




Original article

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Öz Düzenleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Belirlenmesi

Identification of the Classroom Practices by Preschool Teachers for Supporting Children's Self-Regulation Skills

Çığıl Aykut ^{a,*}, Gamze Apaydın ^a & Ayşenur Çelik Şahin ^b

^aDepartment of Special Education, Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey

^bDepartment of Special Education, Faculty of Education, On Dokuz Mayıs University, Samsun, Turkey

Özet

Okul öncesi dönem, birçok becerinin kazanımı için kritik bir dönem olmakla birlikte öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi için önemli bir dönemdir. Öz düzenleme becerileri çocukların okula hazır oluşları, gelecekteki akademik başarısı ve sosyal yeterliği üzerinde kritik bir rol oynamaktadır. Çocuklara bu becerilerin kazandırılmasında ise, okul öncesi öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeyi desteklemek için yürüttükleri uygulamaların belirlenmesi ve bu uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden sistematik gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu" kullanılmıştır. Gözlem verileri sıklık kaydı ile görüşme verileri ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıflarda pekiştirme, rutin oluşturma, sınıf kuralları ve rutinleri öğretme, geri bildirimler sunma ve olumlu geri bildirimleri düzeltici geri bildirimlerden daha sık kullanma, akran aracılı öğrenmeyi kullanma, seçenek sunma, rol dağılımı yapma ve kolaylaştırıcılar kullanma stratejilerinin öğretmenlerin çoğu tarafından kullanıldığı görülmüştür. Buna karşın, etkinlik çizelgeleri kullanma, kendini talimatlandırma, amaç koyma, kendini izleme, kendini kayıt etme ve kendini pekiştirme stratejilerinin öğretmenlerin birçoğu tarafından kullanılmadığı bulunmuştur. Bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, Okul öncesi dönem çocukları, Öz düzenleme becerileri, Öz düzenleme becerilerini destekleme, Sınıf içi uygulamalar.

Abstract

The preschool is a critical period not only for acquiring various skills, but it is also important for supporting self-regulation skills. Preschool teachers have important responsibilities in enabling the acquisition of these skills by children. Therefore, the teachers' practices to support self-regulation skills in the classrooms and their opinions in these practices are to be analysed in this study. Accordingly, this qualitative study identifies the teachers' practices aiming to develop self-regulation skills of the students in classroom environments and to analyse teachers' opinions in these practices. The systematic observation is used in order to identify the classroom practices of the teachers, while interview technique is used to present teachers' opinions in these practices. The

* Corresponding author:

Gamze Apaydın, Department of Special Education, Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey.
Email: gamze.tstn@gmail.com

study group of this research consists of 10 preschool teachers who are working in the public primary schools, located in central districts of a metropolitan city. "Demographic Information Form", "Semi-Structured Information Form" and "Observation Form for Supporting Self-Regulation Skills", developed by the researchers, are used in this study in order to collect data. Ten class observations were made by two researchers participating in five classroom observations. During the observation, the classroom environment, teaching activities and teachers' behaviours in these activities are observed and the "Observation Form for Supporting Self-Regulation Skills" is marked as "observed" or "not observed". Interviews are conducted with these classroom teachers in a quiet environment and recorded with voice recorders. These interviews lasted for approximately 7 - 20 minutes. The frequency record is used for the observation data, while content analysis is used for the interview data. The frequencies are determined by counting the behaviors obtained from the observations. The audio recordings obtained from the interviews are transcribed and these data are analyzed by content analysis (Krippendorff, 2004). Codes are extracted from the answers given by preschool teachers to each question. These codes are grouped in terms of similarities and categories and themes are created. Then, the frequencies of the codes in each theme are determined. Findings are presented separately as observation and interview findings. The observation findings reflect whether teachers use classroom practices that support self-regulation within the framework of the items in the Observation Form for Supporting Self-Regulation Skills prepared by the researchers without any intervention. Interview findings include teachers' opinions about in-class practices that they make in their classrooms to improve children's self-regulation skills. Therefore, the responses received from the teachers were directly reflected by grouping them within the framework of related themes. The observation findings of this research are discussed within the regulations made for the environment, classroom rules and routines, student participation, goal setting and self-monitoring, teaching process and task completion. In this regard, it has been observed that almost all/most of the teachers use the following strategies; creating routines, teaching classroom rules and routines, giving feedbacks and using positive feedbacks more frequently than corrective feedbacks, peer-mediated learning, giving options, distribution of roles and consulting facilitators. On the other hand, it is seen that almost none of the teachers use strategies such as using rule tables, self-instruction, settings goals, self-monitoring, self-recording, and self-reinforcement. According to observation findings, it is found that the most frequently used strategies by teachers are reinforcement, asking children's opinions, encouraging and explaining expectations. As a result, findings obtained from observation and interviews show that all/most of the teachers are using strategies to teach classroom rules, give the students opportunity to express their ideas, providing feedbacks and reinforcement. Furthermore, it is seen that almost none of the teachers use strategies such as rules table, self-instruction, settings goals, self-monitoring, self-recording, and self-reinforcement. This situation reveals that teachers use some self-regulating strategies within the scope of classroom management; however, they clearly need to acquire knowledge and skills with more specific instructional steps for supporting self-regulation skills.

Keywords: Preschool teachers, Preschool children, Self-regulation skills, Supporting self-regulation skills, In-class practices.

Received: 23 October 2018 * **Accepted:** 30 November 2018 * **DOI:** <https://doi.org/10.29329/baflas.2018.264.2>

GİRİŞ

Günümüzde eğitim anlayışı, bireylerin daha bağımsız, kendini ifade edebilen, problem çözmeye dönük, kendi kararlarını ve sorumluluklarını alabilen bireyler olarak yetişmesini desteklemektedir. Günümüz dünyasında da bireylerin başarılı olabilmeleri ancak bu becerilere sahip olmalarıyla mümkündür. Bu beceriler ise öz düzenleme ile yakından ilişkilidir. Öz düzenleme kavramı, öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları etkin ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000). Öz düzenleme becerileri amaç koyma, planlama, öz motivasyon, dikkat kontrolü, kendini kaydetme, kendini izleme ve kendini değerlendirme gibi stratejiler içerdiği için bireylerin hayat boyu öğrenmelerinde önemli bir role sahip olmakla birlikte (Zimmerman, 2000), bu beceriler erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlamaktadır. Özellikle okul öncesi dönem, öğrencilerin ileriki öğrenmelerinin temelini oluşturduğu için bu dönemde, öz düzenleme becerilerini destekleyen etkinliklerin yapılması daha da önemli görülmektedir (Blair, 2002). Nitekim okul öncesi eğitim müfredatında da sorumluluk alma, kendi ve diğer bireylerin duygularını anlama ve ifade etme, dikkati odaklama ve sürdürme gibi öğrencilerin öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik kazanımlar olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri, erken yaşlardan itibaren öğrencilerine öz düzenleme becerilerini kazandırmalıdır (Alajandro, Leslie, Manley, Rivas, Wiltermood ve Bainum, 2016).

