



T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUSUF ERTAN ELMA

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HATİCE GÖZDE ERTÜRK KARA

AKSARAY 2022

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUSUF ERTAN ELMA

DANIŞMAN
DOÇ. DR. HATİCE GÖZDE ERTÜRK KARA

AKSARAY 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ...(...) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Yusuf Ertan

Soyadı: ELMA

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı: Examination of Early Childhood Education Teachers' Self-Regulation Skills in terms of Various Variables

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Yusuf Ertan ELMA

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yusuf Ertan ELMA tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZA

Danışman: Doç. Dr.Hatice Gözde ERTÜRK KARA

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kocaeli Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm AKYOL

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kafkas Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 02/02/2022

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU
İmza

TEŞEKKÜR

Akademik hayatım boyunca daima örnek aldığım, sadece bir hoca olarak değil aynı zamanda değerli bir büyüğüm olarak beni akademik olarak besleyip gerekli bilgileri bütün cömertliğiyle sunarak her türlü desteği ile yanımda olduğu için danışmanım Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma komitesi'nde yer alan Doç. Dr. Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK ve Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm AKYOL'a kıymetli düşüncelerini benimle paylaşarak akademik anlamda yol göstermeleri ve desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca zaman ve mekân fark etmeksizin desteğini esirgemeyen, daima yanımda olarak motive eden doktora öğrencisi değerli ağabeyim, meslektaşım, hemşehrim sevgili Veysi ERZEN'e kıymetli dostluğu için teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca fazlasıyla bunalttığım, üniversite yıllarımdan beri daima beraber olduğumuz oda arkadaşım, ev arkadaşım, sırdaşım, meslektaşım Ramazan UZUN'a daima yanımda olup her türlü desteği verdiği için çok çok teşekkür ederim. "Yaşam yolculuğumuz hep yan yana olsun kardeşim".

İlgi ve destekleriyle daima arkamda duran annem Songül ELMA ve babam Mahmut ELMA, ağabeyim Doğan ELMA, eşi Melike ELMA ve biricik kızları Aslı Duru ELMA, ablam Derya ELMA AŞKAR ve eşi Sabri AŞKAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Yusuf Ertan ELMA, Aksaray 2022

ÖZET

Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, okulların bulunduğu yerleşim birimi, okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, çalıştıkları okul türü, sınıflarındaki ikili eğitim durumu, mesleki deneyim, yaş, sınıflarındaki çocuk sayısı ve yaş grubu, öğrenim durumları ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Batman ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenleri oluştururken, örneklemini Batman il ve ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 239 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla “Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği (TSRS)” ve öğretmene, okula ve çocuğa ait çeşitli özelliklerinin belirlenmesi amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde non parametrik testler kullanılmıştır. Gruplara ait sonuçlar arası farkın önemli olup olmadığının ortaya konması amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puan ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları puan ortalamaları

ise; hedef belirleme, içsel ilgi, yardım alma, içsel hedef, öz yönlendirme, duygusal kontrol, öz değerlendirme ve öz tepki alt boyutlarında yüksek, dışsal hedef alt boyutunda ise orta düzeydedir. Öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeyleri toplam puanlarında cinsiyet, okul türü ve öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunurken; sosyo-ekonomik düzey, okulun bulunduğu yerleşim birimi, öğretmenlerin yaşı, çocukların yaşı, sınıftaki çocuk sayısı, sınıfta ikili eğitim yapılma durumu, öğretmenlerin öğrenim durumu ve mesleki deneyim değişkenleri anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetinin içsel ilgi, içsel hedef ve yardım alma boyutlarında; çocukların yaşlarının, öğretmenlerin yaşlarının, okulun bulunduğu yerleşim biriminin, okul türlerinin ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin duygusal kontrol alt boyutunda; öğretmenlerin yaşının öz değerlendirme alt boyutunda; sınıftaki çocuk sayısı ile alınan hizmet içi eğitim sayısının hedef belirleme alt boyutunda; sınıftaki çocuk sayısının öz tepki alt boyutunda ve alınan hizmet içi eğitim sayısının öz değerlendirme alt boyutunda anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutları puan ortalamaları üzerinde sınıfta ikili eğitim yapılma durumu, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenlerinin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri kapsamında ele alınan çeşitli becerilerinin desteklenmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Bununla beraber, öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olan çeşitli değişkenler üzerine elde edilen sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

Bilim Kodu: 11007

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, öğretmen niteliği, okul öncesi eğitimi öğretmeni, öz düzenleme becerileri.

Sayfa Adedi: 125

Danışman: Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA

T.C.
AKSARAY UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

**EXAMINATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS'
SELF-REGULATION SKILLS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

(M.A. Thesis)

Yusuf Ertan ELMA, Aksaray 2022

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine self-regulation skills of early childhood education teachers according to various variables (gender, settlement of the schools, socio-economic level of the region where the schools are located, type of school they work at, double shift schooling, professional experience, age, number of children in the their classes and age group, educational status and the number of in-service training they attended). Descriptive survey model was used. The universe of the research consists of early childhood education teachers working in early childhood education institutions in Batman province, while the sample consists of 239 early childhood education teachers working in early childhood education institutions in Batman province and its districts. In order to determine the sample group, easily accessible case sampling was used. “Teacher Self-Regulation Scale (TSRS)” was used in order to evaluate the self-regulation skills of early childhood education teachers and “Personal Information Form” was used to collect data about various characteristics of the teacher, school and child. Non-parametric tests were used in the analysis of the data. The effect size was calculated to reveal whether the difference between the results of the groups is significant or not. As a result of the research, it was concluded that the total score average of the Teacher Self-Regulation Scale of the teachers was high in goal setting, intrinsic interest, getting help, intrinsic goal, self-direction, emotional control, self-evaluation and self-reaction sub-dimensions, and moderate in external goal sub-dimensions. There was a significant difference on the total score of teachers' self-regulation skill levels according to gender, school type and the number of in-service training received by teachers; there was no significant difference according to socio-economic level, settlement of the school, age of the

teachers, age of the children, number of children in the class, double shift schooling, education level of the teachers and professional experience variables. It was determined that the gender of the teachers had a significant effect on the dimensions of intrinsic interest, intrinsic goal, and getting help subdimensions of the scale. It has been determined that children's age, teachers age, the location of the school, the school types and the professional experiences of the teachers have a significant effect on the emotional control sub-dimension. Self-evaluation sub-dimension scores were significantly different according to teachers' age; the number of children in the classroom and the number of in-service training received had a significant effect on the goal setting sub-dimension. It was determined that the number of children in the class had a significant effect on the self-reaction sub-dimension and the number of in-service training received on the self-evaluation sub-dimension. The variables of double shift schooling in the classroom, the socio-economic level of the school settelement, and the educational status of the teachers were not stated a significant effect on the mean scores of the sub-dimensions of the Teacher Self-Regulation Scale. Lastly, in the light of the results about various variables that affect self-regulation skills, suggestions are presented.

