyimlere daha duyarlı oldukları (Ponitz, Rimm-Kaufman, Brock & Nathanson 2009; Wachs, Gurkas & Kontos, 2004), ebeveyn ve öğretmenlerin yüksek veya düşük beklentilerinin öz-düzenleme beceri gelişimi üzerinde erkek çocuklarda birikimli etkileri bulunduğu belirtilmektedir (Entwisle vd. 2007; Montroy vd. 2016; Wanless, McClelland, Tominey & Acock, 2011). 54 aylık çocuklar ve anneleri ile yapılan çalışmada erkek çocuklarının öz-düzenlemelerinin kızlardan düşük olmasının yanı sıra öz-düzenleme gelişiminde anne-çocuk etkileşimlerinin erkekler için daha kritik öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Matthews, Marulis & Williford, 2014).

Yaptığımız araştırma sonuçları her ne kadar literatür tarafından büyük ölçüde desteklense de yapılan az sayıda araştırmalar çocukların öz-düzenlemelerinde cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığını belirtmektedir (Schmitt, Pratt ve McClelland, 2014; Smith-Donald vd. 2007; Von Suchodoletz, Gestsdottir, Wanless, McClelland, Birgisdottir, Gunzenhauser & Ragnarsdottir, 2013). Bu çalışmalar literatür geneli ile çelişen bu durumu cinsiyet farklarının erken okul yıllarından ziyade çocukların yaşı arttıkça ortaya çıkma eğiliminde olduğu nedenine bağlamıştır (Díaz & McClelland, 2017; Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014).

Çalışmalardaki bu farklılığın çocukların yetiştirildiği kültürün etkisi ile şekillendiği de düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun içinde yetiştirildiği kültürün etkisi ile öz-düzenleme gelişimi sergilemesi beklenmektedir. Örneğin Kpelle toplumunda ve Maya kültüründe kız çocukları erken yaşta ev içi günlük rutinlerde sorumluluk alırken, erkek çocukları için biçilmiş her hangi bir sorumluluk yoktur (Göncü, Jain & Tuernmer, 2007). Asya ülkelerinden olan Japonya'da 3-6 yaşları arasındaki çocuklarla yapılan çalışmada Japon kızların erkeklere göre yüksek oranda öz-düzenleme düzeyi gösterdikleri bulunmuştur. Bu sonuç Japon kız çocuklarının geleneksel olarak erken yaşlardan itibaren öz-düzenleme konusunda kendini engelleme davranışını destekleyici bir tutumla yetiştirilmesi ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır

(Olson & Kashiwagi, 2000). Ülkemizde yapılan bir çalışmada ise ebeveynlerin cinsiyet rol algıları ile çocukların davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Aydilek Çiftçi & Özgün, 2011). Başka bir çalışmada toplumsal cinsiyetçi bakış açısının özellikle kız çocukları üzerinde baskı kurma şeklinde şekillenmesi bioekolojik kuram çerçevesinde ele alınmıştır (Kurt, 2015). Bu durum ülkemizde kız çocuklarının kültürün etkisi ile yüklendiği sorumluluk duygusu neticesinde kontrol mekanizmalarının erken yıllarda oluşmaya başlaması ile yorumlanabilir.

5.6. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda, çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarının öz-düzenleme becerilerini etkilediği ve bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların öz-düzenleme becerilerinin bir yıldan daha az sürede okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar paralelinde literatür incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim süreci boyunca eğitim programlarının ve sınıf ikliminin etkisi ile öz-düzenleme gelişiminin desteklenebileceği gösterilmiştir. Örneğin bir çalışmada araştırmacıların sınıf içi gözlemler ve görüşmeler yoluyla topladıkları verilerde çocukların anaokulu sınıflarında öz-düzenlemelerini destekleyici davranışlarda bulunma fırsatı yakaladıklarını tespit etmişlerdir (Perry, VandeKamp, Mercer & Nordby, 2002). Öz-düzenlemeyi destekleyen okul öncesi eğitim kurumları sınıflarda görev tasarımı ve sınıf içi etkileşimler, çeşitli öğrenme fırsatları akran işbirliği öz-değerlendirme fırsatları oluşumu öngören yerlerdir (Perry, Phillips & Dowler, 2004; Perry & VandeKamp, 2000). Örneğin 2003-2007 yılları arasında yapılan 3 yıllık bir çalışmada, toplam 256 anaokulunun, birinci ve ikinci sınıf öğrencisinin katıldığı Montessori ve Montessori olmayan sınıflar arasındaki öz-düzenleme becerilerindeki farklılık incelenmiştir. Çalışmada Montessori ve Montessori olmayan sınıflardaki çocuklar arasında öz-düzenleme becerilerinin seviyelerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur Bu veriler çocukların öz-düzenlemeyi geliştirici bir eğitim programı olan Montessori yönteminin iç performans standartlarını geliştirme, çatışmayı çözmek için daha az denetime ihtiyaç duyma, iç disiplin, bağımsızlık, özerklik, öz-disiplin ve öz-yeterlilik geliştirerek olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir (Ervin, Wash & Mecca, 2010).

Başka bir çalışmada, araştırmacılar çocukların öz-düzenlemelerini, anaokuluna

girişte doğrudan bir değerlendirme kullanarak değerlendirip, sınıf iklimini anaokulu yılı boyunca yapılan çoklu sınıf gözlemleri temelinde belirlemiştir. Çocukların anaokulundaki davranışları öğretmen raporu ve sınıf gözlemleri ile 2 aylık aralıklarla değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre sınıf iklimi, özellikle öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi, çocukların daha büyük davranışsal ve bilişsel öz kontrolü, çocukların daha yüksek davranışsal katılımı ve sınıfta verilen görevlere daha az zaman harcanmasıyla ilişkilendirilmiştir. Çalışma ayrıca çocukların okul ortamlarında önemli olan öz-düzenleme becerilerinin erken gelişmesini desteklemek için sınıf yönetiminin etkilerini de ele almıştır (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock 2009). Okul ortamlarının niteliği ile ilgili yapılan çalışmalar ise, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öz-düzenlemeyi destekleyen yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öz-düzenleme becerilerinin gelişimindeki önemini göstermektedir. Öğrenci gözlemi ve öğretmen görüşmesi ile toplanan verilerle yapılan bu çalışmalar anaokullarında çeşitli olanakların sunulduğu ortamın ve öğretim tekniklerinin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklediği sonucuna ulaşmıştır (Darcy, Sarette, Boghigian & Marley, 2017; Long, 2017).

Ülkemizde 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı çocuk merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak çocukların farklı disiplinlere (fen, matematik vs.) ilişkin tüm gelişim alanlarında (sosyal, duygusal, fiziksel, dil, bilişsel) bütüncül gelişimini desteklemeyi amaç edinilerek planlanmıştır. Program çocukların zamanla ortaya çıkan ilgilerini, merak ettikleri konuları ve ailelerin programa ilişkin görüşlerini ve önerilerini de dikkate alan geliştirilebilir, koşullar doğrultusunda esnetilebilir ve çocuklarla birlikte planlama ve düzenleme yapmaya olanak tanıyan dinamik bir yapıya sahiptir. Ayrıca program oyun, proje, araştırma ve incelemeler, açık uçlu sorular, deneyler, grup çalışmaları ve çocuğun kendiliğinden başlattığı etkinliklere/çalışmalara yer vermeyi destekler. Bu yönüyle mevcut program öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleme adına içinde birçok öğeyi barındırmaktadır.

5.7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öz-düzenleme ile öz-pekiştirmeleri, öz-izlemeleri ve öz-değerlendirme boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre

öğretmenlerin kıdemlerinin artması öz-düzenlemelerini etkilememektedir. Literatür kapsamında yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçların yansıtıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Allen, (2011) 276 öğretmenle yaptığı, öğretmenin öz-düzenleme düzeyi ve öğrencinin okuma başarılarına hangi öğretmen özelliklerinin katkıda bulunduğunu araştırdığı çalışmasında diğer tüm değişkenler kontrol edildiğinde dahi öğretmenin çalışma yılları deneyimiyle öz-düzenleme puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Mevcut çalışmadan farklı olarak Amerika'da 923 örneklem ile öğretmenlerin öz-düzenlemelerini çeşitli değişkenler açısında inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada amaç, öğretmenlerin öz-düzenleme süreçlerinde rollerini kendi inançları (yani öz yeterlik, öz değerlendirme vb.) ve motivasyonları (yani öz ilgi, hedef yönelimleri vb.) ile ilişkisini incelemektir. Yapılan analizlerde öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin mesleki tecrübelerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Arrastia, 2015). Bu durum öğretmen eğitiminde Amerika'da uygulanan öğretmen eğitim programları ve süreçte hizmet içi eğitim çalışmaları ile desteklenmenin bir sonucu olabilir.

5.8. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemeleri, öz-pekiştirmeleri, öz-izlemeleri ve öz-değerlendirme düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşlarının artması öz-düzenlemelerini etkilememektedir. Araştırma sonucuna paralel olarak Amerika'da 923 örneklem ile öğretmenlerin öz-düzenlemelerini çeşitli değişkenler açısında inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada amaç, öğretmenlerin öz-düzenleme süreçlerinde rollerini kendi inançları (yani öz yeterlik, öz değerlendirme vb.) ve motivasyonları (yani öz ilgi, hedef yönelimleri vb.) ile ilişkisini incelemektir. Yapılan analizlerde öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin yaş ile bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Arrastia, 2015).

Mevcut sonucun nedeni olarak daha öncede belirtildiği gibi gelişim sürecinde öz-düzenlemenin kendini ifade etmesi sürecini içerdiğinden sağ prefrontal korteksle idare edildiği düşünülmektedir (Ryan, Kuhl & Decy, 1997). Prefrontal korteks hem duyusal hem de motor sinirler bakımından zengin bir bağlantı bölgesidir ve anısal

bellekten geri çağırma ve duyusal tercihler hakkında yargıya varmayla ilişkilidir. Örneğin bir bebek yüksek bir ses duyduğunda çevreye verdiği tepkiyi düzenlediğini belirten parmak emme davranışı ile öz-düzenlemesinin gelişmekte olduğunu sergiler (Florez, 2011). Bu kapsamda öz-düzenleme gelişiminde önemli olan yürütücü kontrol ve çalışma belleği üzerine yapılan çalışmalar düşünüldüğünde değişiklik ve gelişmenin erken yıllarda daha hızlı olduğu, artan yıllar ve yaşla beraber bu ileri yönlü hızlı artışın azaldığı görülmektedir (Best & Miller, 2010).