Okul öncesi dönemde kazanılan öz düzenleme becerilerinin çocukların okula hazır oluşları ve akademik başarıları üzerinde etkili olması (Blair ve Diamond, 2008; Denham ve Brown 2010; Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; McClelland ve Tominey, 2011; Ponitz, McClelland, Mathews ve Morrison, 2009) ve bu becerilerin sosyal yeterlik (Bierman, Nix, Greenberg, Blair ve Domitrovich, 2008; Blair, Granger ve Razza, 2005), erken matematik ve erken okuryazarlık becerileri (Blair ve Razza, 2007; Espy, McDiarmid, Cwik, Stalets ve Hamby, 2004; Ponitz vd., 2009) ile ilişkili olması bu becerilerin erken dönemde desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Çocuklarda bu becerilerin gelişmesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde oynaması gereken roller ve öz düzenlemeyi desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamaları ön plana çıkmaktadır (Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz ve Buchbinder, 2009). Sınıf ortamlarında öz düzenlemeyi destekleyen öğretmenlerin, eğitim ortamlarına katılımı arttırmak için fırsatlar yarattığı, öğrencilerini kendi öğrenme süreçlerini yönetmeye, amaç oluşturmaya ve değerlendirme yapmaya teşvik ettiği, bilgiyi farklı yollarla sunduğu, görsel ve dokunsal hatırlatıcılar kullandığı ve geri bildirim sağladığı ifade edilmektedir (Aras, 2015; Üredi ve Üredi, 2007). Ayrıca alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında onaylama ve pozitif yaklaşım sergileme gibi etkileşimsel davranışlar göstermeleri ile öğrencilerin öz düzenleme becerilerini edinmeleri arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Fuhs, Farran ve Nesbitt, 2013). Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock (2009) çalışmalarında, etkili sınıf yönetiminin ve nitelikli öğretmen-çocuk etkileşiminin, çocuklarının davranışsal ve bilişsel öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ortaya

koymuşlardır. Olumlu etkileşimlerin olduğu nitelikli sınıf ortamları, davranış düzenleme, okul başarısı ve öğrenme motivasyonu üzerinde etkili olmakla birlikte, öğrencileri öz düzenlemeli bireyler olmaya teşvik etmektedir (Pakarinen, 2012; Rimm-Kaufman vd., 2009). Öğretmenlerin çocuklara sunduğu duygusal destek ve ılımlı yaklaşımın, onların öz düzenleme becerileri, etkinliklere katılımları, akademik ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde etkili olabileceği ifade edilmektedir (Downer, Sabol ve Hamre, 2010). Olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı, yürütücü işlev becerileri ve duygu düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Williford, Whittaker, Vitiello ve Downer, 2013). Sonuç olarak öğretmen ile öğrenci arasındaki olumlu etkileşim, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini çeşitli yönlerden desteklemektedir.

Çocuklar öz düzenleme becerilerini sosyal etkileşimler yoluyla edinmekte ve bu etkileşimler sonucunda bu becerileri içselleştirip bağımsız olarak kullanmaya başlamaktadır (Schunk, 1999). Okul öncesi dönem birçok becerinin gelişimi için temel oluşturmakla birlikte öz düzenleme becerileri için de kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na bakıldığında, çocukların kendi duygu ve düşüncelerini anlaması ve ifade etmesi, kendisine verilen görevlerde sorumluluk alması, kendini güdülemesi, dikkatini odaklaması ve sürdürmesi gibi kazanımların olması, öğretmenleri bu becerileri desteklemeye yönlendirmektedir (MEB, 2013). Öğretmenler sınıflarında günlük rutinler ya da akademik etkinlikler sırasında çeşitli düzenlemeler yaparak çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyebilir (Bodrova ve Leong, 2007). Sınıf ortamında işbirlikçi çalışma fırsatları yaratma ve etkinlikler sırasında zorlanılan durumlarda akran desteğini kullanma gibi uygulamalar, çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine ve içselleştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda alan yazına bakıldığında, öğretmenlerin kuralları, rutinleri ve beklentileri açık bir şekilde öğrenciye açıklaması, sınıflarında görsel ipuçları kullanmaları öğrencilerin bağımsızlıklarını ve kendilerini yönlendirmelerini (self-direction) desteklemektedir (Carr, Moore ve Anderson, 2014). Planlayıcılar, takvimler, kural panosu gibi organizasyonel araçlar öğrencilerin kendilerini yönlendirmesini desteklemekle birlikte, görevi tamamlamalarını da kolaylaştırmaktadır (Wery ve Nietfeld, 2010). Kural panosu ve sınıfta kullanılan çeşitli hatırlatıcılar da öğrencilerin kendilerini yönetmelerinde kullanılabilir etkili araçlardır (Carr vd., 2014). Ayrıca bu araçlar, karmaşık görevlerde, görevin aşamalarını göstererek öğrencinin görevi bağımsız bir şekilde tamamlamasına rehberlik etmektedir (Gureasko-Moore, DuPaul ve White, 2007). Öğretmenlerin bu araçları kullanmaya model olması ve bunların uygulanmasına fırsatlar sağlaması, sorumluluğun öğretmenden öğrenciye geçişini kolaylaştırmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2007). Çocukların bağımsız olarak yapmakta zorlandığı bir üst beceride öğretmen ya da akran tarafından desteklenmesi, verilen görevlerde bağımsızlaşmasını sağlamakla birlikte, zor olan görevleri fark etmelerini ve nasıl yardım isteyebileceklerini öğrenmelerine olanak sağlamaktadır (Newman, 2000). Ayrıca bu tür hatırlatıcıların kullanımı, öğrencilerin kendini talimatlandırma becerisinin gelişimine de hizmet etmektedir (Korinek ve deFur, 2016). Öğretmenlerin öğrencilerine seçenekler sunması, onların

karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirerek kendilerini düzenleme becerilerini arttırmaktadır (Shogren, Faggella-Luby, Bae ve Wehmeyer, 2004). Bununla birlikte yüksek sesle düşünmeye model olması, yardım sunmadan önce sözel yönlendirmelerde bulunması ve göreve ilişkin geribildirimler sunması öğrencilerin bağımsızlıklarını desteklemekte ve görevleri tamamlamalarını kolaylaştırmaktadır (Korinek ve deFur, 2016). Ayrıca amaç koyma ve izlemeye model olması ve bunların kullanımına ilişkin fırsatlar sunması öğrencilerin hem sorumluluk alma becerilerini hem de akademik başarılarını arttırmaktadır (Konrad, Fowler, Walker, Test ve Wood, 2007).

Çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayan öğretmenlerden beklentilerin günümüz eğitim anlayışı çerçevesinde değişime uğradığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği yeterlikleri kapsamında öğretmenlerden, öğrencilerinin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek öğrenme ortamları ve analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlamaları beklenmektedir (MEB, 2017). Ayrıca okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenlere birçok sorumluluk düştüğü görülmektedir. Öğretmenler eğitim ortamlarını düzenlerken, çocukların problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme deneyimlerini arttırmaya olanak sağlamalıdır. Ayrıca sınıf içerisindeki merkezleri ve materyalleri çocuklar tarafından bağımsız olarak kullanılabilir şekilde düzenlemeye dikkat etmelidir. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecinde çocukların her türlü çabalarını destekleyerek onları güdülemeli ve çocukların da kendilerini güdülemesine fırsat vermelidir. Bu süreçte çocukların bireysel farklılıklarını ortaya çıkaracak teknikleri kullanarak onların güçlü ve zayıf yanlarına yönelik farkındalıklarını arttırmaya özen göstermelidir. Değerlendirme sürecinde ise öğretmenler, çocukların birbirlerinin ürünlerini ve süreci değerlendirmelerine fırsat vermelidir. Sürecin bütünsel olarak değerlendirilmesi aşamasında ise öğretmenler, tüm bu yeterlikleri sınıflarında sergileyip sergilemediklerine yönelik kendilerini değerlendirmek için çeşitli öz düzenleme formları kullanmalıdır (MEB, 2017). Sonuç olarak, okul öncesi öğretmeni yeterlikleri kapsamında, çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik çeşitli becerilere yer verildiği ve bunların alan yazınla uyumlu olduğu görülmektedir. Ulusal alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Ertürk, 2013; Güler Yıldız, Ertürk Kara, Tanrıbuyurdu ve Gönen, 2014). Ancak öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeterlikler doğrultusunda, sınıflarında öz düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalara yer verip vermediklerini gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin ileriki öğrenmelerinde önemli bir yeri olan öz düzenleme becerilerini geliştirmede, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında eksik ve güçlü yanlarını tespit etmek, eksik oldukları becerileri desteklemek açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öz düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarını belirlemek ve bu uygulamalara yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin sınıf gözlemine ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz düzenlemeye yönelik sınıf içi uygulamalarını belirlemek amacıyla sistematik gözlem yöntemi kullanılmıştır. Sistematik gözlem, bir ya da birden fazla davranışın ilgili ortamda dikkatli bir biçimde gözlemlenmesine dayanmaktadır (Cozby, 2003). Öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik düşüncelerini ortaya koymak amacıyla görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde öğretmenlerin çalışmaya katılım için gönüllülüğü ve erişilebilirlikleri esas alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 bahar döneminde bir büyük şehrin merkez ilçelerinde bulunan, devlete bağlı ilkokulların bünyesinde çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmaya katılan 10 okul öncesi öğretmenine ait bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı özellikleri