Science Code: 11007

Key Words: Early childhood education, early childhood education teacher, teacher qualification, self regulation skills

Number of pages: 125

Consultant: Assoc. Prof. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAYSAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Problem Cümlesi.....	10
1.5. Sayıtlar	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Ekolojik Kuram.....	13

2.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeninin Niteliği	17
2.3. Öz Düzenleme Becerileri	23
2.4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeninin Öz Düzenleme Becerilerinin Çocukların Gelişim ve Eğitimleri Üzerindeki Rolü.....	30
BÖLÜM III	33
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
3.1.Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	33
3.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	36
BÖLÜM IV	40
YÖNTEM.....	40
4.1. Araştırmanın Modeli	40
4.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	40
4.3.Veritoplama Araçları	41
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	41
4.3.2. Öğretmen Öz düzenleme Ölçeği	41
4.4.Veritoplama Süreci.....	42
4.5. Verilerin Analizi	42
BÖLÜM V	44
BULGULAR ve TARTIŞMA.....	44
5.1. Katılımcılara Ait Bazı Değişkenlerin Yüzde ve Frekans Dağılımlarına İlişkin Bulgular	44
5.2. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular.....	45
5.3. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları Arası Spearman Korelasyon Katsayılarına İlişkin Bulgular	47
5.4. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	48
5.5. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Yaşlarına Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	51

5.6. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	53
5.7. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıfta İkili Eğitim Yapılma Durumuna Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	55
5.8. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Farkının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	56
5.9. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	58
5.10. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	60
5.11. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	63
5.12. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	66
5.13. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	68
5.14. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Paunlarının Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular	70
BÖLÜM VI	73
SONUÇ VE ÖNERİLER	73
KAYNAKÇA	79
EKLER	103
TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	107

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Katılımcılara Ait Bazı Değişkenlerin Yüzde ve Frekans Dağılımları	44
Tablo 2. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..	45
Tablo 3. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları Arası Spearman Korelasyon Katsayıları.....	47
Tablo 4. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi	48
Tablo 5. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Çocukların Yaşlarına Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi	51
Tablo 6. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi	53
Tablo 7. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Sınıfta İkili Eğitim Yapılma Durumuna Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	55
Tablo 8. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Farkının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi	56
Tablo 9. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi.....	58
Tablo 10. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi	60
Tablo 11. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi.....	63

Tablo 12. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi ..	66
Tablo 13. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi.....	68
Tablo 14. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi.....	70



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Brofenbronner'in Ekolojik Sistemler Kuramı



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

KBF : Kişisel Bilgi Formu

TSRS : Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri hakkında literatür bilgisine yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilgi üzerine meydana gelen gelişmeler eğitim alanını etkilemesinin yanında eğitimin temel ögesi olarak adlandırılan “öğretmen” ve “öğrenenin” öğrenme süreci içerisindeki rollerine farklı perspektiflerden bakmayı sağlamıştır. Bireyin kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olarak gerekli sorumluluğu alabilme, sorgulama becerisi gösterebilme, öz değerlendirme yapabilme ve bireysel hedeflerini belirleyebilme becerileri kendi öğrenme sürecini kendisi oluşturan bireylerin yetiştirilmesi için büyük önem kazanmış ve “öz düzenleme” kavramı ön plana çıkmıştır (Üredi ve Üredi, 2007).

Geçmişten günümüze kişisel ve sosyal bakımdan sahip olduğu önem nedeniyle kullanımı ve yaygınlığı giderek artan “öz düzenleme” kavramının çoğu araştırmacı tarafından kendi uzmanlık alanı çerçevesinde ele alınmış olması alanyazında pek çok tanımla karşılaşma imkânı sağlamıştır. Shields & Cicchetti (1998) ve Wills, Walker, Mendoza & Anette (2006) öz düzenleme kavramını bireyin kendisini gözlemleyerek ve davranışlarını kontrol ederek çevresiyle uygun düzeyde ilişki kurmasını sağlamaya olanak tanıyan ve birbiri ile ilişkili dikkat, duygu ve davranışlardan meydana gelen bir dizi beceri olarak tanımlarken, Bodrova & Leong (2005) temelinde dikkatli, kasıtlı ve düşünceli öğrenci davranışlarını içeren öz düzenleme, kişinin bir olay karşısında eyleme geçip geçmeme ile ilgili güdülerini

kontrol altına alabilme kapasitesini içeren içsel bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Kauffman (2004) öz düzenlemeyi öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri amacıyla karmaşık öğrenim faaliyetlerini yönetmek ve yönlendirmek için göstermiş oldukları kasıtlı çaba olarak tanımlanırken, Posner & Rothbart (2000) bireyin sahip olduğu davranışları herhangi bir olay karşısında sosyal, duygusal ve bilişsel gerekliliklere uygun olarak tekrar düzenlemesi olarak tanımlamaktadır.

Doğumdan itibaren kazanılan öz düzenleme becerileri; empati becerisi geliştirme, akademik başarı, okula hazır olma ve olumlu sosyal davranışlar sergilemede olumlu etki göstermektedir (McClelland & Tominey, 2016). Çocukların duygu ve davranışlarını içsel bir kontrol mekanizması aracılığıyla düzenlemelerine etki eden öz düzenleme becerileri bebeklik ve çocukluk döneminden başlayıp yetişkinliğe kadar görünür şekilde artış sağlarken olgunlaşma ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri daha sonraki gelişim dönemlerine temel oluşturacak şekilde hızla geliştiği için bu becerilerin nasıl destekleneceğinin anlaşılması önemli görülmektedir (Jones, Rothbart & Posner, 2003; Bronson, 2000). Ancak öz düzenleme becerileri gelişmiş bir öğretmenin çocukların bilişsel, davranışsal ve duygusal pek çok beceriyi kazanabilmeleri için temel olan öz düzenleme becerilerini etkili bir şekilde destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan lisans programlarında alınan eğitimin öğrenme ortamlarını yapılandırabileceği, öğretmenlere öz düzenlemeyi öğrenme fırsatları sunabileceği ve daha sonra bu stratejileri uygulayabileceği imkânlar sağlaması öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmesi açısından etkili olacaktır (Randi, 2004).