5.9. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamalarının İncelenmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmada öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulama toplam, duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşlarının artması öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları uygulamalarını etkilememektedir. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalar öğretmenlerin yaşları ile öz-düzenlemeli öğrenmeyi arttıracak uygulamaları arasındaki ilişki yerine öğretmen mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin özellikle ders planlarını anlama ve tasarlama, sınıf performansı, yaratıcı problem çözme alanlarında öz-düzenlenmiş öğrenme eğitimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu üzerinde durmaktadır (Delfino, Dettori & Persico, 2010; Kramarski & Michalsky, 2009, 2010; Randi, Corno & Johnson, 2011). Perry, Hutchinson ve Thauberger, (2008) yaptıkları araştırmada çocukların öz-düzenlenmiş öğrenme kullanımını daha etkin bir şekilde desteklemek için, öğretmen mesleki gelişim programına kayıtlı öğrencilik süreci devam eden öğretmenlerin rehberlik yapabileceğine dair güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Ülkemizde okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi ve bununla ilgili görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bir çalışmada öğretmenlerin ölçek toplam ve alt boyut puanlarının yaşlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Yılmaz, 2018). Öz-düzenlemeli öğrenme desteğinin öğretmenlerin mesleki bilgileri (alana yönelik ve

pedagojik) ve uygulamadaki (öğrencilerin öz-düzenlenmiş öğrenmeyi teşvik eden ve alandaki başarısına yönelik) rolünü ele almayı amaçlayan başka bir çalışmada öğretmenlerin her iki grupta (öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen ve hiçbir eğitim programına maruz kalmayan) yaşlarına göre bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır (Kramarski & Revach, 2009).

Yine öz-düzenlenmiş öğrenme ortamları oluşturmada öğretmenin etkililiğini araştıran başka bir araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çocukların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeyi ve bunlara dahil olmayı destekleyen uygulamalara katıldığını ve bu uygulamaların işe yaradığını göstermektedir (Perry, Hutchinson & Thauberger, 2008). Yine günce bir çalışmada öğretmenlerin öz-düzenleme kavramını ne ölçüde anladıkları, sınıflarında nasıl sergilendiği ve gelişimini sağlayan uygulamaların en iyi nasıl uygulanacağı araştırılmıştır. Nitel ve nicel yöntemler kullanılarak toplanan veriler sonucunda öğretmenlerin çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin bilgileri ve bu becerileri erken çocukluk sınıflarında geliştirmek için pedagojik araçların uygulanması konusunda bildirilen bilgi eksikliği olduğu bulgusunun yanında öz-düzenleme becerileri ve uygulamaları ile yaşları arasında bir ilişki bulunamamıştır (Willis, vd. 2014).

5.10. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemeye Yönelik Kullandıkları Uygulamalarının İncelenmesine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulama toplam, duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kıdemlerinin artması öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamalarını etkilememektedir. Çalışmanın sonuçları ile paralel olarak öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamaları konulu yapılan çeşitli araştırmalarda kıdem değişkeninin öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kramarski & Revach, 2009; Willis, vd. 2014; Yan, 2018). Bunlardan öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ile öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili öğretim uygulamaları arasındaki ilişkileri ve bunların öğretmen

özellikleri ile olan yordayıcı ilişkisini araştırmayı amaçlayan bir çalışmada mesleki kıdem ile öğretmenlerin öz-düzenleme uygulamaları arasında ilişki bulunamamıştır (Yan, 2018). Bu bulgular öğretmenlerin öz-düzenlenmiş öğrenmeye yönelik uygulamalarında, tecrübenin gerekli olduğunu ifade eden çalışma sonuçları ile çelişmektedir (Lombaerts, Engels & Vanderfaeillie, 2007; Perry, vd. 2004). Bununla bağlantılı olarak son dönemdeki çalışmalar deneyimli öğretmenlerin sınıfta öz-düzenlenmiş öğrenme desteğindeki değişikliklerin, yeni öğretim yöntemlerini denemeye istekli olmaları ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanması ile ilgili olduğunu göstermektedir (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard & Korthagen, 2009; Moos & Ringdal, 2012).

Ülkemizde konu ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmaya bakıldığında okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi ve bununla ilgili görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bir çalışmada öğretmenlerin ölçek toplam ve alt boyut puanlarının kıdemlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Yılmaz, 2018). Ülkemizde yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu mesleki kıdemleri ile kullandığı öğretim modelleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Aktan, 2012). Yine başka bir araştırmada öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Çelik, 2012).

5.11. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmada öğretmenlerin öz-düzenleme düzeyleri öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulama puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin artması öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Öz-düzenleme teorisyenleri, öz-düzenleme konusunda gelişim gösteren öğretmenlerin öz-düzenlenmiş öğrenme eğitimini günlük öğretim uygulamalarına dahil etmelerinin daha muhtemel olduğunu öne sürmektedir (Perry, 2012; Spruce & Bol, 2015). Örneğin, kendi kendini yöneten öğretmenlerin, öğrenciler için açık sınıf rutinleri ve kılavuzları belirleme, öğrencilerin düzenli olarak hedeflere yönelik ilerlemelerini kontrol etmeleri ve bireysel öğrenme

gereksinimlerine yönelik öğretim stratejilerini uyarlamaları daha muhtemeldir (White & DiBenedetto, 2015). Mevcut durumun nedeni olarak Delfino vd., (2010)'nin yaptıkları çalışma sonucu dayanak gösterebilir. Çalışmada kendi öz-düzenlemeli öğrenmeleri sayesinde, öz-düzenlemesi gelişme göstermiş öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin gelişimini daha iyi anlayabilme ve öğrencilerin öz-düzenleme konusunda karşılaşabilecekleri ihtiyaçları daha fazla fark edebilme, engelleri ve zorlukları tanıma ve bunlarla başa çıkma konusunda daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dignath-van Ewijk (2016), öğretmenlerin öz-düzenlenmiş öğrenmenin kullanımına ilişkin inançlarının yanı sıra, öz-düzenlenmiş öğrenmeyi teşvik etme konusundaki öz yeterliklerinin, öz-düzenlenmiş öğrenme davranışlarının en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öz-düzenleme eğitimine katılan öğretmenlerle ilgili hem öz-düzenlemeli öğrenme (öğrenici olarak) hem de öz-düzenlemeli öğrenmeyi öğretme (öğretmen olarak) arasındaki ilişkiyi inceleyen güncel bir araştırmada araştırmacılar öğretmenlerin, öğrencilerin öz-düzenlemelerini geliştirmede etkili olmak istiyorlarsa önemli iki öz-düzenleme rolünü üstlenmeleri gerektiğini önermişler. Çalışmada öncelikle, öğretmenlerin kendi öz-düzenlemeli öğrenmeleri konusunda yetkin olmaları gerektiği ve ardından öğretmenlerin, öz-düzenlenmiş öğrenme öğretimini proaktif olarak nasıl öğreteceklerini açıkça öğrenmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur (Kramarski & Kohen, 2017).

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlar ile karşılaşılmaktadır (Perry, 2015; Randi, 2004; Toussi, Boori & Ghanizadeh, 2011). Gordon, Dembo ve Hocevar (2007), öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin sınıflarında mesleki çalışma uygulamalarını ne ölçüde etkilediğini incelemiştir. Çalışmada kişisel kontrol becerisine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını ve akademik ilerlemelerini oluşturmada, kendilerini yönetmelerini öğrenmede yardımcı olmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre öz-düzenleme becerisi yüksek ve öz-düzenlemeli öğrenmenin gücüne inanan öğretmenlerin, insancıl bir sınıf kontrol ideolojisini destekledikleri ve aynı şekilde öz-düzenlemeli öğrenme gelişimine elverişli bir ortam yarattıkları tespit edilmiştir. Güncel bir araştırmada Buzza ve Allinotte (2013) mevcut araştırma ile paralel bir şekilde öğretmenlerin kendi öz-düzenlemeli öğrenmeleri ile öğrencilerinin öz-düzenlemelerini geliştirebilmeleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini öğrenen öğretmen adaylarının öğrencilerinin öz-düzenlemelerine katkıda

bulunabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmen eğitimi programlarının öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirici olması konusunda desteklenmesi vurgulanmaktadır. Alvi ve Gillies (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları sosyal etkileşim ile öz-düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınıf gözlemleri, kayıt dışı iletişimler ve derinlemesine görüşme yöntemleri ile veriler toplanmıştır. Araştırmada etkili bir sosyal etkileşim ile öz-düzenlemeli öğrenme arasında yakın ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde yapılan güncel bir çalışmada ise mevcut çalışma ile paralel olarak okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Yılmaz, 2016).

5.12. Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeleri ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Kullandıkları Uygulamaları ile Çocukların Öz-Düzenlemeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalarının artması çocukların öz-düzenlemelerini olumlu yönde etkilemektedir. Alan yazın incelendiğinde, benzer bir çalışmaya rastlanmasa da, öğretmenin sınıf içindeki hem öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik hem de farklı amaçlar taşıyan uygulamaları sonucu çocukların öz-düzenlemelerine etkilerine yönelik araştırmalar mevcuttur (Butler & Schnellert, 2015; Cleary, 2015; Cleary, Velardi & Schnaidman, 2017; Fuhs, Nesbitt, Farran & Dong, 2014; Long, 2017; Perry vd. 2002; Rimm-Kaufman, vd. 2009; Shahmohammadi, 2014). Bu çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilere yöntemsel destek sağladığında (örneğin, sorgulama, açıklama, düzeltme, detaylandırma, modelleme yoluyla) ve öğrencilere birbirlerini destekleme (örneğin işbirliği yapma, fikir paylaşma ve problem çözme stratejileri ile beyin fırtınası yapma) yoluyla fırsatlar yarattığında öz-düzenlenmiş öğrenmelerini destekleyebileceklerini kaydetmişlerdir. Eğitim ortamlarında öğretmenler model olmakla birlikte öğrencileri yaratıcılık, hayal gücü ve etkileşime ilham veren etkinliklere katılmaya teşvik etme konusunda da destek sağlayarak öz-düzenleme gelişimlerinde rol oynayabilirler.

Sunulan bu deneyimler sayesinde başarısızlıkla baş etmek, çatışmayı ele almak, üretken bir şekilde işbirliği yapmak ve karar almak için beceri geliştirme teşvik edilmiş olmaktadır (Berk, 2001). Ayrıca Shanker (2015)'e göre sınıflarda öğrencinin stres yükü çocuğun yönetmesi için çok fazlaysa, öğretme etkisiz olacaktır, sınıflarda öğretmenlerin çocukların öz-düzenleme becerisini olumsuz etkileyebilen stresi azaltması, öğrencinin öz-düzenleme becerilerini geliştirme olasılığını artıracaktır. (Akt Smith, 2017).