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş | Branş | Deneyim yılı | Sınıf mevcudu | Hizmet içi eğitim |
|-----------|----------|-----|---------------------------|--------------|---------------|-------------------|
| K 1 | Kadın | 27 | Okul Öncesi Öğretmeni | 5 | 18 | H |
| K 2 | Kadın | 40 | Okul Öncesi Öğretmeni | 18 | 20 | E |
| K 3 | Kadın | 44 | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi | 21 | 25 | H |
| K 4 | Kadın | 27 | Okul Öncesi Öğretmeni | 5 | 26 | H |
| K 5 | Kadın | 35 | Okul Öncesi Öğretmeni | 7 | 25 | H |
| K 6 | Kadın | 29 | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi | 6 | 16 | H |
| K 7 | Kadın | 36 | Okul Öncesi Öğretmeni | 9 | 22 | H |
| K 8 | Kadın | 48 | Okul Öncesi Öğretmeni | 28 | 24 | H |
| K 9 | Kadın | 50 | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi | 25 | 23 | H |
| K 10 | Kadın | 36 | Okul Öncesi Öğretmeni | 15 | 23 | H |

* K: Katılımcı

*E: Evet

* H: Hayır

Tablo 1’de, öğretmenlerden yedisinin okul öncesi öğretmenliği ve üçünün çocuk gelişimi ve eğitimi mezunu olduğu görülürken; yaşlarının 27 ile 50 yaş, deneyim yıllarının 5 ile 28 yıl ve sınıf mevcutlarının ise 16 ile 26 öğrenci arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerden sadece biri öz düzenlemeye yönelik bir seminare katıldığını ifade ederken, dokuz öğretmen öz düzenlemeye yönelik herhangi bir eğitime katılmadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, deneyim yılı, sınıf mevcudu ve öz düzenleme becerilerini içeren herhangi bir eğitime katılıp katılmadığına ilişkin bilgilere Demografik Bilgi Formunda yer verilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ndaki sorular, alanyazın incelenerek hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra soruların uygunluğuna ilişkin ikisi özel eğitim ve biri okul öncesi alanında çalışan toplam üç uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda, üç soru yeniden düzenlenmiş ve öz düzenleme konusunda çalışmaları olan doktorasını tamamlamış bir uzmandan tekrar görüş alınarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’na son şekli verilmiştir. Bu soru setinde, öğretmenlerin sınıf ortamını düzenlemede kullandıkları teknikler ve araçlara, sınıf rutinlerini nasıl oluşturduklarına, öğrenci katılımını nasıl sağladıklarına, öğrencilerin kendilerine amaç koyma ve izlemelerini nasıl desteklediklerine, öğrencilerin verilen sorumlulukları tamamlamaları için onları nasıl desteklediklerine ve öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini geliştirmek için öğretilerinin içerisinde hangi teknikleri ve yöntemleri kullandıklarına ilişkin toplam altı soru yer almıştır. Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu ise, alanyazın incelemesi sonucunda araştırmacılar tarafından kapsam geçerliliği yapılarak hazırlanmıştır. Bu form, ortama yönelik düzenlemeler, sınıf kuralları ve rutinlere yönelik düzenlemeler, öğrenci katılımına yönelik düzenlemeler, amaç koyma ve kendini izlemeye yönelik düzenlemeler, öğretim sürecine yönelik düzenlemeler ve görevi tamamlamaya yönelik düzenlemeler olmak üzere altı boyuttan oluşmuştur.

Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu’nun Kapsam Geçerliliği

Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu, hazırlanırken ilk olarak araştırmacılar tarafından alanyazındaki çalışmalar incelenerek, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen öğretmen davranışları belirlenmiştir (Adagıdeli, Saraç ve Ader, 2015; Korinek ve deFur, 2016). Alanyazında bu davranışların, sınıflarda görsel ipuçları (Carr vd., 2014), çeşitli organizasyonel araçlar (Wery ve Nietfeld, 2010) ve hatırlatıcılar kullanma (Bodrova ve Leong, 2008), beklentiler, kurallar ve rutinler oluşturma (Bodrova ve Leong, 2008; Korinek ve deFur, 2016), öğrencilerin ilgilerini, güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmaya dönük fırsatlar sunma (Adagıdeli vd., 2015), yürütülen etkinlikler içerisinde amaç koyma, plan yapma, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeye yönelik stratejiler kullanma (Adagıdeli vd., 2015; Konrad vd., 2007; Korinek ve deFur, 2016), öğretim sürecinde çocukların zorlandıkları bir üst beceride öğretmen ya da akran desteğini kullanma (Florez, 2011; Newman, 2000), göreve ilişkin çocuklara geri bildirim sunma (Korinek ve deFur, 2016) ve görevi tamamlamalarında aşamalı bir şekilde yardım sağlama (Florez, 2011; Korinek ve deFur, 2016) şeklinde olduğu görülmüştür. Ardından davranışlar benzer özelliklere göre gruplandırılmış ve ortama yönelik düzenlemeler, sınıf kuralları ve rutinlere yönelik düzenlemeler, öğrenci katılımına yönelik

düzenlemeler, amaç koyma ve kendini izlemeye yönelik düzenlemeler, öğretim sürecine yönelik düzenlemeler ve görevi tamamlamaya yönelik düzenlemeler olmak üzere toplam altı boyutlu gözlem formu oluşturulmuştur. Formda yer alan her bir davranış ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde betimlenerek maddeler hazırlanmıştır. Her bir maddenin “gözlendi” durumu için davranış karşılığı tanımlanmış, bu tanımları karşılamayan durumlar “gözlenmedi” olarak kabul edilmiştir. Ek bir açıklama yapılması gereken durumlar için açıklamalar kısmı oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği için, altı özel eğitim uzmanından form hakkında uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler, kapsam geçerlik oranı (KGO) için minimum değer olan 0,99 değeri ölçütüne göre değerlendirilmiştir. Buna göre, formdan çıkarılması gereken madde olmadığı görülmüş ve uzmanların önerileri sonucunda bazı maddelerin sadece ifadeleri düzeltilmiştir. Ölçülen özellik birden fazla alt boyuttan oluştuğu için her bir alt boyutun kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır (Yurdugül, 2005). KGİ, maddelere ilişkin KGO $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı olan maddeler son gözlem formuna alınarak, bu maddelerin toplam KGO ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Uzman görüşlerine göre Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu'nun tüm boyutlarında KGİ 1,00 olarak bulunmuştur. Bu değer $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre KGO için minimum değer olan 0,99'dan yüksek olduğu için tüm boyutlardaki maddelerin geçerli olduğu söylenebilir. Sonuç olarak geliştirilen gözlem formu, 6 boyutlu ve toplam 36 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, sistematik gözlem ve görüşme tekniği ile toplanmıştır. Gözlem ve görüşme formu hazırlandıktan sonra bir okul öncesi öğretmeni ile ön uygulama yapılarak kontrol listesindeki maddelerin ve görüşme sorularının uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu uygulama sonrasında kontrol listesindeki maddelerin ve soruların araştırmanın amacını ölçmeye uygun olduğu görülerek uygulamaya başlanmıştır. Her bir katılımcı ile ayrı ayrı görüşülerek çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla uygun oldukları gün ve saatler belirlenmiştir. Belirlenen günlerde okullara gidilerek bir okul günü boyunca sınıf gözlemi yapılmıştır. İki araştırmacı beşer sınıf gözlemine katılarak toplam on sınıf gözlemi gerçekleştirilmiştir. Gözlem süresince sınıf ortamı, öğretim etkinlikleri ve bu etkinlikler içerisinde öğretmen davranışları gözlemlenmiş ve kontrol listesine “gözlendi” ya da “gözlenmedi” şeklinde işaretlenmiştir. Gözlem formunun açıklama kısmına ise, maddelere ilişkin açıklayıcı notlar alınmıştır. Gözlem sonrasında, her iki araştırmacı tarafından gözlem yaptıkları sınıfın öğretmenleriyle sessiz bir ortama gidilerek katılımcılara görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kaydı ile kayıt alınmıştır. Bu görüşmeler, 7 ile 20 dakika arasında sürmüştür.