Öz düzenleme becerileri; hedef belirleme, öz tepki, içsel hedef, öz yönlendirme, dışsal hedef, duygusal kontrol, öz değerlendirme, içsel ilgi ve yardım alma kavramları ile açıklanabilir (Çapa Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki, 2009). Öğretmenin sınıf ortamını planlaması ve düzenlemesi, sınıf yönetimine yönelik hatırlatıcılar ve çeşitli materyaller kullanması, çocukların özelliklerine uygun, planlı, programlı, farklı yöntem ve tekniklere uygun etkinlikler yürütmesi ve çocukların nasıl öğrendiğine odaklanması hedef belirleyen öğretmen özellikleri arasındadır. Çünkü hedef belirleyen öğretmen; yeterliliklerini, bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklanarak zorlu görevleri öğrenmenin gerçekleşmesi için bir imkân olarak görür ve başarısızlıkları öğrenme için bir başlangıç noktası olarak yorumlar. Bu bakımdan hedef belirleyen öğretmenin sınıf ortamındaki dokunuşları sayesinde çocuklar verilen görevde ustalaşma, iyileştirme ve kendi kendini karşılaştırmaya odaklanır.

Ayrıca olumlu sınıf iklimi sayesinde çocukların ilerleme ve gelişme kaydettikleri, çabaya ve öğrenmeye yüksek değer verdikleri görülürken, gerekli zorlukları üstlenmekten memnuniyet duydukları ve yapılan hataları eğitim öğretim sürecinin bir parçası olarak kabul ettikleri görülmüştür (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1990).

Öğretmenler çalışmaları sırasında birden fazla faktör ve bunların etkileşimi ile tetiklenen bir dizi duygu yaşarlar (Schutz, 2014). Öğretmen duyguları tipik olarak çevreleriyle olan etkileşimleri sonucu ortaya çıkar ancak öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duygularının ortaya çıkmasını sağlayan en güçlü tetikleyici çocuklarla olan etkileşimleridir (Day & Gu, 2014). Sınıfta öğretmenin karşılaştığı durumlara karşı algısı, yaklaşımı ve tepkisi duygusal kontrol becerilerini kapsamaktadır. Bu becerilere yönelik tutum ortaya koyması sonucunda okul ortamıyla ilk defa buluşan, hangi davranış ve duyguların uygun olduğunu bilmeyen çocuk için gözlemleme fırsatı oluşturacak ve çocuğun kendi davranışları için ipucu olacaktır (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014). Öğretmenler ve çocuklar sınıfta çok sayıda deneyim yaşamakta ve duygularını ifade etmektedirler. Çoğu zaman öğretmenler sınıfta olumlu bir iklim oluşturmak için kendi duygularını veya çocukların duygularını düzenlemek isterler. Sınıfı rahatsız eden çocuğun dikkatini başka yöne çekebilir, verilen bir görevle ilgili canı sıkkın bir çocuğa sert davranmak yerine can sıkıntısını azaltmak için konunun başka bir yönüne odaklanmasını sağlayabilir ya da çocuğun öğrenmeye olan ilgisini arttırmak için animasyonlarla öğrenmesine yardımcı olabilir (Chang, 2009; Sutton, 2004; Taxer & Frenzel, 2015). Aynı zamanda duygusal kontrol becerisine sahip öğretmenler verimli sınıf yönetimi stratejileri kullanarak çocukların yıkıcı sınıf davranışlarına karşı tutum sergilerken aynı zamanda çocukların duygularını yönetmelerine ve ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Evers, Tomic & Brouwers, 2004; Pianta 1999).

Etkili bir öz düzenleme stratejilerinden biri de öz değerlendirmedir. Öz değerlendirme, öğretime yönelik çeşitli görevlerdeki performanslar göz önünde bulundurularak neyin işe yaradığı veya yaramadığı konusunda çıkarım yapmaya yardımcı olabilir (Bransford, Brown & Cocking, 1999). Öz değerlendirme sayesinde öğretmen planlama ve iyileştirmenin temelini oluşturabilir. Bunun sonucunda sınıf ortamı, eğitim öğretim süreci ve destek hizmetlerinde nelerin işe yarayıp nelerin yaramayacağını bilerek yeni çalışmalarını nelerin üzerine yapılandıracağını ve neleri iyileştirebileceğini bilir. Ayrıca kendilerini keşfetmeleri ile birlikte güçlü ve zayıf yönlerini tanıma fırsatı sağlar. Bu sayede öğretmen sınıftaki etkisini arttırmaya ve alandaki uzmanlığını iyileştirmeye odaklanarak

arzu edilen ve gerçekleşen uygulamalar arasındaki farkı görüp gelişim hedeflerine yönelik yeni seçenekler oluşturmaya başlar (Ross & Bruce, 2007; Airasian & Gullickson, 1997).

Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacı ile öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik içerikler hazırlamaları ve etkili bir öğretim için üst biliş, strateji ve dikkatlerini toplayabilmeleri önemli görülmektedir (Çapa Aydın, Sungur ve Uzunıtyaki, 2009). Bu düşünce doğrultusunda öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında çocukların öğrenme isteklerini ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir (Degol & Bachman, 2015). Bu durumda öz yönlendirme becerilerinin süreçteki önemi ortaya çıkmaktadır. Öz yönlendirme sayesinde öğretmen, kişisel öğrenme ihtiyaçlarını, hedeflerini ve uygun öğrenme stratejilerini seçerek inisiyatif aldığı bir süreçte dâhil olur. Bu sayede öğretmen eğitim sırasında öğretim stratejilerini çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlama imkânı bulur ve belirlediği hedefe yönelik hazırlanan planı uygulayarak öğrenme-öğretme sürecinde kendini değerlendirme fırsatı yakalar (Loyens, Magda & Rikers, 2008).

Öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde etkili olan diğer bir faktör ise içsel ilgilidir. Öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek ortamların sağlanması, çalışılan okul ikliminin kendi amaç ve beklentileriyle örtüşmesi ve birbirini tamamlayabilmesi, sınıf ortamında öğrencilerden beklenen dönütü alabilmesi öğretmen motivasyonunu ve içsel ilgilerini arttıran önemli faktörlerdir. Bu sayede içsel ilgisi yüksek bir öğretmen etkin, verimli ve iş doyumunu yüksek bir şekilde sınıf ortamında nitelikli etkinlikler yürütebilecek ve çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ortamını yeniden yapılandıracaktır. Bu süreçte öğretmenlerin karşılaştığı ve çözemediği sorunlarla ilgili arkadaşlarından destek alması yardım alma becerilerine yönelik tutumları ifade etmektedir. Öğretmenler çocuklarla olan ilişkilerinde ya da okul ortamlarında çeşitli sorunlarla mücadele etmektedirler. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için destekleyici ilişkiler kurmaları gerekir (Hsu, 2005). Öğretmenler yardım almadan önce sorunu belirlemeli, kendini rahat hissetmeli ve kolayca dile getirebilmeli, yardımı doğru kaynaktan istemeli ve yardım almaya istekli olmalıdır (Rickwood, Deane, Wilson & Ciarrochi, 2005).