Çocukların sosyal davranışları (saldırganlık, dışlanma, sosyal davranışlar) ve öz-düzenleme becerileri (davranışsal öz kontrol) aracılığıyla duygusal olarak destekleyici öğretmen-çocuk etkileşimleri arasındaki ilişkileri araştıran bir çalışmada duygusal olarak destekleyici öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin, sosyo-demografik risk faktörlerinin sayısına bakılmaksızın tüm çocuklar için eşit derecede önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma öğretmen davranışlarının öğrencilerin sosyal davranışlarına ve öz-düzenleme becerilerine katkısını ve çocukların sosyal ve duygusal yeterlilik edinmelerinde sınıf etkileşimlerinin önemini vurgulamaktadır (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012). Ülkemizde yapılan bir çalışmada öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler çocuklarla yüksek nitelikte etkileşim kurduklarında; çocukların daha dikkatli olduğu, dürtülerini daha iyi kontrol ettikleri, davranışlarını daha iyi düzenledikleri ve sınıf içinde daha olumlu duygulara sahip oldukları belirlenmiştir (Ertürk, 2013).

Öz-düzenlemeyi destekleyen yapılandırmacı öğretimin uygulandığı sınıflarda çocukların öğretmenler tarafından uygulanan modelleme pekiştirme ve rehberlik ile öğrenmelerinin kolaylaştırılacağı ortaya çıkmıştır. Öğrenci gözlemi ve öğretmen görüşmesi ile toplanan verilerle yapılan bu çalışmalar anaokullarında çeşitli olanakların sunulduğu ortamın ve öğretim tekniklerinin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklediği sonucuna ulaşmıştır (Darcy, Sarette, Boghigian & Marley, 2017; Long, 2017). Peeters, De Backer, Reina, Kindekens, Buffel ve Lombaerts, (2014) kapsamlı bir literatür taramasına dayanarak öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmede çok önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Aynı zamanda çalışma öğretmenlerin kendi öz-düzenleme yeterliklerini okullarda öz-düzenlemeli öğrenme uygulamalarının kritik bir belirleyicisi olarak göstermektedir. Çalışmada kendi kendini düzenleyen öğretmenler, eğitsel yaklaşımlarını kendi öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine uyarlar, öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini daha iyi anlar ve öz-düzenlemeli öğrenme öğretiminde daha etkili olurlar sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde genel olarak yapılan çalışmaların müdahale programı uygulanması ve sonuçların karşılaştırılması yöntemi ile yapıldığı görülmektedir (De Jager, Jansen & Reezig, 2005; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Steinbach & Stoeger, 2016; Xu & Ko, 2019). Örneğin Buzza ve Allinotte (2013) Kanada'da öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Almanya'da yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan öz-düzenleme programının öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve çocukların öz-düzenlemelerini geliştirmek için etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda böyle bir eğitim programı ile okul öncesi öğrencisinin öz-düzenlemeli öğrenmesini geliştirmenin mümkün olduğu gösterilmiştir. Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise okul öncesi öğretmenlerine uygulanan öz-düzenleme programının öğretmenlerin de öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmesi olmuştur **(**Perels, vd., 2009). Bir diğer müdahale çalışması olan okul öncesi çağındaki çocukların temel bakımından sorumlu öğretmen ve ebeveynlerine yönelik başka bir çalışmada çeşitli eğitim içerikleri hazırlanarak bir müdahale programı oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda sürekli olarak anaokulunda ve evde öz-düzenleme becerileri desteklenen okul öncesi çocuklarının yüksek oranda fayda sağlayacağı hipotezi doğrulanmıştır (Dörr & Perels, 2019).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin; öz-düzenlemelerinin, öz-düzenlemeye yönelik uygulamalarının ve okul öncesi eğitimin çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisini görmek amaçlanmıştır. Bu bölümün ilk kısmında araştırmanın bulguları ile ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. İkinci kısmında ise ve bu sonuçlara bağlı olarak gelecekte yapılacak uygulamalara ve araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin hem toplam puanlar hem de öz-düzenlemenin alt boyutları olan dikkat-dürtü kontrolleri ve olumlu duygu becerileri açısından yüksek bir performans gösterdikleri söylenebilmektedir.
2. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemelerine ilişkin hem toplam puanlar hem de öz-düzenlemenin alt boyutları olan öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme puanları açısından iyi bir performans gösterdikleri söylenebilmektedir.
3. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları uygulamalarına yönelik hem toplam puanlar hem de ölçeğin alt boyutları olan duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde meta-bilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine meta-bilişsel bilgi, etkinlikler sonrasındaki meta-bilişsel düzenleme ve kişilerin meta-bilişsel bilgisi boyutundan aldıkları puanlar açısından yüksek bir performans gösterdikleri söylenebilir.
4. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların öz-düzenleme becerilerinin 68 aydan büyük olan çocuklar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 68 aydan büyük olan okul öncesi çocuklarının öz-düzenleme becerileri 57-68 aylık çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir.
5. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların öz-düzenlemelerinin ve duygu düzenlemelerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak

bu farklılık, çocukların dikkat-dürtü düzenlemelerinde görülmemiştir. Buna göre kız çocuklarının öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemenin alt boyutu olan duygu düzenlemeleri erkek çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.

6. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların öz-düzenlemelerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların öz-düzenleme becerileri bir yıldır okul öncesi eğitim alan çocuklara kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir.
7. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenleme toplam puanları ile öz-pekiştirmeleri, öz-izlemeleri ve öz-değerlendirme düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
8. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemeleri, öz-pekiştirmeleri, öz-izlemeleri ve öz-değerlendirme düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
9. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulama toplam, duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
10. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulama toplam, duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sürecinde metabilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki metabilişsel düzenleme ve kişiler üzerine üst bilişsel bilgi puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
11. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz-düzenlemeleri arttıkça öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaları da artmaktadır.

12. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları arttıkça çocukların öz-düzenlemeleri de artış göstermektedir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmaya çocuğun öz-düzenleme gelişiminde çevresel etkileri bakımında ebeveynlerinden sonra ilk sosyalleşme deneyimi olan okul öncesi eğitimi ve aileden sonra en çok etkileşimde bulunduğu yetişkin olan öğretmeni dahil edilmiştir. Gelecek araştırmalara çocuğun hayatındaki akran, kardeş gibi diğer bireyler ve ortamlar dahil edilebilir.
2. Bu araştırmada öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulama düzeylerinin incelenmesinde cinsiyet yaş ve kıdem değişkeni ele alınmıştır. Çocukların öz-düzenlemelerinin incelenmesinde ise cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma durumu ele alınmıştır. Gelecek araştırmalarda sosyo-ekonomik faktörler, kardeş sayısı gibi diğer demografik değişkenler çalışmalara dahil edilebilir.
3. Bu araştırmada çocukların cinsiyetlerine göre öz-düzenlemelerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre kız çocuklarının öz-düzenlemeleri ve duygu düzenlemeleri erkek çocuklarından daha yüksektir. Mevcut çalışmadan farklı olarak cinsiyet değişkeninin öz-düzenleme gelişim sürecinde yerini görme açısından daha uzun süreli ve aile, akran ve kardeşler gibi değişik bağlamları ele alan çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırmada çocukların yaşlarına göre öz-düzenlemelerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre yaşı büyük olan (68 aydan büyük) çocuklarının öz-düzenlemeleri yaşı küçük olan çocuklardan (57-68 ay) daha yüksektir. Mevcut çalışmadan farklı olarak yaş değişkeninin öz-düzenleme gelişim sürecinde yerini görme açısından aynı çalışma grubu ile daha uzun süreli boylamsal çalışmalar yapılabilir.

5. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların öz-düzenlemelerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış çocukların öz-düzenleme becerileri bir yıldır okul öncesi eğitim alan çocuklara kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir. Mevcut çalışmadan farklı olarak okul öncesi eğitimin öz-düzenleme gelişim sürecinde yerini görme açısından hem okul öncesi eğitim hem ilköğretim sürecinde öz-düzenleme becerilerindeki değişimini takip eden uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz-düzenlemeleri arttıkça öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaları da artmaktadır. Mevcut çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin öz-düzenlemeleri dışında öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik uygulamalarını etkilemesi olası sosyo-ekonomik durum, çalışma branşı, meslek algısı diğer unsurlara yönelik araştırmalar planlanabilir.
7. Araştırmaya katılan çocuklardan elde edilen veriler çocukların öz-düzenleme becerilerinin araştırmacı tarafından birebir uygulama ile değerlendirmesini içeren bir ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen ve ebeveyn tarafından değerlendirilen ölçme araçları ile birlikte sınıf gözlemini de içeren farklı ölçme araçları geliştirilerek veri toplama yöntemleri çeşitlendirilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaları öğretmenler tarafından doldurulan ölçek kullanımı yoluyla belirlenmiştir. Sınıf gözlemi ve görüşme gibi farklı ölçme araçları geliştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.
9. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenlemelerinin, öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamalarının ve okul öncesi eğitimin çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisini görmeyi amaçlayan bu araştırma, farklı çalışma grupları ile farklı şehirlerde yürütülerek sonuçlar birbiriyle karşılaştırılabilir.

10. Araştırmada literatür taraması yapılırken öğretmenlerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamalarına yönelik araştırmaların sıklıkla öğretmen adayları ile yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz-düzenlemelerinin ve uygulamalarının çocukların öz-düzenleme gelişimini desteklediği sonucu düşünüldüğünde özellikle öğretmenlik eğitimini tamamlamış, bir sınıfın tüm yönleri ile yönetimini eline almış çocuklarla yoğun etkileşimi olan, tam zamanlı olarak mesleği icra eden öğretmenlerle yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

6.2.2. Uygulamalara İlişkin Öneriler

1. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-düzenleme becerileri gelişmiş öğretmenlerin uygulamalarının da bu yönde gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili birimler tarafından öğretmenlere öz-düzenleme kavramı üzerinde farkındalık kazandırma ve gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitimler planlanabilir
2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaları ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında yine pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamalarını geliştirici eğitimler planlanıp, bu eğitimler ilgili lisans programları ve hizmet içi eğitim programlarına dahil edilebilir.
3. Araştırma sonucunda kız çocuklarının öz-düzenlemeleri ve öz-düzenlemenin alt boyutu olan duygu düzenlemeleri erkek çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Buna göre konu ile ilgili farklı ortamlarda çocukla yoğun etkileşimleri ve çocuğun gelişiminde sağladığı girdileri düşünülerek çocuk yetiştirme tutumları açısından aileler ve öğretmenlere kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerinin çocuk üzerinde etkisi üzerine eğitimler verilebilir.

4. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimden daha fazla faydalanmış çocukların öz-düzenleme becerilerinin daha çok geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çocukların okul öncesi eğitim sürecine bir yıldan daha uzun süreli katılımına olmasına yönelik teşvik edici çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2017). Assessing Preschool Teachers' Practices to Promote Self-Regulated Learning. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(3), 423-440.

Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz-düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 50* (10), 2368.

Allen, P. R. (2011). Understanding the relationship between students' reading achievement and teachers' self-regulation patterns in grades K-3. Dissertation Abstracts International, (UMI No: 3455427)

Alvi, E., & Gillies, R. M. (2015). Social interactions that support students' selfregulated learning: a case study of one teacher's experiences. International Journal of Educational Research, 72, 14-25.

Aras, S. (2015). Promoting Self-Regulation in Early Years: Tools of the Mind. *Journal of Education and Future,* (8), 15.

Arrastia, M. C. (2015). The validation of the english language version of the teacher selfregulation scale for U.S. K-12 teachers. Dissertation Abstracts International, (UMI No. 3724170).

Atun, T. (2016). Sorgulamaya dayalı fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinde öğrenmeye yönelik öz-düzenleme becerileri gelişimine etkisi. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13*(3), 455-470.

Aydın, M. Ş. & Karakelle, S. (2016). 3-4 Yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne, 4(*8), 205-226.

Aydın, S., Özer Keskin, M. Ö., & Yel, M. (2015). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of*

Education, 3(1), 24-33.

Aydilek Çiftçi, M., & Özgün, Ö. (2011). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklaryn Oyuncak Tercihlerinin ve Akran Etkileşimlerinin Ebeveyn Cinsiyet Rolleri Algısı Bağlamında İncelenmesi. *Education Sciences*, *6*(3), 2246-2261.

Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology, 23*(4), 569-586.

Bakır, T. (2016). Doğal çevrenin çocukların öz-düzenleme becerisi ve uyumları üzerindeki rolü, Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Grissmer, D. (2012). Family and sociodemographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education & Development, 23,* 833–854.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology, 52*(1), 1-26.

Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In K. Vohs, & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation* (2nd ed.). (pp. 64-82): New York: Guilford Press.

Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent,[in:] Social Psychology: Handbook of Basic Principles, (ed. AW Kruglanski), ET Higgins.

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. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul.

Bembenutty, H., White, M. C., & Vélez, M. R. (2015). Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates. *Springer.*

Bembenutty, H., White, M. C., & Vélez, M. R. (2015). Self-regulated learning and development in teacher preparation training. In *Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates* (pp. 9-28). Springer Netherlands.

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development, 81*(6), 1641-1660.

Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental review, 29*(3), 180-200.

Berthelsen, D., Hayes, N., White, S. L., & Williams, K. E. (2017). Executive function in adolescence: associations with child and family risk factors and self-regulation in early childhood. *Frontiers in Psychology, 8*.

Berk, L. E. (2001). Private speech and self-regulation in children with impulse-control difficulties: Implications for research and practice. *Journal of cognitive education and psychology, 2*(1), 1-21.

Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*(1), 326-339.

Bingham, S., & Whitebread, D. (2008). Teachers supporting children's self-regulation in conflict situations within an early years setting. *Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy*, *90*.

Blair, C., & 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. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.

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

Blair, C. (2010). Stress and the development of self-regulation in context. *Child development perspectives*, *4*(3), 181-188.

Blair, C., & Raver, C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist, 67*, 309–318.

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, *66*, 711-731.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. *Play and literacy in early childhood*: *Research from multiple perspectives*, 185-200.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, *1*(2), 100-112.

Bonnett, T., & Maich, K. (2014). The foundational "R". *Canadian Education Association, 54*(3).

Bondurant, L. M. (2010). The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation. Doktora tezi, The University of Texas, Amerika. (UMI No:3421467)

Bono, K. E. (2003). Self-regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament. Doktora tezi, Claremont Graduate University.

Bordens, I. L. S., & Abbott, BB (1991). *Research des/gn and mahods.* London: Mayfield.

Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Nikitin, J., Von Eye, A., & Lerner, R. M. (2011). Developmental trajectories of intentional self regulation in adolescence: The role of parenting and implications for positive and problematic outcomes among diverse youth. *Journal of adolescence, 34*(6), 1193-1206

Bridgett, D. J., Gartstein, M. A., Putnam, S. P., Lance, K. O., Iddins, E., Waits, R., ... & Lee, L. (2011). Emerging effortful control in toddlerhood: The role of infant orienting/regulation, maternal effortful control, and maternal time spent in caregiving activities. *Infant Behavior and Development, 34*(1), 189-199.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture.* Guilford Press.

Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 168-195.

Brophy-Herb, H. E., Stansbury, K., Bocknek, E., & Horodynski, M. A. (2012). Modeling maternal emotion-related socialization behaviors in a low-income sample: Relations with toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 352-364.

Brown, J. M., Miller, W. R. & Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek and T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Butler, D. L., & Schnellert, L. (2015). Success for students with learning disabilities: What does self-regulation have to do with it. *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being*, 89-111.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Rev. Educ. Res. 65*, 245–281.

Buzza, D., & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, *23*(1).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Callan, G. L., & Shim, S. S. (2019). How Teachers Define and Identify Self-Regulated Learning. *The Teacher Educator, 54*(3), 295-312.

Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. Socioemotional development in the toddler years: *Transitions and transformations,* 261-284.

Cameron, C. E., & Morrison, F. J. (2011). Teacher activity orienting predicts preschoolers' academic and self-regulatory skills. *Early Education & Development*, 22(4), 620–648.

Cameron, C. E., & Morrison, F. J. (2011). Teacher activity orienting predicts preschoolers' academic and self-regulatory skills. *Early Education & Development, 22*(4), 620-648.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28,* 585–615.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2016). Self-Regulation of Action and Affect Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* Guilford Publications.

Ceylan Esentürk, B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında öz-düzenleme becerileri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Chang, H., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. N. (2014). Direct and indirect effects of the family check-up on self-regulation from toddlerhood to early school-age. Journal of abnormal child psychology, 42(7), 1117-1128.

Cheng, M.F. (2011). Taıwanese young chıldren's play ın ece settıngs: a study of teacher and chıld behavıor affectıng the development of self-regulatıon. (Doktora tezi, The Pennsylvania State University, 2011).

Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review, 46*(1), 88-107.

Cleary, T. E. (2015). *Self-regulated learning interventions with at-risk youth:*

Enhancing adaptability, performance, and well-being. American Psychological Association.

Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the self-regulation empowerment program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology, 6*(4), 28–42.

Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental psychology*, *30*(6), 835.

Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development, 15*(4), 421-437.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Hacıömeroğlu, G. Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.

Curry, E.A. (2007). The relatıonshıp between mother-chıld mutualıty durıng socıodramatıc play, pre-school chıldren's self-regulatıon, and parentıng style. Doktora tezi, İllinois State University.

Çapa-Aydın, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology, 29*(3), 345-356.

Çelik, N. (2012). Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çelik Ercoşkun, N., & Köse, E. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adayların öz-düzenleme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi [Investigation of self-regulation and problem solving skills of prospective elementary teachers]. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 413-428.

Darcy, E., Sarette, S., Boghigian, A., & Martin, M. (2017). How Early Experiences in a Kindergarten Classroom Shape the Development of Self-Regulation Skills of Children. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, *15*, 27.

Davisson, E. K., & Hoyle, R. H. (2017). The Social-Psychological Perspective on Self-Regulation. *The Wiley Handbook of Cognitive Control*, 440-453.

Degol, J. L., & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral

socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly, 31*, 89-100.

De Jager, B., Jansen, M., & Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School effectiveness and school improvement, 16*(2), 179-196.

Delfino, M., Dettori, G., & Persico, D. (2010). An online course fostering self-regulation of trainee teachers. *Psicothema,* 22(2), 299-305.

Denham, S., Bassett, H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion, 26*(4), 667-679.

Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology, 42*(1), 84-97.

Díaz, G., & McClelland, M. M. (2017). The influence of parenting on Mexican American children's self-regulation. *PsyCh journal, 6*(1), 43-56.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959-964.

Dignath-van Ewijk, C., & Van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International,* 1–10.

Dignath-van Ewijk, C. (2016). Which components of teacher competence determine whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' self-reported promotion of self-regulated learning by means of teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research, 4*(5), 83–105.

Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes–insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning, 13*(2), 127-157.

Doğan, M. F., & Taşkın, Ç. Ş. (2017). Öğrencilerin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Gelişiminde Anne-Babaların Rolü. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies,* 6(12).

Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review, 35*(1),

11.

Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(5), 449-459.

Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology, 50*(5), 1350.

Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 291-300.

Duru, E., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, Akademik Başarı ve Öz-düzenleme Arasındaki İlişkilerin Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1263-1284.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist, 46*(1), 6-25.

Eisenberg, N., Chang, L., Ma, Y., & Huang, X. (2009). Relations of parenting style to Chinese children's effortful control, ego resilience, and maladjustment. *Development and psychopathology, 21*(2), 455-477.

Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development, 21*(5), 681-698.

Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology, 39*(1), 77-83.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development, 76*, 1055–1071.

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

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education, 80*(2), 114-138.

Eroğlu, E. (2018). Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz-

düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(4), 1224-1239.

Ertürk, H.G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ervin, B., Wash, D., & Mecca, M. (2010). A 3-year study of self-regulation in Montessori and non-Montessori classrooms. *Montessori Life*, *22*(2), 22–31.

Ezmeci, F. (2019). Okul öncesi öz-düzenleme programı'nın çocukların özdüzenleme, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fay-Stammbach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives, 8*(4), 258-264.

Feng, X., Hooper, E. G., & Jia, R. (2017). From compliance to self-regulation: Development during early childhood. *Social Development, 26*(4), 981-995.

Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *YC Young Children, 66*(4), 46–51

Forston, L.D. (2013). Gettıng to the root of the problem: Understandıng how preschool language, self-regulatıon, and pragmatıcs are related to externalızıng problem behavıors in kındergarten. Doktora tezi, University of Virginia.

Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry, 22*(3), 307-335.

Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 347.

Fuhs, M. W., Nesbitt, K. T., Farran, D. C., & Dong, N. (2014). Longitudinal associations between executive functioning and academic skills across content areas. *Developmental Psychology, 50*(6), 1698.

Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 330-343.

Garrett, D. G. (2015). Challenging Behaviors and Self-Regulation in the classroom: A Web-based Preschool Teacher Resource for Implementing Non-Traditional, Self-Regulation Strategies. Doktora tezi, Alliant International University.

Gawrilow, C., Fäsche, A., Guderjahn, L., Gunzenhauser, C., Merkt, J., & Von Suchodoletz, A. (2014). The impact of self-regulation on preschool mathematical achievement. *Child Indicators Research, 7*(4), 805-820.

Gencel, İ. E., Erdoğan, Ö., & Aydın, Ö. (2014). An investigation of teacher candidates' level of using self-regulated learning strategies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *4*(8), 69-84.