Araştırmanın ilk sınıf gözlemine her iki araştırmacı birlikte katılmış, fakat birbirlerinden bağımsız bir şekilde gözlemlerini yapmışlardır. Gözlem sonunda her iki araştırmacının kontrol listesindeki maddelere verdikleri yanıtlar, “*Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı x 100*” formülü kullanılarak hesaplanmış ve gözlemciler arası güvenilirlik %90 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar arasında yüksek

düzeyde bir uyum sağlandıktan sonra, okullar bu iki araştırmacı tarafından rastgele paylaşılarak gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Gözlemlerden elde edilen verilerin, Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu'nun ortam, sınıf kuralları ve rutinler, öğrenci katılımı, amaç koyma ve kendini izleme, öğretim süreci ve görevi tamamlama boyutlarında yer alan davranışlara göre sayılarak sıklıkları belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüş ve bu veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir (Krippendorff, 2004). Okul öncesi öğretmenlerinin her bir soruya verdikleri yanıtlardan kodlar çıkarılmıştır. Bu kodlar benzerlikleri yönünden gruplanarak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Ardından her bir tema içerisinde yer alan kodların sıklıkları belirlenmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmanın sınıf içi gözlem verisine ilişkin güvenilirlik analizinde, bağımsız bir gözlemciden yararlanılmıştır. Bağımsız gözlemci, özel eğitim alanında doktora yapan ve öz düzenleme stratejileri konusunda ders alan bir araştırma görevlisidir. Bu gözlemci, her bir araştırmacının rastgele iki sınıf gözlemine yani gözlemlerin %30'una katılmıştır. Gözlem öncesinde araştırmacılar tarafından bağımsız gözlemciye toplam bir saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde, bağımsız gözlemciye araştırmanın amaçları hakkında bilgi verilmiş ve gözlem formu tanıtılarak formun nasıl kullanılacağı konusunda örnekler sunulmuştur. Ardından uygulamalı olarak bir sınıfta bağımsız bir gözlem formu doldurma çalışması yapılarak %85 üzeri puanlama tutarlılığı sağlandığından asıl uygulamaya devam edilmiştir. Daha sonra dört gözlem günü araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından birbirlerini görmeyecek şekilde "Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu" doldurulmuştur. Her iki form karşılaştırılarak gözlemciler arası güvenilirlik verisi hesaplanmıştır. Araştırmacı ve bağımsız gözlemcinin topladığı bu veriler " $Görüş\ Birliği/Görüş\ Birliği+Görüş\ Ayrılığı \times 100$ " formülü kullanılarak gözlemciler arası güvenilirlik verileri ortalama %88 olarak bulunmuştur.

Görüşmelerin analizinde ise, öncelikle tüm görüşmelerin transkripsiyonu yapılmıştır. Ardından katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından birlikte okunarak tüm sorular için içerik analizi birlikte yapılmıştır. İçerik analizi yapılırken araştırmacılar tarafından kodlar ve tanımları birlikte tartışarak oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar kategori ve temalara birlikte yerleştirilmiştir. Dolayısıyla verilerin analizi sürecinde kodlayıcılar arasında %100 uyum sağlanmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları öz düzenleme stratejilerini belirlemeyi ve bu stratejilere yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada bulgular, gözlem ve görüşme bulguları olarak aşağıda sunulmaktadır. Gözlem bulguları, sınıflarda herhangi bir müdahale olmaksızın araştırmacılar tarafından hazırlanan Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu'nda yer

alan maddeler çerçevesinde, öğretmenlerin öz düzenlemeyi destekleyici sınıf içi uygulamalara yer verip vermediğini yansıtmaktadır. Görüşme bulguları ise, öğretmenlerin sınıflarında çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalara ilişkin düşüncelerini içermektedir. Bu nedenle öğretmenlerden alınan yanıtlar, ilişkili temalar çerçevesinde gruplandırılarak doğrudan yansıtılmıştır.

Öğretmenlerin Sınıflarında Öz Düzenleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yaptıkları Uygulamaların Gözlemine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada Öz Düzenleme Becerilerini Destekleme Gözlem Formu'nun "Ortama Yönelik Düzenlemeler" boyutunda yer alan maddelerin öğretmenler tarafından kullanım sıklıkları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ortama yönelik düzenlemeler boyutuna ilişkin sıklık bulguları

| Ortama yönelik düzenlemeler | Sıklık (f) |
|---|-------------------|
| Resimler, semboller veya yazılar kullanarak öğrenme merkezlerini ve/veya materyalleri isimlendirmek | 4 |
| Sınıflarda etkinlik çizelgeleri, akış şemaları, kural tablosu veya takvim gibi çizelgelere yer vermek | 1 |

Tablo 2'ye bakıldığında, ortama yönelik düzenlemeler boyutunda öğretmenlerin yarıya yakınının resimler, semboller veya yazılar kullanarak öğrenme merkezlerini ve/veya materyalleri isimlendirmek tekniğini kullandıkları görülürken, sınıflarında etkinlik çizelgeleri, akış şemaları, kural tablosu veya takvim gibi çizelgelere yer veren öğretmen sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun ikinci boyutu olan "Sınıf Kuralları ve Rutinlere Yönelik Düzenlemeler" ile ilgili maddelerin öğretmenler tarafından kullanım sıklıkları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf kuralları ve rutinlere yönelik düzenlemeler boyutuna ilişkin sıklık bulguları

| Sınıf kuralları ve rutinlere yönelik düzenlemeler | Sıklık (f) |
|---|-------------------|
| Öğrencilere sınıf kurallarını ve/veya rutinleri öğretmek | 10 |
| Rutin oluşturmak (sabah rutini, geçişler vb.) | 10 |
| Beklenti veya rutinler sırasında geri bildirimler vermek | 10 |
| Beklentiler veya rutinler sırasında akran aracılı öğrenmeyi kullanmak | 10 |
| Öğrencileri kendini talimatlandırma ifadelerini kullanma konusunda cesaretlendirmek | 0 |

Tablo 3'e, sınıf kuralları ve rutinlere yönelik düzenlemeler boyutunda öğretmenlerin tümünün, rutin oluşturdukları, sınıf kurallarını ve/veya rutinleri öğrettikleri, bu süreçte öğrencilerine geri bildirim verdikleri ve bu sırada akran aracılı öğrenmeyi kullandıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin hiçbirinin öğrencilerini kendini talimatlandırma ifadelerini kullanma konusunda cesaretlendirmedikleri gözlenmiştir.

Gözlem formunun üçüncü boyutu olan “Öğrenci Katılımına Yönelik Düzenlemeler” ile ilgili maddelerin öğretmenler tarafından kullanım sıklıkları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci katılımına yönelik düzenlemeler boyutuna ilişkin sıklık bulguları

| Öğrenci katılımına yönelik düzenlemeler | Sıklık (f) |
|--|------------|
| Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlamak | 10 |
| Öğrencilere seçenek sunmak | 9 |
| Etkinlikler sırasında rol dağılımı yapmak (başkan, grup lideri, yardımcı vb.) | 9 |
| Öğrencilere nasıl mola vereceklerini öğretmek | 9 |
| Öğrencilerin güçlü yanlarını, ilgilerini veya gereksinimlerini ortaya çıkaracak fırsatlar sunmak | 8 |
| Öğrencilerin öneriler sunmasına fırsat vermek | 8 |
| Rollere ilişkin geri bildirimler vermek | 2 |

Tablo 4’e bakıldığında, öğrenci katılımına yönelik düzenlemeler boyutunda öğretmenlerin tümünün, öğrencilerinin sınıf kurallarına uymalarını sağladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerine seçenek sundukları, etkinlikler sırasında rol dağılımı yaptıkları, öğrencilerinin güçlü yanlarını, ilgilerini veya gereksinimlerini ortaya çıkaracak fırsatlar verdikleri, öğrencilerine nasıl mola vereceklerini öğrettikleri ve öğrencilerin öneriler sunmasına fırsatlar verdikleri görülmüştür.