Yardım alma becerileri sayesinde meslektaşları ile iletişim kuran öğretmen karşılaştığı sorunların çözümü hakkında farklı bakış açıları geliştirebilmekte ve sınıf ortamında bunları uygulama fırsatı bulmaktadır. Öğretmenler kendilerini birçok yönden başarılı hissettiğinde çalışmaya daha çok motive olarak öz tepki geliştirirler. Öğretmenin öz memnuniyetinin artması sonraki öğrenme çabaları için motivasyon kaynağı oluşturur. Bu anlamda

davranışsal ya da sosyal model olarak kendini değerli gören öğretmen çevresindeki davranışları da olumlu yönde etkileyebilir. Bunun sonucunda eğitim öğretim süreci içerisinde ortaya konulan aktivitelerin algılanan önemi artar ve davranışsal tepkiler geliştirir (Larsen & Samdal, 2012; Schunk & Zimmerman, 2009). Çocukların öğrenme öğretme süreci içinde öğrendiklerini günlük yaşamlarına yansıtması sonucu öğretmenin motivasyonunun artması ve etkinliklerde günlük yaşama yönlendirecek daha zengin araç gereç kullanması bir öz tepki örneğidir.

Eshel & Kohavi (2003) ve Randi (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmen ve çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla sergiledikleri tutumlar arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, çocukların okul öncesi dönemde pek çok beceriye temel olan öz düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme ortamlarını öz düzenleme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlemeli ve çocukların esnek, uygulanabilir etkinliklere katılımlarını teşvik etmelidir.

Çocuklar duygu, dikkat ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirken öğretmenler, önemli bir rehber ve model olarak çocuklara bu becerilerin nasıl kontrol edilebileceği konusunda örnek olabilirler. Bununla birlikte okul öncesi dönemde çocukların yetişkinleri taklit etmeyi çok sevdikleri göz önüne alındığında öğretmenler, çocuklar üzerinde görmek istedikleri tutum ve davranışları kendileri sergileyerek model olabilirler. Çocukların birbirlerine karşı paylaşımcı, nazik ve saygılı olmasının beklendiği bir ortamda öncelikle öğretmenin çocuklara nazik ve saygılı yaklaşması beklenir. Öğretmenin bağırarak konuştuğu bir sınıfta bir süre sonra çocuklar da birbirlerine bağırmaya başlayacaktır. Öğretmenin sadece tehlike gibi önemli durumlarda sesini yükseltmesi çocuk tarafından önemli bir şey olduğunun anlaşılmasını sağlar ve çocuk üzerinde büyük bir etki bırakır (Krough & Morehouse, 2014; Naeyc, 2018). Öğretmenler tarafından verilen geri bildirimlerin çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin sorunlara karşı nasıl müdahale sergilediği, ağlayan bir çocuğa hangi ses tonuyla nasıl yaklaştığı ve neler söylediği çocuklar için birer mesajdır. Öğretmenin bu noktada sakin, ılımlı ve kabullenici tavrı sayesinde sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer oluşturulur (Gordon & Browne, 2004; Munoz & Santa Cruz, 2016). Öğretmen tarafından çocuklara sunulan ılımlı yaklaşımın ve duygusal desteğin, onların öz düzenleme becerileri, etkinliklere katılımları, sosyal duygusal ve akademik gelişimleri üzerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Downer, Sabol & Hamre, 2010). Öğretmenin sesli düşünmeye model

olması, göreve yönelik geri bildirimler sunması, yardım sunmadan önce sözel yönlendirmeler yapması çocukların bağımsızlıklarını desteklemekle birlikte verilen görevleri tamamlamalarına katkı sağlamaktadır (Korinek & Defur, 2016). Sınıf ortamı çocukların fiziksel ya da duygusal anlamda zarar görmeyecekleri ve kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam olmalıdır. Böyle bir ortamın oluşması için sınıfta başlıca kuralların belirlenmesi gerekir. Çocuğu kuralların belirlenmesi sürecine dahil etmek demokratik öğrenme ortamının gerekliliğinin yanında çocukta sorumluluk duygusunun gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu yüzden kuralları belirleme sürecinde öğretmenin çocuklarla neden kurallara ihtiyaç duyulduğu hakkında iletişim kurması ve kendisinin de kurallara uyarak örnek olmasıöz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Hatırlatıcılar ve kural panoları sınıf ortamında çocukların kendilerini düzenlemelerinde kullanılabilecek etkili araçlardır. Öğretmenlerin bu araçların kullanılmasına fırsat sağlaması ve model olması sorumluluğun öğretmenden çocuğa geçişini kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar öğretmenlerin duygu durum ve tutumlarına yönelik yüksek hassasiyet göstermektedirler. Güven, sakinlik ve desteğı yansıtan öğretmenler çocukların öğrenebileceğı, gelişebileceğı, huzurlu ve sakin ortamları akla getirmektedir. Bu ortamda öğretmenin rol model olarak tutum ve davranışları sınıf iklimini tamamen değiştirecek, çocuklar da bu sınıf atmosferine göre tepki gösterecektir (Gordon & Browne, 2004; Dodge, Colker ve Heroman, 2002; Carr, Moore & Anderson, 2014; Schunk & Zimmerman, 2007).

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin incelenmesinin ve bu becerilere etki eden mesleki deneyim, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısı vb. faktörlerin ortaya konmasının çocukların nitelikli bir eğitim sürecine dâhil olmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Ertürk Kara'nın (2013) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğı ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediğı çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf organizasyonu, duygusal destek ve eğitimsel destek puanları arasında hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı bir fark olduğu ve buna göre öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayılarının artması ile her üç boyuttan aldıkları puanların da yükseldiğı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca 30 yıl ve daha fazla deneyime sahip okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklara sunmuş oldukları duygusal desteğın daha az deneyime sahip öğretmenlerden düşük olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu faktörlerin nitelikli bir eğitim sürecine etki etmesinden hareketle, öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde de etkili olabileceğı düşünülmektedir.