Gilmore, L. A. & Cuskelly, M., (2005). The Measurement of Self-Regulation from Ages 2 to 8. In Gilmore, Linda A. & Cuskelly, Monica (Eds.) *40th APS Annual Conference*, 28 September - 2 October, Melbourne, Australia.

Gordon, S. C., Dembo, M. H., & Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology ? *Teaching and Teacher Education,* 23, 36-46.

Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Research and Practice, 23*(1).

Göncü, A., Jain, J., & Tuermer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. In *Play and Development* (pp. 160-183). Psychology Press.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45,* 3- 19.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

Gustafsson, H. C., Cox, M. J., & Blair, C. (2012). Maternal parenting as a mediator of the relationship between intimate partner violence and effortful control. *Journal of Family Psychology, 26*(1), 115.

Güler, M., (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin; Duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Gündüz, G. (2015). Self-Regulation in turkish preschoolers: relations with family context and socio emotional competence. Doktora tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.

Hadwin, A. F., Oshige, M., Gress, C. L., & Winne, P. H. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated

learning. *Computers in Human behavior, 26*(5), 794-805.

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance,* (Eds.) B.J.Zimmerman and D.H.Schunk (NewYork, NY:Routledge), 65–84.

Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J., & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational psychology*, *92*(2), 342.

Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record, 113*(2), 240-264.

Harrison, G., & Muthivhi, A. (2013) Mediating self-regulation in kindergarten classrooms: An exploratory case study of early childhood education in South Africa. *Journal of Education, 57,* 79-102

Hart, B. H., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Haskett, M. E., Stelter, R., Proffit, K., & Nice, R. (2012). Parent emotional expressiveness and children's self-regulation: Associations with abused children's school functioning. *Child abuse & neglect, 36*(4), 296-307.

Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: the roles of emotion regulation and inattention. *Developmental psychology*, *42*(5), 913.

Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 663-673.

Hong, S. L. (2012). *Effect of Teacher-Child Interactions on Low-Income Children's Early Self-Regulation Development*. Dissertation Abstracts International, 0031D. University of California (UMI No; 10351)

Hughes, C., & Ensor, R. (2006). Behavioural problems in 2-year-olds: links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(5), 488-497.

Hughes, C., Ensor, R., Wilson, A., & Graham, A. (2009). Tracking executive function across the transition to school: A latent variable approach. *Developmental Neuropsychology*, *35*(1), 20-36.

Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M., & Trommsdorff, G. (2017). Children's Self-Regulation in Cultural Contexts: The Role of Parental Socialization Theories, Goals, and Practices. *Frontiers in psychology*, *8*, 923.

Jones, L. B., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science, 6*(5), 498-504.

Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A., & Deković, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, *22*(1), 30.

Kim, S., & Kochanska, G. (2012). Child temperament moderates effects of parent–child mutuality on self-regulation: A relationship-based path for emotionally negative infants. *Child development, 83*(4), 1275-1289

Ko, Y. (2012). Young children's Self-regulation and teachers' ratings of young children's play and approaches to learning as a function of age. gender, and Language Background.

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development, 72*(4), 1091-1111.

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of educational psychology*, *101*(1), 161.

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, *20*(5), 434-447.

Kramarski, B., & Revach, T. (2009). The challenge of self-regulated learning in mathematics teachers' professional training. *Educational Studies in Mathematics, 72*(3), 379-399.

Kramarski, B., & Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning*, *12*(2), 157-191.

Kurt, Ş.H. (2015) Farklı kültürlerde ebeveyn ve çocukların oyun algısına yönelik bir araştırma. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Lawrence, S. (2015). Interventions to Promote Young Children's Self-Regulation and Executive Function Skills in Early Childhood Settings. *Child Care & Early Education Research Connections.*

Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers'

and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review, 31*(1), 223-251.

Lengua, L. J., Honorado, E., & Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of applied developmental psychology, 28*(1), 40-55.

Leerkes, E. M., & Wong, M. S. (2012). Infant distress and regulatory behaviors vary as a function of attachment security regardless of emotion context and maternal involvement. Infancy: *The Official Journal of the International Society on Infant Studies, 17*(5), 455–478.

Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child development perspectives, 6*(2), 105-111.

Lombaerts, K., Engels, N., & Vanderfaeillie, J. (2007). Exploring teachers' actions to promote self-regulated learning practices in primary school. *The Educational and Developmental Psychologist, 24*(2), 4-24.

Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., & 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.

Long, L.W. (2017). Self-regulated learnıng and self-efficacy ın prekındergarten students. Doktora tezi, Rowan University.Dissertation Abstracts International, 2387.

Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., & 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.

Ludwig, K., Haindl, A., Laufs, R., & Rauch, W. A. (2016). Self-Regulation in Preschool Children's Everyday Life: Exploring Day-to-Day Variability and the Within-and Between-Person Structure. *Journal of Self-Regulation and Regulation, 2*(2), 99-117.

Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development, 16*(2), 232-248

Matthews, J. S., Marulis, L. M., & Williford, A. P. (2014). Gender processes in school

functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(3), 128-137.

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

Mauzy, M.Z. (2012). Family Implicit Rules, Child Self Regulation, and Observed Child Emotional Responsiveness to Parents. Doktora tezi, Brigham Young University.

Mazlumoğlu, M. (2019).Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (*Eds.). (2016). İntroduction to Special Issue on Self-Regulation in Early Childhood.* Self-regulation and Early School Success.Routledge.

McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2014). The Development of Self-Regulation and Executive Function in Young Children. *Zero to Three, 35*(2), 2-8.

McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth A., Little T.,& Grammer, J. (2018). *Self-regulation. In Handbook of Life Course Health Development* (pp. 275-298). Springer, Cham.

McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. In R. Lerner (Series Ed.) & W. Overton (Vol. Ed.), *Handbook of life-span development.* Hoboken, NJ: Wiley and Sons

McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 314–324.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives, 6*(2), 136-142.

McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology, 45*(3), 605

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

McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), 349-361.

McLear, C., Trentacosta, C. J., & Smith-Darden, J. (2016). Child Self-Regulation, Parental Secure Base Scripts, and At-Risk Kindergartners' Academic Achievement. *Early Education and Development, 27*(4), 440-456.

Merritt, E., Wanless, S., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C. & Peugh, J. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review, 41*(2), 141–159.

Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(4), 432-449.

Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: understanding self-control and how to master it.* Random House.

Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia, 22*(1), 67.

Moely, B. E., Hart, S. S., Leal, L., Santulli, K. A., Rao, N., Johnson, T., & Hamilton, L. B. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom. *Child Development, 63*(3), 653-672.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology, 46*, 73-83.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The Development of Self-Regulation Across Early Childhood. *Developmental psychology, 52*(11), 1744.

Montroy, J.J. (2014). The development of behavıoral self-regulatıon across preschool and ıts associatıon wıth academıc achievement. Doktora tezi, Michigan State University

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-

regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 298-309.

Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International, 2012*.

Morris, M.A. (2003). The role of parentıng style and famıly characterıstıcs of levels of organızatıon and control ın the development of self-regulatıon skılls ın young chıldren. Doktora tezi, Unıversıty Of Massachusetts Amherst.

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

Morrison, F. J., & Cooney, R. R. (2001). Achievement: Multiple paths to early literacy. *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development, 141*.

Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P., & Roebers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school?. *Journal of experimental child psychology*, *113*(3), 353-371.

Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H., & Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and psychopathology*, 23(1), 253-266.

Olson, S. L., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology*, *21*(6), 609-617.

Orehek, E., Vazeou-Nieuwenhuis, A., Quick, E., & Weaverling, G. C. (2017). Attachment and Self-Regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(3), 365-380.

Padilla-Walker, L. M., Harper, J. M., & Jensen, A. C. (2010). Self-regulation as a mediator between sibling relationship quality and early adolescents' positive and negative outcomes. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 419.

Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu* (Çev. Sibel, Balcı ve Berat, Ahi.). *Ankara: Nobel Yayınları*.

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology, 8.*

Pearson, K.M. (2013). Attachment and self regulatıon ın preschool age children.

Yüksek lisans tezi. Unıversıty of Rhode Island.

Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1963-1970.

Perels, F., Merget-Kullman, M., Wende, M., Schmitz, B. & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *Journal of Educational Psychology, 79*, 311-327.

Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 33*(7-8), 821-843.

Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational psychologist*, *37*(1), 5-15.

Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*.

Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The elementary school journal*, *106*(3), 237-254.

Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 47*, 97–108.

Perry, B. (2009). *Maltreated children: Experience, brain development and the next generation.* New York, United States. W.W. Norton & CompanyPonitz, C. C.,

Perry, N. E. (2012). *Classroom contexts for self-regulated learning.* Research Spotlight Session, Canadian Society for the Study of Education.

Perry, N. E. (2015). Understanding classroom processes that support children's self-regulation of learning. In *BJEP Monograph Series II, Number 10-Self-Regulation and Dialogue in Primary C* (Vol. 45, No. 67, pp. 45-67). British Psychological Society.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook*

of self-regulation, (pp. 451-502.)

Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Brock, L. L., & Nathanson, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, *110*(2), 142-162.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews*, *6*(2), 103-120.

Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 427-441.

Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H., & Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, *16*(1), 128-149.

Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*.

Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, V., Nathanson, D. & Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, *45*(4), 958–972.

Riva, S., & Ryan, T. G. (2015). Effect of Self-Regulating Behaviour on Young Children's Academic Success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *7*(1), 69-96.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. Handbook of child psychology. Vol. 3, *Social, emotional, and personality development* (pp. 99–166). Hoboken.

Russell, B. S., Lee, J. O., Spieker, S., & Oxford, M. L. (2016). Parenting and preschool self-regulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education*, *30*(2), 153-169.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, *9*(4), 701-728.

Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. British Journal of Developmental Psychology, 32(4), 440-453.

Sáiz Manzanares, M. C., Carbonero Martín, M. Á., & Román Sánchez, J. M. (2014). Self-regulation skills learning in children aged 5 to 7. *Universitas Psychologica*, *13*(1), 369-380.

Schmitt, S. A., Pratt, M. E., & McClelland, M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation tools in predicting preschoolers' academic

achievement. *Early Education and Development, 25*(5), 641-660.

Scott, B. M. & Berman, A. F. (2013). Examining the domain-specificity of metacognition using academic domains and task-specific individual differences. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 13,* 28-43.

Sektnana, M., McClellanda, M., Acocka, A. & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 464–479.

Sezgin, E. (2016). Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin ıncelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Shanker, S. (2013). Calm, alert and happy. *Queen's Printer for Ontario*, 3.

Shanker, S. (2015). Self-regulation. Retrieved from; https://www.ccyp.wa.gov.au/media/1769/report-2012-thinker-in-residence-stuart-shanker-june-2012.pdf

Shahmohammadi, N. (2014). Review on the impact of teachers' behaviour on students' self-regulation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 130-135.