Gözlem formunun dördüncü boyutu olan “Amaç Koyma ve Kendini İzlemeye Yönelik Düzenlemeler” ile ilgili maddelerin öğretmenler tarafından kullanım sıklıkları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Amaç koyma ve kendini izlemeye yönelik düzenlemeler boyutuna ilişkin sıklık bulguları

| Amaç koyma ve kendini izlemeye yönelik düzenlemeler | Sıklık (f) |
|---|------------|
| Sınıfla birlikte amaç koymak | 2 |
| Öğrencilerin kendilerine amaç koymalarına ve bunları izlemelerine yönelik model olmak | 1 |
| Öğrencilerin kendilerine amaç koymalarına ve kendilerini izlemelerine fırsat vermek | 1 |
| Amaçların gerçekleştirilmesinde izleme ve kayıt etme araçlarına yer vermek | 0 |

Tablo 5’de, öğretmenlerin neredeyse hiçbirinin sınıflarında, öğrencilerinin amaç koymalarına ve kendilerini izlemelerine model olmadıkları ve bu yönde öğrencilere herhangi bir fırsat sağlamadıkları görülmüştür. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin sınıflarında en az, amaç koyma ve kendini izlemeye yönelik düzenlemelere yer verdikleri gözlenmiştir.

Gözlem formunun beşinci boyutu olan “Öğretim Sürecine Yönelik Düzenlemeler” ile ilgili maddelerin öğretmenler tarafından kullanım sıklıkları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretim sürecine yönelik düzenlemeler boyutuna ilişkin sıklık bulguları

| Öğretim sürecine yönelik düzenlemeler | Sıklık (f) |
|--|-------------------|
| Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken geri bildirimler sunmak | 10 |
| Öğrencilere kolaylaştırıcıları/ıpuçlarını kullanmalarını hatırlatmak (mevsim şeridi) | 9 |
| Olumlu geri bildirimleri düzeltici geribildirimlerden daha sık kullanmak | 9 |
| Etkinliklerde yüksek sesle düşünme sürecine model olmak | 3 |
| Öğrencilerden kendi düşüncelerini çeşitli örnekler kullanarak açıklamasını istemek | 3 |
| Öğrencilerin kendilerini pekiştirmeleri için onları cesaretlendirmek | 1 |
| Öğrencilerden kendini pekiştirme ifadeleri üretmelerini istemek | 0 |

Tablo 6'ya bakıldığında, öğretim sürecine yönelik düzenlemeler boyutunda öğretmenlerin tümünün, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken geri bildirimler sunduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun öğrencilerine kolaylaştırıcıları/ıpuçlarını kullanmalarını hatırlattıkları ve olumlu geribildirimleri düzeltici geribildirimlerden daha sık kullandıkları görülmüştür. Buna karşın öğretmenlerden hiçbirinin, öğrencilerinden kendini pekiştirme ifadeleri üretmelerini istemedikleri gözlemlenmiştir.

Gözlem formunun altıncı boyutu olan “Görevi Tamamlamaya Yönelik Düzenlemeler” ile ilgili maddelerin öğretmenler tarafından kullanım sıklıkları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Görevi tamamlamaya yönelik düzenlemeler boyutuna ilişkin sıklık bulguları

| Görevi tamamlamaya yönelik düzenlemeler | Sıklık (f) |
|---|-------------------|
| Öğrencilerin etkinlikte zorlanması durumunda akran desteğini kullanmak | 7 |
| Zor olan etkinliklere yardım etmeden önce öğrencilere sözel yönlendirmelerde bulunmak | 7 |
| Öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmelerine yardımcı olacak araçlar sağlamak (cevap anahtarları, kontrol listeleri vb.) | 6 |
| Karmaşık etkinlikleri daha küçük parçalara ayırarak tamamlamalarını öğretmek | 6 |
| Öğrencilere etkinliği tamamlarken zorlandıkları durumlar için nasıl yardım isteyeceklerini öğretmek | 5 |
| Öğrencilere çalışmalarını değerlendirmelerini öğretmek | 5 |
| Öğrencilere zor olabilecek etkinlikleri fark ettirmek ve bunlara ilişkin beyin fırtınası yaptırmak | 4 |
| Etkinlik sırasında strateji kullanımını arttıracak sorular sormak | 3 |
| Öğrencilere çalışmalarını izlemelerini ve kayıt etmelerini öğretmek | 0 |
| Öğrencilere etkinliği tamamladıktan sonra kendini pekiştirmeyi öğretmek | 0 |

Tablo 7’de görüldüğü gibi, görevi tamamlamaya yönelik düzenlemeler boyutunda öğretmenlerin en sık kullandıkları stratejiler, öğrencilerin zorlandığı etkinliklerde akran desteğini kullanma, öğrencilere yardım sunmadan önce sözel yönlendirmelerde bulunma, öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmelerine yardımcı olacak araçlar sağlama ve karmaşık etkinlikleri daha küçük parçalara ayırmadır.

Öğrencilere çalışmalarını izlemelerini, kayıt etmelerini ve etkinliği tamamladıktan sonra kendini pekiştirmeyi öğretim stratejilerinin ise öğretmenlerin hiçbiri tarafından kullanılmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin Öz Düzenleme Stratejilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarını düzenlerken kullandıkları teknik ve araçları belirlemeye yönelik soruya verdikleri yanıtlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin sınıflarını düzenlemek için kullandıkları teknik ve araçlara ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar

| Tema | Kategori | Kod | Sıklık (f) |
|-----------|-------------------------------|---|------------|
| Teknikler | Çevresel düzenleme teknikleri | Eşyaları, kazaları engellemeye yönelik düzenleme | 2 |
| | | Rafların öğrencilerin boylarına uygun olması | 2 |
| | | Materyalleri gruplayıp farklı yerlere yerleştirme | 2 |
| | | Açık raf sistemi kullanımı | 1 |
| | Ekip odaklı teknikler | Grup çalışması | 3 |
| | | Problem çözüm tekniğini kullanma | 2 |
| | | Veli desteği sağlama | 1 |
| | Materyal odaklı teknikler | Bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta kullanımı | 1 |
| | | Materyalleri farklı şekillerde kullandırma | 1 |
| | | Yeni materyallere dikkat çekme | 1 |
| Araçlar | Materyaller | Çeşitliliğe yer verme | 6 |
| | | Öğrencilerin ilgilerine göre seçme | 3 |
| | | Yaşa uygun materyal kullanımı | 2 |
| | | Cinsiyete uygun materyal kullanımı | 1 |
| | | MEB amaçlarına uygun materyal kullanımı | 1 |
| | Merkezler | Farklı temalara yer verme | 3 |
| | | Görsellerle destekleme | 3 |

Tablo 8’e bakıldığında, ortam düzenlemede kullanılan teknikler teması; çevresel düzenleme teknikleri, ekip odaklı teknikler ve materyal odaklı teknikler kategorilerinden oluşmaktadır. En sık görüş bildirilen kategori çevresel düzenleme teknikleri kategorisi iken, en az görüş bildirilen kategori materyal odaklı teknikler kategorisidir. Rafların öğrencilerin boylarına uygun olması, materyalleri gruplayıp farklı yerlere yerleştirme ve eşyaları kazaları engellemeye yönelik düzenleme, öğretmenlerin çevresel düzenleme teknikleri kategorisinde en sık değindikleri kodlardır. Örneğin bir öğretmen sınıfını nasıl düzenlediğine ilişkin “Düzenlerken açık raf sistemi olması gerekiyor ve rafların boylarının çocukların seviyesine alabilecekleri şekle uygun olması gerekiyor ve hepsinin belirgin bir şekilde ayrılmış olması gerekiyor farklı kutularda veya bölgelerde.” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Ekip odaklı teknikleri kategorisinde öğretmenlerin en sık değindikleri kod, grup çalışmasıdır. Materyal odaklı teknikler kategorisinde ifade edilen kodlar eşit sayıda olmakla birlikte sıklığı azdır. Ortam düzenlemede kullanılan araçlar teması; materyaller ve merkezler kategorilerini içermektedir. En sık görüş bildirilen