Bu düşünceden hareketle, bu araştırmada “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, okulların bulunduğu yerleşim birimi, okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, çalıştıkları okul türü, sınıflarındaki ikili eğitim durumu, mesleki deneyim, yaş, sınıflarındaki çocuk sayısı ve yaş grubu, öğrenim durumları, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin öz düzenlemeleri; etkili eğitim ve öğretim sunmaları için üst bilişlerini, motivasyonlarını yönlendirdiği ve sürdürdüğü aktif bir süreçtir. Bu süreç boyunca öğretmenler bulundukları imkân ve koşullar altında karşılaştıkları durumlara yönelik hedefler belirler, planlamalar yapar, bu hedeflere ulaşmak için gerekli stratejilere karar verir, performanslarını değerlendirir ve gelecekteki uygulamalarında bu tecrübelerinden yararlanır. Öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini en üst seviyeye çıkarmak ve çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmanın yanında kendi öz düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için çeşitli stratejiler kullanmaları gerekmektedir. Yardım alma, öz tepki geliştirme, duygusal kontrol, içsel hedef, dışsal hedef, öz yönlendirme, içsel ilgi, hedef belirleme ve öz değerlendirme sayesinde kendi öğrenmelerine yardımcı olarak mesleki gelişimlerine katkı sağlamakta ve eğitim öğretim sürecindeki etkililiklerini arttırmaktadır. Hedef belirleme sayesinde öğretmen, eğitim süreci sonunda ulaşılması gereken hedefleri belirler. Mevcut kaynaklar, konu içeriği ve öğrenci özelliklerine göre belirlenen hedefler doğrultusunda mesleki gereklilikleri yerine getirerek dikkatini yapılması gereken davranışlara yönlendirir ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olarak uygun stratejilerin belirlenip hedefe yönelik sürecin gerçekleşmesine katkıda bulunur. Bu sayede öğretmenler sahip oldukları performans ve hedefleri karşılaştırarak öz değerlendirme gerçekleştirmekte, performans ve hedef arasında oluşabilecek tutarsızlık durumunda ise daha fazla çaba göstermektedirler. İçsel hedef yönelimine sahip öğretmenler yeni beceriler edinme, yetkinliği geliştirme, işlerine ilişkin içgörü kazanma ve görevi kendi belirlediği standartlara göre yaparak gelişim odaklıdır. Dışsal hedef yönelimine sahip öğretmenler ise diğerlerinden daha iyi yapmaya ve yeteneklerinin başkaları tarafından

değerlendirilmesine odaklanırlar. Öğretmenlerin öğretim sürecini önceki performansları, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve çocukların geri bildirimleri doğrultusunda değerlendirerek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler gösterip kendilerini takdir etmeleri ya da üzülmeleri öz tepkiyi ortaya çıkarmaktadır. Öz düzenleme beceri düzeyi yüksek bir öğretmen sayesinde çocuklar öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerde daha aktif role sahip olur, gerçekçi hedefler seçer ve ortaya koydukları tutum ve davranışlarda daha çok azim ve kararlılık gösterirler. Öğretmenlerin süreci etkili yürütebilmek için gerekli yetkinliğe sahip olduğuna dair inancı ve bu süreçte hedefine, görevine ve içinde bulunduğu sürece değer vermesi içsel ilgileriyle gerçekleşmektedir. Hedefe yönelik gösterilen çaba neticesinde çocukların gerekli öz düzenleyici stratejileri kullanması öğretmendeki içsel ilgiyi arttırmaktadır. Bu sayede öğretmen çocuk özerkliğini arttıran yöntem ve teknikleri kullanarak kalıcı öğretim için yeni yaklaşım ve stratejileri öğrenir ve kullanır. Öğretmenler sınıfta günlük rutin ya da akademik etkinlikler sırasında çeşitli düzenlemeler gerçekleştirerek çocukların öz düzenleme becerilerine katkıda bulunabilirler. Sınıfta aniden meydana gelen, zorlayıcı ve anlaşılması güç olaylar karşısında öğretmenin sakin olması, duygusal kontrolü sağlaması, sürece hâkim olması ve gerekli zamanlarda meslektaşlarından destek alarak çözümler üretmesi, sınıf ortamında işbirlikçi çalışma fırsatları yaratması çocukların öz düzenleme becerilerini içselleştirmelerine ve geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Öz düzenleme becerileri, okul öncesi eğitim alanındaki ulusal alanyazında birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu çalışmalardan birçoğu okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yürütülmüştür. Örneğin; Kayalı (2019) ve Kıyaker (2017) öz düzenleme ile drama arasındaki ilişkiyi; Ezmeci (2019) Okul Öncesi Öz Düzenleme Programı'nın çocukların öz düzenlemelerine olan etkisini, Çelik (2017) öz düzenleme ile Çocuk Katılımlı Eğitim Programı arasındaki ilişkiyi, Liman (2017) öz düzenleme ile Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı arasındaki ilişkiyi, Keleş (2014) öz düzenleme ile Kültürel ve Tarihsel Kuram Açısından Hazırlanan Eğitim Programı arasındaki ilişkiyi; İleri (2019) ve Pazarbaşı (2019) çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkilerini; Eroğlu (2018), Öztapak (2017), Gündüz (2015) ve Bayındır (2016) öz düzenleme ile ebeveyn çocuk ilişkisini; Ertürk Kara (2013) öz düzenleme ile öğretmen çocuk ilişkisini, Ekinci Vural (2012) öz düzenleme ile okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiyi, Adagideli (2013) çocukların öz düzenleme becerileri ile matematik etkinlikleri arasındaki ilişkiyi, Arabacı (2019) okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan çocukların öz düzenleme becerilerini, Yıldız (2020)

çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile bilişsel tempo arasındaki ilişkiyi, Ertürk Kara ve Gönen (2015) çeşitli özelliklerin çocukların öz düzenlemeleri üzerindeki etkisini incelemiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin incelendiği çalışmalar ise şu şekilde sıralanabilir: Kurt ve Dikici Sığırtmaç (2021) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, Yılmaz (2018) okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenlerinin, Yılmaz (2016) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, Tuncer (2019) ilkokul, ortaokul ve lise eğitim öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin, Mazlumoğlu (2019) sınıf öğretmenlerinin, Güler (2015) öğretmen adaylarının, Karaoğlu ve Pepe (2020) ile Tezel Şahin (2015) beden eğitimi öğretmen adaylarının, Cabı (2015) bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) öğretmen adaylarının, Saracaloğlu, Karademir, Dursun, Altın ve Üstündağ (2017) sınıf öğretmeni adaylarının, Aybek ve Aslan (2017) öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini incelemiştir.