Simons, C.L. (2016). The effects of home-based academıc and regulatory practıces on readıng and mathematıcs ın early chıldhood: self- regulatıon and executıve functıonıng as medıators. Yüksek lisans tezi, University of Maryland.

Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., ... & Phillips, B. M. (2011). Relations of children's effortful control and teacher–child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development, 22*(3), 434-460.

Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 42-49.

Smith, J.M.F. (2017). What is Necessary to Effectively Teach Self-Regulation to Students? Defining the Importance for Student Self-Regulation. Yüksek lisans tezi, City University of Seattle.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 173-187.

Sop, A. (2016). Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz-düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi. Doktora tezi,

Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and instruction, 16*(1), 57-71.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Silva, K. M., Eggum, N. D., Reiser, M., Edwards, A., Iyer, R., Kupfer A.S., Hofer C., Smith C.L.,Hayashi, & A. Gaertner, B.M., (2012). Longitudinal relations among maternal behaviors, effortful control and young children's committed compliance. *Developmental Psychology, 48*(2), 552.

Spruijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B., & Swaab, H. (2018). Attentional control and executive functioning in school-aged children: Linking self-regulation and parenting strategies. *Journal of experimental child psychology, 166*, 340-359.

Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10, 245–277. doi:10.1007/s11409-014-9124-0.

Steinbach, J., & Stoeger, H. (2016). How primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning (SRL) influence instructional behavior and training implementation in classrooms. *Teaching and Teacher Education, 60*, 256-269.

Stepien-Nycz, M., Rostek, I., Byczewska-Konieczny, K., Kosno, M., Bialecka-Pikul, M., & Bialek, A. (2015). Emotional and attentional predictors of self-regulation in early childhood. *Polish Psychological Bulletin, 46*(3), 421.

Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development, 26*(5-6), 663-684.

Suchodolets, A., Trommsdorff, G., Heikampa, T., Wieber, F. & Gollwitzer, P. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences, 1,* 561–566.

Tanrıbuyurdu, E.F. (2012). *Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176).

Tominey, S.L.M. (2010). And when they woke up… they were monkeys!" using classroom games to ımprove preschooler's behavioral self-regulation. Doktora tezi, Oregon State University.

Torres, M. (2011). Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children. Doktora tezi, Pennsylvania State University, USA.

Toussi, M. T. M., Boori, A. A., & Ghanizadeh, A. (2011). The Role of EFL Teachers' Self-Regulation in Effective Teaching. *World Journal of Education*, *1*(2), 39-48.

Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38).

Tutkun, C., Şahin, F. T., & Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 459-474.

Useche, A.C. (2011). Affects of family, schools, and community contexts on children's self-regulation, competence in mathematics and reading, and social and emotional adjustment. Doktora tezi. Universıty of Florıda.

Uyar, Y., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2012). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Sürecinde Kullandıkları Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerileri/Self-Regulated Learning Skills Used By Pre-Service Teachers During Reading Comprehension Process. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 227-247.

Üredi, I., & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Journal of Turkish Educational Sciences, 7*(4).

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development, 16*(2), 249–267

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. ve Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill–Palmer Quarterly*, 53, 1–25.

Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly,* 26(2), 169-181.

Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher education*, *50*(3), 447-471.

Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., &, T. (2011). Linking maternal warmth and responsiveness to children's selfregulation. *Social Development, 20,* 486–503.

Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 62-73.

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development, 22*(3), 461-488.

Wachs, T. D., Gurkas, P., & Kontos, S. (2004). Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25,* 439–457.

Weis, M., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Redondo, J., & Muñoz, L. (2016). Developmental aspects of self-regulation in Germany and Chile: Links among maternal warmth, children's self-regulation, and social competence. In XXII *Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology* (pp. 340-344).

White, M. C., & DiBenedetto, M. K. (2015). Self-regulation and the common core: Application to ELA standards. New York, NY: Routledge.

Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's Engagement within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*, *24*(2), 162–187.

Willis, E.A. (2015). An extended validation and analysis of the early childhood educators' knowledge of self-regulation skills questionnaire: A two phase study. Doktora tezi. Florıda Internatıonal Unıversıty.

Willis, E., Dinehart, L., & Bliss, L. (2014). Teachers don't always do what they think they should: A preliminary validation of the early childhood educators' Knowledge of Self-Regulation Skills Questionnaire. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *35*(2), 168-184.

Winne, P. H. (2011). "A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning," in *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, eds B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (New York, NY: Routledge), 15–32.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, *93*, 27-30.

Yan, Z. (2018). How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-

regulated learning instruction. *Educational Studies*, *44*(5), 564-577.

Yılmaz, H. (2016). Okul öncesİ öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, B. (2018). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterliliklerinin ve öz-düzenlemeli öğretimi kullanımları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Yu, J. (2016). Social-emotional development and school readiness of chinese american children: The role of prentıng and self-regulatıon. Doktora tezi, University of Maryland.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology, 81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39).

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, *1*.

Xu, H., & Ko, P. Y. (2019). Enhancing teachers' knowledge of how to promote self-regulated learning in primary school students: A case study in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 80*, 106-114.

EKLER

EK 1. Çocuk Bilgi Formu

Sayın Ebeveynler,

Okul öncesi dönem çocuğun öz-düzenleme gelişiminde öğretmen ve okul öncesi eğitim konulu bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Bu nedenle çocuğunuz ve aileniz hakkında bazı bilgilere ihtiyaç duymaktayım. Sizden ricam aşağıda yer alan bilgileri eksiksiz olarak doldurmanızdır. Bilgileri benimle paylaştığınız için teşekkür ederim.

Ş. Hülya KURT

Çocuğunuzun;

1. Doğum tarihi:……../……../……. (Lütfen gün/ay/yıl olarak belirtiniz)
2. Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek
3. Daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etti mi?: ( ) Evet ( ) Hayır
4. Okul öncesi eğitime devam süresi:……

EK 2. Katılım Kabul Formu

Sayın Öğretmenler,

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencisiyim. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ danışmanlığında "çocuğun öz-düzenleme gelişiminde öğretmen ve okul öncesi eğitim" konulu bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Bu kapsamda siz öğretmenlerin öz düzenleme beceriniz, öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmek için kullandığınız öğretim uygulamalarınız, sınıf yönetimi stratejileriniz ve istenmeyen davranışlara karşı stratejilerinizi belirlemeyi amaçlamaktayım.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin tümü sadece bu araştırma dahilinde kullanılacak olup araştırma sonuçlarında hiçbir şekilde kişisel bilgilerinize yer verilmeyecektir. Bu kapsamda sizden ricamız araştırmaya katılarak ilgili formları doldurmanızdır. Bu doğrultuda hazırlanan formu imzaladıktan sonra katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırma ile ilgili sorularınızı aşağıdaki iletişim kanallarını kullanarak bana yöneltebilirsiniz. Bilim adına araştırmaya sağlayacağınız katkılar için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Ş. Hülya KURT

e-posta: shk51180@gmail.com

☐ Bu araştırmaya katılmak istiyorum.

Öğretmen Adı-Soyadı……

İmza ……...

☐ Bu araştırmaya çocuğum katılmak istemiyorum.

Öğretmen Adı-Soyadı……

İmza ……..

EK 3. Veli Onam Formu

Sayın Ebeveynler,

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencisiyim. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ danışmanlığında "çocuğun öz-düzenleme gelişiminde öğretmen ve okul öncesi eğitim" konulu bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Bu kapsamda çocuğunuzun öz düzenleme becerisini belirlemek üzere yüz yüze görüşme yapmayı planlamaktayım. Yapılacak olan görüşmede çocuklara standart görevler üzerinden sorular yönelterek görüşlerini almayı amaçlamaktayım. Görüşmelerde veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanmayı planlamaktayım. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin tümü sadece bu araştırma dahilinde kullanılacak olup araştırma sonuçlarında hiçbir şekilde çocuğunuzun kişisel bilgilerine yer verilmeyecektir. Bu kapsamda sizden ricamız çocuğunuzun araştırmaya dahil edilmesi ve görüşme yapılması için bizlere izin vermenizdir.

Bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuzu katılımcılıktan ayırma hakkına sahipsiniz. Araştırma ile ilgili sorularınızı aşağıdaki iletişim kanallarını kullanarak bana yöneltebilirsiniz. Bilim adına araştırmaya sağlayacağınız katkılar için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Ş. Hülya KURT

e-posta: shk51180@gmail.com

☐Bu araştırmaya çocuğum ……..'ın katılmasına izin veriyorum.

Veli Adı-Soyadı……

İmza …….

☐Bu araştırmaya çocuğum …….'ın katılmasına izin vermiyorum.

Veli Adı-Soyadı……

İmza …….

EK 4. Öğretmen Bilgi Formu

Sayın Öğretmenler,

Okul öncesi dönem çocuğun öz-düzenleme gelişiminde öğretmen ve okul öncesi eğitim konulu bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Bu doğrultuda hakkınızda bazı bilgilere ihtiyaç duymaktayım. Sizden ricam aşağıda yer alan bilgileri eksiksiz olarak doldurmanızdır. Bilgileri benimle paylaştığınız için teşekkür ederim.

Ş. Hülya KURT

1. Yaşınız: ……
2. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
3. Mezuniyet durumunuz: ( ) Yüksekokul ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
4. Deneyim yılınız:……

EK 5. Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Kodlama Sayfası

Öğrenci No:

Değerlendiren Kişinin Adı:

Tarih:

A. DENGE TAHTASI

Denge tahtasında yürüme süresi(saniye):

Alıştırma 1:----------
Alıştırma 2:----------
Alıştırma 3:----------

(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)	Hayır	Evet
Olumludur/uygulayıcı ile ilişkikurar.	0	1
Karşı gelir/uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

B. KALEM TIKLATMA

Uygulama Alıştırmaları:

Kaç uygulama alıştırması tamamlandı? _____		
(Aşağıdaki maddeyi kodlayın)	Hayır	Evet
Çocuk son uygulama alıştırmasını doğru yaptı mı?	0	1

AsılAlıştırmalar:

Her alıştırmadan sonra çocuğun cevabını kaydediniz, ancak değerlendirme sonuna kadar doğru/yanlış olarak puanlamayınız. (*Not: Çocuk 2 kereden fazla tıklatırsa tıklatma sayısını "3" olarak girin.*)

			Puan
1.	D	Ç	___
	2		
2.	D	Ç	___
	1		
3.	D	Ç	___
	1		
4.	D	Ç	___
	2		

			Puan
5.	D	Ç	___
	1		
6.	D	Ç	___
	2		
7.	D	Ç	___
	1		
8.	D	Ç	___
	2		

			Puan
9.	D	Ç	___
	2		
10.	D	Ç	___
	1		
11.	D	Ç	___
	2		
12.	D	Ç	___
	1		

			Puan
13.	D	Ç	___
	1		
14.	D	Ç	___
	2		
15.	D	Ç	___
	2		
16.	D	Ç	___
	1		

Puanlama: Her doğru cevap için 1 puan, her yanlış cevap için 0 puan veriniz.