kategori materyaller kategorisidir. Bu kategoride öğretmenlerin en sık değindikleri kodlar; çeşitlilik ve öğrencilerin ilgilerine yönelik materyaller kodlarıdır. Merkezler kategorisinde ise öğretmenlerin farklı temalar ve merkezleri görsellerle destekleme kodlarına eşit sıklıkta değindikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf kuralları ve rutinleri oluşturmaya yönelik soruya verdikleri yanıtlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin kullandıkları sınıf kurallarına ve rutinelere ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar

| Tema | Kategori | Kod | Sıklık (f) | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|---|
| Sınıf kuralları ve rutinler | Kuralları belirleme | Yaşantı sağlama | 4 | |
| | | Öğrencilerle birlikte belirleme | 3 | |
| | Kuralların öğretimi | Sözel olarak anlatım | 9 | |
| | | Görseller kullanma | 5 | |
| | | Kurala model olma | 5 | |
| | | Sözel tekrarlara yer verme | 3 | |
| | | Olumlu ve olumsuz örneğini gösterme | 2 | |
| | | Olumsuz davranışları görmezden gelme | 1 | |
| | | Akıllı tahta kullanımı | 1 | |
| | | Geribildirim | 1 | |
| | | Rutinler | Günlük akış planını değiştirme | 4 |
| | | | Geçişlerde uyarın sunma | 4 |
| | | | Günlük tekrarlara yer verme | 3 |
| | Model olma | | 1 | |
| | Geçişlerde seçenek sunma | | 1 | |

Tablo 9’da görüldüğü gibi, sınıf kuralları ve rutinleri teması; kuralları belirleme, kuralların öğretimi ve rutinler kategorilerinden oluşmaktadır. En sık görüş bildirilen kategori kuralların öğretimi kategorisidir. Bunu sırasıyla rutinler ve kuralları belirleme kategorileri izlemektedir. Kuralların öğretimi kategorisinde öğretmenlerin en sık değindikleri kodlar; sözel olarak anlatım, görseller kullanma ve kurallara model olma kodlarıdır. Örneğin bu kategoriye ilişkin bir öğretmen açıklamasında, “*Sınıf kurallarımı senenin başında oluşturuyorum. Çocuklarla beraber sınıf kurallarını belirliyorum. Kuralları öğretirken görseller kullanıyorum. Resimlerim falan var elimde o resimlerle ilgili hikâye kartlarım var. hikâyelerini okuyorum, görsel kartları falan gösteriyorum. Burası dağınık, nasıl düzenli yaparız şeklinde konuşarak kartları kullanıyorum, sonrasında sınıfta uygulamasını yapıyoruz.*” ifadelerine yer vermiştir. Günlük akış planını değiştirme ve geçişlerde uyarın sunma öğretmenlerin rutinler kategorisinde en sık görüş bildirdikleri kodlardır. Kuralları belirleme kategorisinde ise öğretmenlerin en sık görüş bildirdikleri kod, yaşantı sağlamadır.

Öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf etkinliklerine katılımını sağlamaya yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin soruya verdikleri yanıtlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımını sağlamaya yönelik öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar

| Tema | Kategori | Kod | Sıklık (f) | |
|----------------------|-----------------------|---|-----------------------------------|----|
| Etkinliklere katılım | Hazırlık | Etkinlik planlarını önceden hazırlama | 4 | |
| | | Etkinlikten haberdar etme | 3 | |
| | | Yaşa uygun etkinlikler seçme | 2 | |
| | | Etkinliğin süresini öğrencilere göre ayarlama | 1 | |
| | Öğretim | Fikirlerini alma | 7 | |
| | | Seçenek sunma | 4 | |
| | | Rol dağılımı yapma | 4 | |
| | | Akran yardımcısı atama | 3 | |
| | | Kolaylaştırıcı kullanma | 3 | |
| | | Model olma | 3 | |
| | | Fiziksel yardım sunma | 3 | |
| | | Etkinliğin amacını açıklama | 2 | |
| | | Soru sorma | 2 | |
| | | Küçük gruplara ayırma | 1 | |
| | | Aileyi etkinliklere katma | 1 | |
| | | Motivasyon | Pekiştirme | 10 |
| | | | Etkinliğe katılımı ısrarcı olmama | 5 |
| | Isındırma çalışmaları | | 4 | |
| | Merak uyandırma | | 4 | |

Tablo 10'a bakıldığında, etkinliklere katılım teması; hazırlık, öğretim ve motivasyon kategorilerinden oluşmaktadır. En sık görüş bildirilen kategori öğretim kategorisi iken, en az görüş bildirilen kategori hazırlıktır. Öğretim kategorisinde öğretmenlerin en sık değindikleri kodlar; çocukların fikirlerini alma, seçenek sunma ve rol dağılımı yapma kodlarıdır. Motivasyon kategorisinde öğretmenlerin en sık ifade ettikleri kodlar, öğrencileri pekiştirme ve etkinliğe katılımı ısrarcı olmama şeklindedir. Örneğin bir öğretmen öğrencilerinin etkinliklere katılımını arttırmak için, “*Davranışlarını takip ediyorum. Başarıya sözlü ödül ya da manevi ödül, yıldız veriyorum.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Hazırlık kategorisinde ise öğretmenlerin en sık ifade ettikleri kodlar, etkinlik planlarını önceden hazırlama ve öğrencileri etkinlikten haberdar etmedir.

Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin soruya verdikleri yanıtlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar

| Tema | Kategori | Kod | Sıklık (f) |
|--|--|--|------------------------------------|
| Öz düzenlemeyi destekleyen stratejiler | Amaç koyma | Amaç belirleme | 2 |
| | | Sınıfla birlikte amaç koyma | 2 |
| | | Amacını öğretmene anlatma | 1 |
| | Görevi tamamlama | Cesaretlendirme | 7 |
| | | Olumlu geribildirim | 3 |
| | | Görev odaklı geri bildirim | 3 |
| | | Vekaleten pekiştirme | 3 |
| | | Yardım etmeden önce sözel yönlendirmelerde bulunma | 3 |
| | | Yardım istemeyi öğretme | 3 |
| | | Görevi küçük parçalara ayırma | 1 |
| | | Değerlendirme ve izleme | Ev içi davranış çizelgesi kullanma |
| | Öğrenciyi izlemede aileyle işbirliği yapma | | 3 |
| | Öğrencinin kendini değerlendirmesini sağlama | | 2 |
| | Akran değerlendirmesine fırsat verme | | 2 |
| | Sorumluluk | Beklentileri açıklama | 7 |
| | | Sorumluluk verme | 4 |
| | | Mola kullanma | 2 |