Ulusal alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde yalnızca okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini inceleyen çalışmaların (Yılmaz, 2016; Yılmaz, 2018; Kurt ve Dikici Sığırtmaç, 2021) sınırlı olduğu görülmüştür. Yılmaz (2016) çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri arttıkça kullandıkları öğretim uygulamaları (duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sırasındaki üst bilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki üst bilişsel düzenleme, kişiler üzerine üst bilişsel bilgi) düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2018) çalışmasında okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterliliklerinin ve öz-düzenlemeli öğretimleri kullanımları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öz-düzenlemeli öğretime ilişkin olarak okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenlerinin bilişsel beceri öğretimi ve motivasyonel beceri öğretimi alt boyut puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu, üst bilişsel beceri öğretimi boyutu puan ortalamasının ise düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamasına göre öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterlikleri konusunda kendilerini iyi düzeyde hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kurt ve Dikici Sığırtmaç (2021) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisini incelemiştir. Elde edilen sonuca göre okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalar arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı olduğu; öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaların ise sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ise okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öz düzenleme becerileri; hedef belirleme, içsel hedef, içsel ilgi, öz yönlendirme, dışsal hedef, öz değerlendirme, öz tepki, duygusal kontrol ve yardım alma bağlamında ele alınmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeylerini inceleyen araştırmaların sınırlı olması ve ilgili alanyazındaki diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada öz düzenleme becerilerine etki edebilecek çeşitli değişkenler üzerinde incelemeler yapılması nedenleriyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeylerini, bu beceri düzeyini etkileyen faktörleri ortaya koymanın öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının niteliğini arttırmaya dönük yapılacak müdahale çalışmalarına yol göstereceği düşünülmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeylerini etkileyen çeşitli değişkenlerin belirlenmesi nedeniyle öğretmen niteliği üzerine gerçekleştirilen çalışmalar içinde önemli bulunmaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Alt problemler ise şu şekilde sıralanmıştır:

1-Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeyleri nedir?

2- Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinde;

- a) Cinsiyet,
- b) Okullarının bulunduğu yerleşim bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi,
- c) Çalıştıkları okul türü,
- d) Sınıflarındaki ikili eğitim durum,

- e) Mesleki deneyim,
 - f) Yaş,
 - g) Sınıftaki çocuk sayısı,
 - h) Çalışılan yaş grubu,
 - ı) Öğrenim durumu,
 - i) Katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı,
 - j) Okullarının bulunduğu yerleşim birimi,
- değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Sayıtlar

- 1-Öz Düzenleme Beceri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu sorularına verilen cevapların okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerini yansıtmakta yeterli olduğu varsayılmıştır.
- 2-Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sorulara içtenlikle yanıt verdiği varsayılmaktadır.
- 3- Çalışmada örneklem grubunun evreni temsil ettiği ve katılımcıların kendilerine verilen ölçekleri gerçek durumlarını ortaya koyacak şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- 1- Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında özel bağımsız anaokulları, özel anasınıfları, resmi anasınıfları ve resmi bağımsız anaokulları olmak üzere özel ve devlet bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 239 okul öncesi eğitimi öğretmeni ve kullanılan ölçeğin ölçtüğü özellik ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırmadan elde edilen veriler “Öğretmen Öz düzenleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” na verilen yanıtlar ile sınırlıdır.
- 3- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemi süresi boyunca yürütülmüş olup, bu dönem süresince var olan okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 14. Milli Eğitim şurası’nda “0-77 aylık çocukların bireysel özellikleri ve gelişim düzeylerine uygun, zengin bir çevre ve uyarıcı fırsatı sunan, çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden gelişimlerine katkı sağlayan, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, ilkokula hazır olmalarını sağlayan ve temel eğitim

bütünlüğü içerisinde yer alan eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır (Altay, Bozcan, İra ve Yenal, 2011).

Öz Düzenleme: Bireyin bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel stratejileri ile ilişkili olan hedef belirleme, içsel hedef, öz yönlendirme, duygusal kontrol, dışsal hedef, yardım alma, öz değerlendirme, öz tepki ve içsel ilgi becerileri yardımıyla belirli amaçlara ulaşmak için planlı ve sistemli olarak sergilediği duygu düşünce ve davranışlar bütünü oluşturarak aktif bir süreçtir (Çapa Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki, 2009; Schunk, 2001).



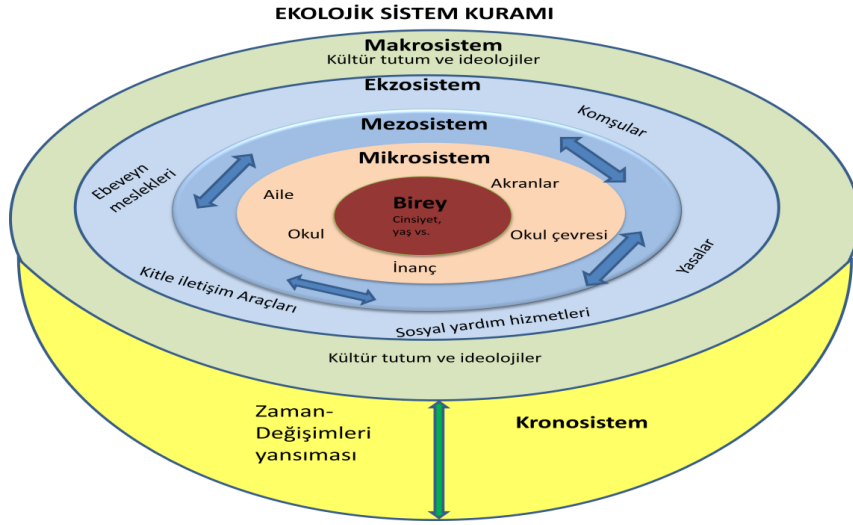
BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Ekolojik Kuram

1976 yılında Urie Bronfenbrenner'ın felsefi görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan ekolojik kuram çocuğun büyüme ve gelişimi üzerinde rol oynayan iç ve dış etkenleri yakından gözlemlemektedir. Bronfenbrenner'e göre çocuğun gelişimi sadece bireyin kendisine bağlı değildir ve bu gelişimi anlamak için bununla birlikte bireyin sosyal çevresini de anlamak gerekmektedir. Çocuğun içinde doğmuş olduğu sosyo-kültürel ortam çevresinde bulunan bir diğer sosyo-kültürel ortamdan etkilenmektedir. Örneğin; kendi kuralları, kültürü, çevresi, tarihi, sosyal normları ve değerleri bulunan her ailenin okul, toplum ve diğer kurumlarla bir bağlantısı bulunmaktadır. Birbirleri ile ilişkili olan bu öğelerin çocuk üzerinde de büyük etkileri bulunmaktadır. Çocuklar; okul, öğretmen ve aile arasındaki etkileşimden kültürel norm ve uygulamalara kadar birçok düzeyde öğrenme gerçekleştirmektedir (Hampden-Thompson & Galindo, 2017; Eliasa, 2012; Özenç ve Doğan, 2014; Johnson, 2008; Bronfenbrenner,1976'dan akt. Begum, 2007).