Toplam Puan (doğru sayısı): .....

(Aşağıdakilerin her birinikodlayın)	Hayır	Evet
Kalemi hemen geri verir.	0	1
Olumludur /uygulayıcı ile ilişkikurar.	0	1
Karşı gelir/uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

C. KULE GÖREVİ

Uygulama Alıştırmaları(6 Küp):

	Hayır	Evet
Başarıyla sırasını bekler.	0	1

/AsılAlıştırma (12 Küp):

Çocuk sırasını beklerken;

Uygulayıcıya sıra vermiyor	Kısmen sırasını bekliyor	Tamamen sırasını bekliyor
0	1	2

(Aşağıdakilerin her birinikodlayın)	Hayır	Evet
Kule yıkıldığı için etkinlik erken bitti.	0	1
Olumludur /uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1
Karşı gelir (Meydan okur)/uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

D. KULE TOPLAMA

Gerek duyarsanız, 1 dakika sonra yönlendirmede bulunun.

Çocuk ilk küpü koyana kadar geçen süre	_____	**HİÇ**
Bütün küpleri toplayana kadar geçen süre	_____	**TAMAMLAMADI**
(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)	**Hayır**	**Evet**
Toplama sırasında kuleyi yıkar.	0	1
Olumludur /uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1
Karşı gelir uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder. .	0	1

NOTLAR

E. OYUNCAK AYIRMA

Çocuk ayırmayabaşlayana kadar geçen süre	_____	**HİÇ**
Ayırmayıtamamlayana kadar geçen süre	_____	**TAMAMLAMADI**

	Hayır	**Evet**	**Toplamadı**
Çocuk oyuncakları doğru ayırır	0	1	GÖZLENMEDİ

(Aşağıdakilerden birini seçiniz)

Tamamen uyumlu (Çocuk hemen başlar ve etkinliği sürdürür.	2
Kısmen uyumlu (Oyuncakları ayırır, ancak zamanın bir bölümünde etkinlikle ilgilenmez.	1
Tamamen uyumsuz (Oyuncakları hiç ayırmaz, karşı gelebilir ya da görmezden gelebilir)	0

(Aşağıdakilerin her birinikodlayın)	Hayır	Evet
Her an oyuncaklarla oynar.	0	1
Her an şikâyet eder.	0	1
Olumludur /uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1
Karşı gelir uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

F. OYUNCAK PAKETLEME

Gerekirse çocuğa "Gizlice bakmak yok" diye hatırlatın.

"Paketleme" (1 Dakika):

İlk 'gizlice bakma'dan önce geçen zaman _____		**HİÇ BAKMADI**
	Hayır	Evet
Olumludur /uygulayıcı ile ilişki kurar. (Aşağıdakilerden birini seçiniz)	0	1
Çocuk gizlice bakmaz.	2	
Çocuk bir keregizlice bakar.	1	
Çocuk birden fazla gizlice bakar.	0	

Bekleme (1 Dakika):

Dokunmadan önce geçen süre _____	HİÇ DOKUNMAZ

(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)	Hayır	Evet
Olumludur /uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1
Karşı gelir /uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Hediyeyi erken açar.	0	1
Etkinliğitamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

G. OYUNCAĞI GERİ VERME

Oyun boyunca;

1 dakika sonra çocuktan oyuncağı geri isteyin.

	Hayır	Evet
Olumlu tepki gösterir.	0	1
Oyunda uygulayıcıya katılır.	0	1
Uygulayıcıya karşı gelir/görmezden gelir.	0	1

Oyuncağı istedikten sonra;

Gerekirse 1 dakikadan sonra yönlendirmede / hatırlatmada bulunun.

Oyuncağı geri verene kadar geçen süre _____ 2 dakikanın üzerinde

	Hayır	Evet
1 dakika içinde uyum sağlar.	0	1
Görmezden gelir (en az 3 saniye).	0	1
Karşı gelir/reddeder.	0	1

NOTLAR

H. ŞEKERLEME SAKLAMA

Uygulama Alıştırması (10 saniye):

	Hayır	Evet
Bekler, hatırlatmaya /yönlendirilmeye ihtiyaç duymaz.	0	1

AsılAlıştırmalar:

Kodlama *(uygun olan en düşük puanıseçiniz)*

1= Bonibonları yer.

2= Bonibonlara dokunur.

3= Kronometreye/fincana dokunur.

4= Kronometreninçalmasını bekler (kronometreye/fincana dokunmaz).

Alıştırma # (Zamanı)	**Kod**	Ellerini düz tutuyor mu?	
		Hayır	**Evet**
1 (10 sn)	_____	0	1
2 (20 sn)	_____	0	1
3 (30 sn)	_____	0	1
4 (60 sn)	_____	0	1

	Hayır	**Evet**
Diğer test materyallerine dokunur.	0	1
Bonibonunu yemek için 4 denemenin de bitmesini bekler.	0	1
Olumludur /uygulayıcı ile ilişki kurar.	0	1
Karşı gelir /uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliği tamamlamayı reddeder.	0	1

NOTLAR

I. DİL ÜZERİNDE ŞEKERLEME TUTMA GÖREVİ

Uygulama Alıştırması (10 sn)

	Hayır	Evet
Çocuk 10 saniye bekler	0	1

Asıl Alıştırma (40 sn):

Bonibonu yiyene kadar geçen süre _____ 40 saniye bekler

(Aşağıdakilerin her birini kodlayın)	Hayır	Evet
Olumludur /uygulayıcı ile ilişkikurar.	0	1
Karşı gelir (Meydan okur)/ uygulayıcıyı görmezden gelir.	0	1
Etkinliğitamamlamayı reddeder.	0	1
Alıştırma süresi bonibonun düşmesi nedeniyle kısaldı	0	1
(Alıştırmanın asıl süresi: _____)		

NOTLAR

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu

Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci No: Değerlendiren Kişinin Adı: Tarih:

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

0 1 2 3

3. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakar, görüşmeciye dikkat eder ve onun yönergelerine uyar.
2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağılır; ancak hatırlatıldığında yanıt verir.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur.
0. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.

0 1 2 3

3. Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyaranların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabilir ve etkinliği tamamlamada ısrar eder.
2. Çocuğun zaman zaman dikkati dağılır; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymaz.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.
0. Çocuk değerlendirmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

A 3. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.

0 1 2 3

3. Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında "dalgın/başka düşüncelere dalmış" görünür.
2. Çocuk zaman zaman "dalar" ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.
1. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağılır; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.
0. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz.

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.
2. Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.
1. Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık "Ben söyleyinceye kadar bekle..." gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.
0. Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçırır ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

0 1 2 3

3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.
2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.
1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.
0. Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesilir.

B 3. Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.

0 1 2 3

3. Çocuk, materyalleri göstermeden önce, küplere uzanmadan gibi davranışlar göstermeden bekler, dürtüsel değildir.
2. Birkaç dürtüsel davranış gözlenir.
1. Çocuk, genellikle birden çok etkinlik sırasında dürtüseldir ya da bir etkinlik süresince çok dürtüsel davranır.
0. Çocuk değerlendirme boyunca dürtüseldir ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duyar.

B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

0 1 2 3

3. Çocuğun hareketlilik/dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.
2. Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebilir.
1. Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister; ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyar.
0. Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.

B 5. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

0 1 2 3

3. Çocuk herhangi bir yere tırmanmaz, dolapları açmaz, nesneleri eline almaz (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir).
2. Çocuk (sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalkar, hatırlatıldığında tekrar oturur.
1. Tekrar yerine dönmek ve oturmak için birden çok hatırlatmaya ihtiyaç duyar; ancak hatırlatmaları dinler ve cevap verir.
0. Çok sık yerinden kalkar veya güçlükle kontrol edilir (Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır).

C 1. Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir.

0 1 2 3

3. Çocuk etkileşim halindedir. Vücut pozisyonu görüşmeci ile rahat bir ilişki kurduğunu göstermektedir.
2. Çocuk genellikle etkileşim halindedir, ancak zaman zaman başka yöne bakar, başını öne eğer ve etkileşime ara verir.
1. Çocuk tekrar tekrar değerlendirilme sürecinden uzaklaşır ve etkinliği bitirmek için teşvik edilmesi gerekir.
0. Çocuk "kendi içine kapanmış" gibidir ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşar.

C 2. Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.

0 1 2 3

3. Çocuk sorular sorarak ve bilgi paylaşarak sık sık sohbet başlatır.
2. Çocuk fırsat buldukça sohbet başlatır ve görüşmeciye konuşarak, gülümseyerek ya da göz kontağı kurarak karşılık verir.
1. Çocuk sohbet başlatmaz ve yavaş ısınır.
0. Çocuk, olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimleri) görmezden gelir.

D 1. Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk etkinliği tamamladıktan sonra mutlu olduğunu ifade eden heyecanlı vücut hareketleri gösterir ("Evet!" deyip el çırpmak gibi).
2. Çocuk etkinliği tamamladığı için biraz memnun görünür (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir).
1. Çocuk etkinliği tamamladığında tepkisizdir.
0. Çocuk etkinliği tamamladığında olumsuz yorumlar yapar ya da olumsuz ifadeler kullanır.

D 2. Kendinden emindir.

0 1 2 3

3. Çocuk "Ben bunu biliyorum" gibi yorumlarla kendine güvendiğini gösterir, istekli ve enerjiktir.
2. Çocuk gayretlidir, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt verir; çalışıyor gibi gözükür.
1. Kendine daha az güveni olan çocuk tekrarlayan tereddütlü davranışlar gösterir ya da güven eksikliğine işaret eden sorular sorar.
0. Eğer çocuk kolay maddelerde tereddüt ediyor ya da isteksizlik gösteriyorsa kolayca vazgeçer (Örneğin, "Bunu yapamıyorum" der).

E 1. Muhalif davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeder.
2. Çocuk sınırları zorlar; ancak uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlamasına yanıt verir.
1. Çocuk önce "Hayır" der, ancak sonra uygulayıcının ilk isteğini yerine getirir. Uygulayıcı "tekrar söylemek" zorunda kalmaz.
0. Çocuk asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermez.

E 2. Pasif uyumsuzluk gösterir.

0 1 2 3

3. Uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, çocuk yönergeyi duymuyor gibi görünür.
2. Çocuk uygulayıcıyı görmezden gelir; ancak uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde ona karşılık verir.
1. Uygulayıcı yönergeyi tekrarlamaz; ancak çocuk yavaş tepki verdiği için çocuğun duyup duymadığını merak eder.
0. Çocuk yönergeleri duyar ve uygun şekilde karşılık verir.