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öz düzenlemeyi destekleyen stratejiler teması; amaç koyma, görevi tamamlama, değerlendirme-izleme ve sorumluluk kategorilerini içermektedir. Bu temada en sık görüş bildirilen kategori görevi tamamlama kategorisi iken, en az görüş bildirilen kategori amaç koyma kategorisidir. Görevi tamamlama kategorisinde öğretmenlerin en sık değindikleri kod; cesaretlendirmedir. Örneğin bir öğretmen öğrencilerini cesaretlendirme ile ilgili, “Eğer sıkıldığımı hissettiğim ya da yapmak istemiyorsa durduysa yanına gidip aaa ne güzel yapıyorsun ne güzel devam ediyorsun gibi bir destek verdiğiniz zaman o destekle çocuk biraz daha ilerleme kaydedebiliyor. Çocukları artık tanıyoruz, yapabileceği bir şeyde benden yardım istiyorsa aaa sen bunu yapabilirsin diyerek cesaretlendiriyorum. Onu söylediğim zaman bu sefer çocukta kendine güveniyor ve başlıyor.” ifadelerine yer vermiştir. Sorumluluk kategorisinde öğretmenlerin en sık ifade ettikleri kod beklentileri açıklamadır. Değerlendirme ve izleme kategorisinde öğretmenlerin en sık ifade ettikleri kodlar ev içi davranış çizelgesi kullanma ve öğrenciyi izlemede aile ile işbirliği yapma şeklindedir. Amaç koyma kategorisi öğretmenlerin en az görüş bildirdikleri kategori olmakla birlikte, öğretmenler bu kategoride en sık amaç belirleme ve sınıfla birlikte amaç koyma kodlarına yer vermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları öz düzenleme stratejileri ve bu stratejilere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, sınıf gözlemlerine ve öğretmen görüşmelerine yer verilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler, okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin hangi öz düzenleme stratejilerine yer verdiklerine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Bu bulgular, gözlem formundaki boyutlar ve görüşmelerden elde edilen temalar doğrultusunda birbiriyle tutarlı olup olmama durumuna göre aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmenlerin yarısına yakınının çocukların kendini yönlendirme ve planlama becerilerini desteklemek amacıyla sınıflarında resimler, semboller veya yazılar kullanarak öğrenme merkezlerini ve/veya materyalleri isimlendirdikleri gözlemlenmiş ve görüşmeler sırasında bu uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Tüm öğretmenlerin sınıflarında, sınıf kurallarını öğrettikleri ve bunun takibini yaptıkları gözlemlenmiştir. Görüşmelerde de, bu öğretmenlerin tümünün kural öğretimi yaptığını ifade etmesi gözlem ve görüşme verilerinin uyumlu olduğunu göstermektedir. Powell, Dunlap ve Fox (2006), sınıflarda kuralların oluşturulmasının ve bunların sonucunda çocukların neyle karşılaşacaklarını bilmelerinin öz düzenleme becerilerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada kural kullanımına öğretmenlerin sınıflarında yaygın olarak yer vermeleri, çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin tümünün hem gözlem hem de görüşmelerde pekiştirmeye sınıflarında yer verdikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse tamamının olumlu geri bildirimleri düzeltici geri bildirimlerden daha fazla kullanması pekiştirmeyi yaygın kullandıkları bulgusunu desteklemektedir. Bu durumun olumlu sınıf atmosferi oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Wallace (1994) çalışmasında, ılımlı, esprili ve olumlu paylaşımlara sahip öğretmen davranışlarının, problem davranışları olan öğrencilerin davranışlarını düzenlemede etkili olduğunu belirtmesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Son olarak öğretmenlerin yarıdan fazlasının hem gözlem hem de görüşmelerde öğrencilerinin fikirlerini açıklamaya fırsat verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin rutin kullanımına ilişkin gözlem ve görüşme bulguları arasında tutarsızlıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin tümünün sınıflarında sıra olma ve yemek zamanı gibi çeşitli rutinlerin kullanımına aktif olarak yer verdikleri gözlemlenirken, görüşmelerde ise sadece yarısına yakını rutin oluşturmaya ilişkin ifadeler kullanmıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrencileri etkinliğe katarken çeşitli seçenekler sundukları, mola kullanımına yer verdikleri ve rol dağılımı yaptıkları gözlemlenirken, görüşmelerde ise öğretmenlerin yarıdan azı bunları kullandıklarını dile getirmişlerdir. Gözlemlerde öğretmenlerin neredeyse tümünün öğrencilerin ve güçlü yanlarını, ilgilerini veya gereksinimlerini ortaya çıkaracak fırsatlar sundukları gözlemlenirken, görüşmelerde bunu ortaya çıkaracak herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamının öğretim sürecinde öğrencilerine kolaylaştırıcılar sundukları gözlemlenirken, görüşmelerde ise öğretmenlerin sadece yarıya

yakını, kolaylaştırıcı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tümünün öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirirken geribildirim sundukları gözlemlenirken, görüşmelerde ise sadece bir öğretmen geribildirim sağladığını ifade etmiştir. Sınıf içi çalışmalarda öğretmenlerin tümünün akran desteğine fırsat sağladığı gözlemlenirken, sadece yarısından azı bu uygulama yer verdiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının zor olan görevlerde öğrencilere yardım sunmadan önce sözel yönlendirmelerde bulunduğu gözlemlenirken, sadece üç öğretmenin görüşmelerde bunu ifade ettiği görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin yarısının öğrencileri için kendini değerlendirme fırsatları sunduğu gözlemlenirken, sadece iki öğretmen kendini değerlendirmeyi kullandığı ifade etmiştir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin kendi çalışmalarını, örnek model ya da akran çalışmaları ile karşılaştırarak değerlendirdikleri görülmüştür. Gözlem ve görüşme bulguları arasındaki bu tür tutarsızlıklar, öğretmenlerin öz düzenlemeyi desteklemeye yönelik çeşitli uygulamalara ilişkin beceri sahibi olduklarını ve bunları uyguladıklarını ancak bu uygulamaları isimlendirme ya da tanımlama noktasında farkındalıklarının az olduğunu düşündürmektedir.

Bu araştırmada öz düzenlemeyi destekleyici sınıf uygulamalarına ilişkin yapılan gözlem ve görüşmeler sırasında öğretmenlerin bazı stratejilere neredeyse hiç yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerden hiçbirinin sınıflarında etkinlik çizelgesi, akış şeması veya kural tablosuna yer vermediği ve sadece bir öğretmenin sınıfında takvim kullandığı görülmüştür. Bu durum, araştırmanın veri toplama sürecinin bahar yarıyılı sonuna denk gelmesi nedeniyle sınıflardan kural tablolarının kaldırılmış olması ile açıklanabilir. Cameron, Connor ve Morrison (2005) araştırmalarında, öğretmenlerin sonbahar döneminde sınıfı düzenlemek amacıyla harcadığı süre ne kadar fazla olursa, bahar döneminde geçişler ve düzenlemelere ilişkin harcayacağı sürenin o kadar azalacağını ortaya koymuştur. Hem alan yazın hem de bu araştırmanın bulguları, bahar yarıyılında kuralların çocuklar tarafından aktif olarak kullanılması ile birlikte bunların öğretime ayrılan sürenin azaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hiçbirinin, öğrencilerini kendini talimatlandırma ifadelerini kullanma konusunda cesaretlendirmedeği görülmüştür. Smith (2007) kendini talimatlandırmanın, düşünme süreçlerini etkinleştirme, problem çözme ve problemin belirli bir yönüne dikkati odaklama işlevi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin sınıf kurallarını içselleştirmelerinde ve sınıflarında karşılaştıkları problemlere çözüm üretmede önemli bir rolü olan kendini talimatlandırmaya yer verilmemesi, öğretmenlerin bu stratejiye ilişkin bilgi gereksinimlerinin olduğunu göstermektedir. Kendini talimatlandırmaya ek olarak, amaç koyma ve kendini izleme de, öğretmenlerin sınıflarında en az yer verdikleri öz düzenleme stratejilerindedir. Çocukların amaç koyma ve etkinliklere işbirlikli katılımının daha az olduğu durumlarda olumsuz öğretmen-çocuk etkileşimlerinin fazla olduğu ortaya konulmuştur (Birch ve Ladd, 1997). Dolayısıyla olumlu öğretmen-çocuk etkileşimlerinin olduğu sınıflarda, çocukların kendilerine amaç koyması ve etkinliklere aktif katılması beklenmektedir. Ancak bu araştırmada genel olarak olumlu sınıf iklimi gözlenmesine rağmen, öğretmenlerin neredeyse hiçbirinin amaç koyma stratejisini kullanmaması, bu stratejinin kendine özgü belirgin özelliklere sahip

olmasından kaynaklı olabilir. Kendini değerlendirme sürecinin bir parçası olan kendini izleme ve kayıt etme sürecine ilişkin sadece bir öğretmenin fırsatlar sunduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, kendini pekiştirme stratejisini öğretmeye yönelik uygulamalara hiç yer vermedikleri bulunmuştur. Tüm öğretmenlerin pekiştirmeye yer vermesine rağmen öğrencilere kendini pekiştirmeyi öğretmemeleri, öğrencilerin kendini pekiştirmeyi içselleştirmelerinin önüne geçerek dışsal pekiştireçlere bağımlı kalmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Son olarak, bilişin, duygunun ve davranışın düzenlenmesinde önemli bir rolü olan yüksek sesle düşünme sürecinin sadece üç öğretmen tarafından kullanılması çarpıcı bir bulgudur. Genel olarak bazı öz düzenleme stratejilerine çok az öğretmen tarafından yer verilmesi, öğretmenlerin bu stratejilere ilişkin bilgi eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında bu stratejileri kazandırmaya yönelik herhangi bir ders içeriğinin bulunmadığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu stratejilere neredeyse hiç yer vermemeleri beklenen bir durumdur.