Temel kavramları birey, aile, çevre ve toplumdan oluşan ekolojik kurama göre çocuğun gelişimi birbirine bağlı ve sıralı bir şekilde oluşan 5 farklı katmandan meydana gelmektedir. Bu katmanlar; içten dışa doğru mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemden meydana gelmektedir (Bronfenbrenner, 1979).



Şekil 1. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı (Arslantürk, 2018).

Mikrosistem; Kişinin gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olan en yakın katmandır. Temel olarak öğretmen, aile ve arkadaş gruplarını ele almaktadır. Günlük yaşamda bireyin yakın çevresinde bulunan kişilerle beraber bu kişilerle olan ilişkilerini ele almaktadır (Bronfenbrenner, 1986'den akt. Doğan, 2010). Birey, mikrosistemde yer alan söz konusu kişilerle doğrudan etkileşime girer (Santrock, 2015). İlişkilerin karşılıklı ve iki yönlü olduğuna dikkat çeken Bronfenbrenner'e göre kişinin davranışlarını aile, arkadaşları ve öğretmenleri etkilediği gibi kişi de onların davranışını etkilemektedir (Tissington, 2008).

Mikrosistem içerisinde yer alan aile, arkadaş ve öğretmenler çocuğun gelişimini etkilediği ve çocuğun gelişiminden etkilenen kişileri oluşturmaktadır. Çocukların, büyüdükçe pek çok yeni çevreyle (okul, öğretmen, komşu vb.) etkileşim kurmaları tüm bu yakın ilişkilerin çocukların gelişimine doğrudan ve dolaylı etki ettiği ortaya konulmaktadır. Gelişimin erken dönemlerinden itibaren çocuğun aileden sonra en çok okul ve öğretmen ile kurmuş olduğu ilişki çocukta kalıcı etkiler göstermektedir. Dolayısıyla aile dışında çocukların daha çok vakit geçirdiği kişinin öğretmen olduğu düşünülürse gerekli eğitim öğretim ortamının oluşturulması ve verimli etkinliklerin sunulması noktasında okul ortamında öz düzenleme becerisi yüksek öğretmenlerle aynı ortamı paylaşan çocukların gelişimi açısından öğretmenlerin kritik bir rol üstlendiği söylenebilir.

Mezosistem; temel olarak çocuğun etkileşim içerisinde olduğu iki veya daha fazla mikrosistem unsuru arasındaki ilişkiyi yansıtmakla birlikte mikrosistem içerisinde yer alan ilişki ağlarını ve yeni oluşturulan sosyal ağları oluşturmaktadır. Örneğin çocuğun ailesi ve öğretmenleri, ailesi ve arkadaşları, öğretmen ve okul, arasındaki ilişki mezosistemin en

belirgin örnekleri arasında yer almaktadır. Mikrosistem ögeleri içerisinde yer alan birden fazla unsurun birbiri ile olan ilişkilerinden meydana gelen mezosistemin çocukların gelişimine büyük etkisi olabileceği gibi çocuğun kişilik tarzı ve düşünme şekli de sosyal ağ içerisinde yer alan unsurları etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1979; Tissington, 2008; Doğan, 2010; Uludağ, 1990'dan akt. Özbaş ve Badavan 2009). Örneğin aile mikrosistemi içerisinde yer alan kişiler ve sınıf mikrosistemi içerisinde yer alan öğretmen arasındaki ilişki çocuğun kendini tanıması ve gelişimini etkileyen bir mezosistemi oluşturmaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi mezosistem katmanı içerisinde yer alan öğretmen-aile, öğretmen- çocuk, öğretmen-akran unsurlarının etkileşimi çocuğun gelişimine doğrudan etkinin yanında dolaylı yoldan da hem etki ettiğini hem de çocuğun gelişiminden etkilendiğini göstermektedir.

Ekzosistem; Çocuğun, doğrudan ilişki içerisinde olmadığı ancak mikrosistem içerisinde yer alan kişiler aracılığı ile çocuğun gelişimine etki eden unsurları içermektedir. Okulda gerçekleştirilen kurul toplantıları, okulun ekonomik durumu, okul aile birliği kararları ekzosistem içerisinde var olup çocuk üzerinde etkili olan unsurlardır. Örneğin; çocuğun yaşantısının ailesinin iş hayatında yaşadığı problemler nedeniyle olumsuz olarak etkilenmesi ekzosisteme örnek olarak gösterilebilir (Odom, Vitztum, Wolery, Lieber vd., 2004; Aksel, 2009; Doğan, 2010; Cummings, Goeke-Morey, Merrilees, Schermerhorn, Cairns, 2009). Parça parça veya bir bütün olarak düşünüldüğünde burada yer alan unsurların çocuk ve çevresinde ne gibi etkiler oluşturduğu ortaya konulmuştur. Bireyin yaşamını sadece kendisi değil çevresinde meydana gelişmelerin de etkilediği görülmektedir. Örneğin; okul öncesi eğitimi öğretmeni olmayan bir yöneticinin aldığı kararlar doğrultusunda eğitim öğretim ortamında meydana gelen birtakım değişikliklerin öğretmen ve çocuğun yaşamına etki etmesi, düşük ücret verilmesi, uzun ve esnek çalışma saatlerinin olmasının çocuğun gelişimi üzerinde dolaylı etki yaratmaktadır.

Makrosistem; Sistemin en dış katmanını oluşturmaktadır. Toplum içinde yer alan inanç sistemleri, ekonomik ve sosyal durumlar, toplumun kültürel değerlerigeniş ve daha kapsamlıunsurlardan meydana gelmektedir. Kültür, alt kültür ve geniş sosyal bağlamları içeren makrosistem; mikrosistem, mezosistem ve ekzosistemi kapsar (Bronfenbrenner, 1986; Harkönen, 2007). İçerisinde barındırdığı dünya görüşleri, kanunlar, politikalar vasıtası ile çocuğun gelişimi üzerinde daha az etkili bir katman olarak görülebilen makrosistemler, çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini daha içte yer alan katmanlarla olan ilişkisi vasıtasıyla göstermektedir (Trawick-Smith, 2014).