E 3. Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk çok pozitiftir; kahkaha atar ve/veya uzun süre kıkırdar, çok gülümser ya da el çırpar.
2. Çocuk tekrar tekrar gülümser, olumlu sesler çıkarır ve kısa süreli kıkırdar.
1. Çocuk olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürür.
0. Çocuk değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermez.

E 4. Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyar.
2. Çocuk, içinde sürpriz ya da şekerleme OLMAYAN bir bölümde olumlu duygular ortaya koyar.
1. Çocuk YALNIZCA şekerleme ya da ödül aldığında olumlu duygular ortaya koyar.
0. Çocuk ödül ya da şekerleme aldığında BİLE olumlu duygular ortaya koymaz.

EK YORUMLAR

_____

_____

_____

EK 6. Öz-Düzenleme Ölçeği

Değerli Öğretmenim bu ölçek 51 ifadeden oluşmaktadır ve Öz-Düzenleme seviyelerinizi belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra sizi en iyi şekilde tanımlayan ifadeye katılım düzeyinizi belirtiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle katılıyorum**
1. Genellikle hedeflerime yönelik ilerleyişimin takibini yaparım.					
2.Benim davranışlarım diğer insanların davranışlarından farklı değildir.					
3. İstesem bile değişebileceğim konusunda kuşkuluyum.					
4. Bir şeyler hakkında karar verirken sorun yaşarım.					
5. Planlarımdan kolaylıkla uzaklaşırım.					
6. Davranışlarımın etkisini çok geç oluncaya kadar fark etmem.					
7. Davranışlarım, arkadaşlarımın davranışlarına benzer.					
8. Yolumu değiştirmemde yardımcı olacak herhangi bir şeyi fark etmekte zorlanırım.					
9. Kendim için koyduğum hedefleri gerçekleştirebilirim.					
10. Karar vermeyi ertelerim.					
11. O kadar çok planım var ki herhangi birine odaklanmakta zorluk çekiyorum.					
12. İşlerin gidişatıyla ilgili bir sorunla karşılaştığım zaman izlediğim yolu değiştiririm.					
13. İçecek, yemek ya da tatlı tüketirken nerde durmam gerektiğini fark etmem benim için zordur.					
14. Bir işi yapmanın farklı yollarını göz önünde bulundurmaya istekliyim.					
15. Eğer değişmeyi istersem, bunu yapabileceğimden eminim.					
16. Bir değişiklik konusunda karar vermem gerektiğinde seçeneklerin yükü altında ezildiğimi hissediyorum.					
17. Bir şey yapmaya karar verdiğimde o işin devamını getirmekte zorluk çekiyorum.					

18. Çalışırken, yerken, içerken aşırıya kaçmamaya genellikle dikkat ederim.					
19. Rutin şeylerden zevk alırım, her şeyin aynı kalması hoşuma gider.					
20. Değişimim hakkında tavsiye alırım ya da bilgi araştırırım.					
21. Değişim için pek çok yol bulabilirim, fakat hangisini kullanacağıma karar vermek benim için zordur.					
22. Kişisel standartlarım vardır ve onlara uyarak yaşamaya çalışırım.					
23. Kendi yolumda giderim.					
24. Bir sorun ya da zorlukla karşılaşır karşılaşmaz, olası çözümleri aramaya başlarım.					
25. Kendi hedeflerimi belirlemede zorlanırım.					
26. İrade gücüm oldukça yüksektir.					
27. Bir şeyi değiştirmeye çalıştığım zaman bunu nasıl yaptığıma çok fazla dikkat ederim.					
28. Yaptığım şeyleri genellikle eylemlerimin sonuçlarına göre değerlendiririm.					
29. İşlerin yolunda gitmediğini gördüğüm an bunu düzeltmek için bir şeyler yapmak isterim.					
30. Bir şeyi başarmak için genellikle birden fazla yol vardır.					
31. Hedeflerime ulaşmada bana yardımcı olacak planlar yapmakta zorlanırım.					
32. Belirlediğim hedeflere doğru ilerleyişimi takip ederim.					
33. Çoğu zaman ne yaptığıma dikkat etmem.					
34. Çevremdeki insanlar gibi olmaya çalışırım.					
35. İşe yaramasa bile aynı şeyi sürekli yapma eğilimindeyim.					
36. Bir şeyi değiştirmek istediğimde genellikle birçok farklı seçenek bulabilirim.					
37. Bir hedefim olduğunda genellikle ona nasıl ulaşacağımı planlayabilirim.					
38. Ne olursa olsun uyduğum kurallarım vardır.					
39. Bir şeyi değiştirmeye karar verirsem, nasıl ilerlediğime çok fazla dikkat ederim.					
40. Genelde biri duruma dikkatimi çekene kadar ne yaptığımı fark etmem.					
41. Genellikle değişime ihtiyaç olduğunu başkalarından önce görürüm.					

42. İstediğimi elde etmek için çeşitli yollar bulmada iyiyim.					
43. Harekete geçmeden önce genellikle düşünürüm.					
44. Küçük problemler veya dikkat dağıtan şeyler beni yolumdan vazgeçirir.					
45. Hatalarımdan ders alırım.					
46. Nasıl biri olmak istediğimi biliyorum.					
47. İşler benim istediğim gibi gitmediğinde rahatsız olurum.					
48. İhtiyacım olduğunda başkalarından yardım isterim.					
49. Bir karar vermeden önce, bir şeyi veya diğerini yaptığımda sonuçların ne olabileceğini hesap ederim.					
50. Kararlarımdan çabucak vazgeçerim.					
51. Genelde değişiklik yapmaya karar veririm ve en iyisini umut ederim.					

EK 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği

Değerli Öğretmenim, okulöncesi öğretmenlerinin öğrencilerine sağlayabildikleri öğrenme-öğretme ortamlarının niteliğini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmekteyiz. Bu çalışma kapsamında sizden aşağıdaki ölçeği doldurmanızı rica ediyoruz. Her iki ölçeği de mevcut öğretim yılına ait deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Katkınız için teşekkür ederiz.

Sınıf İçi Etkinlikler 0= Hiçbir zaman 1=Nadiren 2=Sık sık 3=Her zaman				
1. Öğrencilerime, nasıl öğrendiklerini fark etmeleri için fırsatlar sunarım.	0	1	2	3
2. Öğrencilerime, ne tür etkinlikleri tercih ettiklerini anlamaları için fırsatlar sunarım.	0	1	2	3
3. Öğrencilerime, öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaları için fırsatlar sunarım.	0	1	2	3
4. Öğrencilerime, etkinliklerde kullanabilecekleri farklı farklı yöntemlerin olduğuna dikkat çekerim.	0	1	2	3
5. Bir etkinlik için kullanılabilecek çeşitli yöntemler arasındaki farklılık ve benzerliklere dikkat çekerim.	0	1	2	3
6. Öğrencilerime, farklı etkinlik türleri olduğunun farkına varabilmeleri için fırsatlar sunarım.	0	1	2	3
7. Öğrencilerime etkinlik türleri arasındaki farklılık ve benzerlikleri görmeleri için fırsatlar sunarım	0	1	2	3
8. Öğrencilerimi, bir etkinliğe başlamadan önce etkinlikte ihtiyaç duyacakları materyalleri belirlemeye teşvik ederim.	0	1	2	3
9. Öğrencilerimin, nasıl çalışacaklarına kendilerinin karar vermelerine izin veririm.	0	1	2	3
10. Öğrencilerimi, bir etkinlik üzerinde çalışırken geriye dönüp yaptıklarına bakmaya teşvik ederim.	0	1	2	3
11. Öğrencilerime, bir etkinlik üzerinde çalışırken kendi ilerlemelerini nasıl kontrol edeceklerini öğretirim.	0	1	2	3
12. Öğrencilerime, ne zaman ve ne şekilde yardım istemeleri gerektiğini öğretirim.	0	1	2	3
13. Öğrencilerime, önceden öğrendikleri yöntemleri kullanmaları için fırsatlar sunarım.	0	1	2	3
14. Öğrencilerimden, kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini isterim.	0	1	2	3

15. Öğrencilerime, öğrenmelerini nasıl değerlendireceklerini öğretirim.	0	1	2	3
16. Öğrencilerime arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeleri için fırsatlar sunarım.	0	1	2	3
17. Öğrencilerime, etkinlikler üzerinde çalışırken verdikleri duygusal tepkilerin farkında olmaları için yardımcı olurum.	0	1	2	3
18. Öğrencilerime, arkadaşlarının etkinlikler üzerinde çalışırken verdikleri duygusal tepkilerini izlemeyi öğretirim.	0	1	2	3
19. Öğrencilerime, etkinliğe ilişkin motivasyon düzeylerinin farkında olmaları için yardımcı olurum.	0	1	2	3
20. Öğrencilerime dikkat toplama yöntemlerini öğretirim.	0	1	2	3
21. Öğrencilerime dikkat dağıtıcı şeyler karşısında nasıl direneceklerini öğretirim.	0	1	2	3

EK 8. Araştırma İzin Yazısı

T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.17564251 27.09.2018
Konu : Şerife Hülya KURT' un
Anket izin talebi

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 21.09.2018 tarihli ve 52921519-044 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 26.09.2018 tarih ve 17482391 sayılı Oluru.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Şerife Hülya KURT' un *"Çocuğun Öz Düzenleme Gelişiminde Öğretmen ve Okul Öncesi Eğitimi "* konulu araştırma izin talebi incelenmiştir.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Şerife Hülya KURT' un İlimiz ilçelerinde bulunan resmi ana okulları ana sınıfları, İlkokul ve ortaokul öğrencilerine, öğretmenlerine ve öğrenci velilerine okul idaresinin inisiyatifi ve kontrolünde gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulanması, çalışmalar esnasında ses/video kaydı alınmaması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir..

Bilgilerinizi ve gereğinin rica ederim.

Erol ÖZDEMİR
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Ek :
1- Anket Soruları (40 sayfa)
2- Valilik Oluru (1 sayfa)

Dağıtım:
Çukurova Üniversitesi
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
13 İlçe Kaymakamlığı
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: http://mersin.meb.gov.tr
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr
Bilgi İçin :Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-
VHKİ-Canan YAŞA –Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518–19

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Şerife Hülya KURT

Doğum Tarihi: 05.11.1980

Doğum Yeri: Altındağ/ANKARA

E-posta: shk51180@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2015- 2020 Doktora, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.

2012 -2015 Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.

2004-2008 Lisans, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Mersin.

1998-2002 Lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi, İşletme Anabilim Dalı, Samsun.

1994-1997: Lise, İnönü Lisesi, Ankara.

İŞ DENEYİMİ

2019- Tarsus Üniversitesi, Öğretim Görevlisi, Mersin

2009-2019: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Mersin

2005-2009: Mersin Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı, Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmenliği, Mersin.