Sonuç olarak gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin tamamı ya da çoğunluğu tarafından sınıf kurallarını öğretme, öğrencilerin fikirlerini açıklamaya fırsat verme, öğrencilere geri bildirim sunma ve onları pekiştirme stratejilerinin kullanıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden hiçbirinin ya da çok azının kural tablosu gibi çizelgeleri kullanma, kendini talimatlandırma, amaç koyma, kendini izleme, kendini kayıt etme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanmadığı görülmüştür. Bu durum, öz düzenleme becerilerini desteklemede öğretmenlerin, basit düzeyde sınıf çevresini düzenleme stratejilerini kullandıklarını ortaya koyarken; daha belirgin öğretimsel adımları içeren stratejilere ilişkin bilgi ve beceri gereksinimleri olduğunu açıkça göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece biri, öz düzenleme stratejileri hakkında hizmet içi eğitime katıldığını ifade ederken; diğerleri ise bu konuda herhangi bir eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitime katıldığını belirten öğretmenin bulguları ayrıca analiz edildiğinde; bu öğretmenin kural öğretimi yaptığı, öğrencilerin katılımlarını sağlamak için fikirlerini aldığı, etkinliklerde pekiştirmeye yer verdiği, öğrencilere akran desteği sunduğu, öğrencilere nasıl yardım isteyeceğini öğrettiği, ihtiyaç duyan öğrencilere yardım sunmadan önce sözel yönlendirmelerde bulunduğu ve geribildirim kullandığı görülmüştür. Bu stratejilere ek olarak, öğretmenlerin çoğu tarafından kullanılmayan amaç koyma ve kendini değerlendirme stratejileri bu öğretmen tarafından kullanılmıştır. Bu durum hizmet içi eğitim alan öğretmenin belirli öğretimsel adımları içeren öz düzenleme stratejilerine ilişkin bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere öz düzenleme stratejilerini öğretmek ve sınıflarında bu stratejileri kullanmalarını sağlamak için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu eğitimlerin düzenlenmesinde koçluk modeli kullanılarak öğretmenlerin edindikleri bilgileri aktif olarak uygulaması sağlanabilir. Okul öncesi eğitim ortamlarında olumlu okul iklimini sağlama ve öz düzenlemeyi destekleyecek uygulamalara yer verme konusunda yöneticilere de önemli bir sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle yöneticilerin de dahil olacağı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu hizmet içi eğitimlerin yanı sıra hizmet öncesi eğitime yönelik

okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının içeriğinde düzenlemelere gidilebilir. Bununla birlikte bu lisans programlarındaki sınıf yönetimi dersinin içeriği, öz düzenleme stratejileri de dahil edilerek genişletilebilir. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında yer verdikleri öz düzenleme stratejilerinin aileler tarafından da ev ortamlarında desteklenmesi önemlidir. Bu doğrultuda çeşitli aile eğitimleri düzenlenerek öğretmenlerin okuldaki uygulamaları evde de desteklenebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öz düzenleme stratejileri belirlenmiştir; ancak okul çapında öğrencilerin öz düzenleme becerilerini destekleyen uygulamalara ilişkin herhangi bir bilgi elde edilememiştir. İleri araştırmalarda öğretmenlere veya yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek, bu eğitimlerin etkililiği incelenebilir. Aynı zamanda bu eğitimin öğrenciler üzerindeki etkilerine de bakılabilir. Ayrıca farklı hizmet içi eğitim modelleri kullanılarak bu eğitimlerin etkililiği ortaya koyulabilir. Bir diğer öneri olarak, öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeyleri ölçümlenebilir ve ölçeklerden alınan sonuçlar doğrultusunda bu becerilerin sınıf ortamlarına yansımaları karşılaştırılabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ile öğrencilerin okula hazır oluşluk düzeyleri, erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri arasındaki ilişki incelenebilir. Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı, görüşmelere ek olarak yapılan gözlemlerin bir okul günü süresince tek seferde yapılmış olmasıdır. İleri araştırmalarda bu gözlemlerin sayısı artırılabilir, hatta dönem başı ve sonu olmak üzere gözlem dönemleri çeşitlendirilerek karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/89> adresinden edinilmiştir.
- Alejandro, J. P., Leslie, A. M., Manley, B. C., Rivas, A. F., Wiltermood, D. M., & Bainum, C. K. (2016). Preschool attendance as a predictor of self-regulation in kindergarteners. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 21(4), 222-229. doi:10.24839/b21.4.222
- Aras, S. (2015). Promoting self-regulation in early years: Tools of the mind. *Journal of Education and Future*, (8), 15-25. <http://www.semanticscholar.org/paper/Promoting-Self-Regulation-in-Early-Years%3A-Tools-of-Aras/e21f2a179270ff9b1e1b4b3ca498d8a8ef2ffec> adresinden edinilmiştir.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821-843. doi:10.1017/S0954579408000394
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. doi:10.1037/0003-066X.57.2.111
- Blair, C., Granger, D., & Peters Razza, R. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child Development*, 76(3), 554-567. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00863.x

- 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. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- 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. doi:10.1017/S0954579408000436
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. K. A. Roskos ve J. F. Christie (Ed.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* içinde (s. 185 -200). New York: Taylor and Francis Group.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children*, 63(2), 56-58.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85. doi:10.1016/j.jsp.2004.12.002
- Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, 81(1), 28-44. doi: 10.1177/0014402914532235
- Cozby, P. C. (2003). *Methods in behavioral research: Resources for research in psychology and behavioral science*. Boston: McGraw-Hill.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. doi:10.1080/10409289.2010.497450
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723. doi:10.1080/10409289.2010.497453
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698. doi:10.1080/10409289.2010.497451
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden_elde_edilmiştir. (Tez No. 363224)
- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., & Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486. doi:10.1207/s15326942dn2601_6
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51.
- 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. doi: 10.1037/spq0000031
- Gureasko-Moore, S., DuPaul, G. J., & White, G. P. (2007). Self-management of classroom preparedness and homework: Effects on school functioning of adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 36(4), 647-664.

- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Effects of self determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 89-113.
- Korinek, L., & deFur, S. H. (2016). Supporting student self-regulation to access the general education curriculum. *TEACHING Exceptional Children*, 48(5), 232-242. doi: 10.1177/0040059915626134
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on self regulation in early childhood. *Early Education & Development*, 22(3), 355-359. doi:10.1080/10409289.2011.574265
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20(3), 350-404. doi: 10.1006/drev.1999.0502
- Pakarinen, E. (2012). *Relations between teacher-child interactions and children's learning and motivation in Finnish kindergartens*. (Doctoral dissertation, University of Jyväskylä). Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/39933>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327. doi:10.1348/000709908X322875
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Ponitz, C. C., 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), 605-619. doi:10.1037/a0015365
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19(1), 25-35. Retrieved from https://depts.washington.edu/isei/iy/powell_19.1_05.pdf
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. doi:10.1037/a0015861
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J., & Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 228-237. doi:10.1177/10983007040060040401
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227. doi:10.1207/s15326985ep3404_3

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. doi: 10.1080/10573560600837578
- Smith, H. J. (2007). The social and private worlds of speech: Speech for inter-and intramental activity. *The Modern Language Journal*, 91(3), 341-356. doi:10.1111/j.1540 4781.2007.00584.x
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden edinilmiştir.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden edinilmiştir.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf adresinden edinilmiştir.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz - düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU7*, 2(2), 1-30.
- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanribuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Examining self regulation skills according to teacher-child interaction quality. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338. doi: 10.15390/EB.2014.3648
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005 içinde* (s.771 774). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Wallace, G. R. (1994). Discipline that motivates. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 371-374.
- Wery, J. J., & Nietfeld, J. L. (2010). Supporting self-regulated learning with exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 42(4), 70-78. doi:10.1177/004005991004200408
- 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 & Development*, 24(2), 162-187. doi:10.1080/10409289.2011.628270
- 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). San Diego, CA: Academic Press.