Bronfenbrenner’a (1979) göre “*Genç bitkiler en iyi doğru bir güneş, su ve besin kombinasyonu sağlandığında büyür. Özetle benzer şekilde, çocuklar ve gençler de en iyi hayatlarındaki insanlar birlikte çalıştıklarında ve birbirlerine destek olduklarında gelişir, desteklenir, öğrenir. Farklı ortamlar, kişiler arasındaki bu bağlantılar, ilişkiler (örneğin ev ve okul, öğretmenler ve ebeveynler) gelişim ve öğrenme için önemlidir.*”

Kronosistem; Bütün katmanları kapsayan ve çocuğun içinde bulunduğu çevrede gerçekleşen değişimlerin çocuğun gelişimini hangi yönde etkilediğini ortaya koyan katmandır. Bireyin yaşamı boyunca kısa ve uzun vadeli zaman boyutlarını ele almaktadır. Çocuklar büyüdükçe ve farklı ortamlarda yaşantı geçirdikçe kendi ortamlarını seçme ve deneyimlerini gerçekleştirme konusunda kendileri karar verirler. Bunları gerçekleştirmeleri çocukların kişisel özellikleri, zihinsel özellikleri ve bulundukları çevre ile ilgilidir. Zaman içerisinde gerçekleşen değişimler arasında yeni bir kardeşin doğumu, ilkokula başlama, erinliğe geçiş normatif değişimleri ifade ederken, boşanma, ölüm gibi normatif olmayan değişimler de bu katmanda gözlenmektedir (Berk, 2013; Bronfenbrenner, 1993; Johnson, 2008).

Dönmez’e (2004) göre ekolojik kuram açısından eğitim, çocuğu etkileyen veya etkileyebilecek düzeyde olan değişkenleri içeren, çocuğun sınıf içerisinde sergilediği davranışların anlaşılmasına yardımcı olan bir yaklaşımdır. Buna göre çocuğu ekolojik kuramın temelinde yer alan mikrosistemde aile, öğretmen, akran grubu ve sınıf iklimi gibi değişkenler doğrudan etkilerken; mezosistem, makrossitem, ekzosistemde yer alan okul yönetimi, okul kültürü, toplumsal kültür gibi unsurlar da dolaylı olarak etkilemektedir. Ekolojik kuram çevre ve bireyselliğin etkileşimi sonucu ortaya çıkan yaratıcı bir üründür. Bireysellik; bilgi, beceri, tutum ve stratejilerden oluşurken çevre; aile, okul ve sosyal ortamları ele almaktadır (Yeh, 2004).

Okul öncesi dönemde çocuk ilk sosyalleşmesini doğumdan itibaren önce aile daha sonra öğretmen, çevre, arkadaşları ve onlarla yaşadıkları deneyimlerle elde eder. Çocuklar için karşılıklı iletişim ilk olarak ailede başlar. İletişim süreci planlı ve programlı bir şekilde okulda devamlılık gösterir. Okul öncesi eğitimin başlamasıyla beraber çocuk için eşsiz olan anne-babanın rolüne öğretmen de dâhil olur. Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli iki ögesi okulda yer alan öğretmen ve çocuk oluşturmaktadır. Eğitim öğretim sırasında çocuklarla etkileşim içerisinde olan öğretmen, çocuğun yıllar boyunca devamlılık gösteren gelişim sürecinin şekillenmesine katkı sağlamaktadır (Balay, Kaya ve Doğu, 2012; Künkül, 2008; Pianta, 1998).

Çocuklar, okul öncesi dönemde öğretmen çocuk ilişkisi açısından öğretmeni destekleyici bir birey olarak kabul etmektedirler (Şahin, 2014). Çocukların okulla ilk tanışması okul öncesi dönemde meydana geldiği için bu dönemde gerçekleşen öğretmen–çocuk ilişkisi çocukların bütün hayatlarını etkileyen önemli bir süreci ifade etmektedir (Kıldan, 2011). Berry & Connor (2010) okul öncesi dönemde gerçekleşen öğretmen–çocuk etkileşiminin uzun yıllar etkisinin sürdüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenin bireysel özellikleri ve çocuklara karşı olan tutumu ile çocukların sınıfta sergiledikleri davranışlar arasında sıkı bir bağ vardır (Önder Külahoğlu, 2000). Çocukların hem eğitiminden hem de bakımından sorumlu olan okul öncesi eğitimi öğretmenleri çocuğa ilk defa grupta öğrenme deneyimi sağlamakla birlikte çocuğun uzun ve kısa süreli başarısı için gerekli olan ortamı hazırlamaktadır (Hagekull & Hammarberg, 2004). Öğretmenin deneyimi, aldığı hizmet içi eğitim sayısı vb. sahip olduğu özellikler öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ve buna bağlı olarak oluşturulan öğrenme ortamı üzerinde belirleyici role sahiptir. Ertürk Kara (2013) öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin aldığı hizmet içi sayısı arttıkça sınıf organizasyonu, duygusal destek ve eğitimsel destek boyutlarında artış görüldüğü, öğretmen deneyimine bağlı olarak 30 yıl ve daha fazla deneyime sahip okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklara sundukları duygusal desteğin daha az deneyime sahip öğretmenlerden düşük olduğu sonucuna ulaşması öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin öğretmen çocuk etkileşimi üzerindeki etkisini ortaya koymasından önemlidir.

2.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeninin Niteliği

Okul öncesi dönemde nitelikli bir öğretmen çocuklar için ortamı ve süreci iyileştirme kapasitesine sahiptir (Henry & Pianta 2011; Zaslow & Martinez-Beck, 2006). Bu anlamda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin önemli mesleki sorumlulukları vardır. Çocukların sosyalleşmesini desteklemeli, karmaşık ve beklenmedik durumlarla başa çıkabilmeli, her bir çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmeli ve farklı öğretim uygulamaları ile fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerine destek olmalıdır (Isenberg, 2000 & Katz, 2003). Eğitim sürecinin verimliliği ve kalitesini ortaya koyan önemli etken öğretmenin çocukla kurduğu iletişim ve etkileşimdir. Öğretmen ve çocuk eğitim ayağının en temel iki ögesi konumundadır (Bedge ve Özyürek, 2016). Etkili bir eğitimin gerçekleşmesi için en büyük görev sınıf ortamını hazırlayan, çocukların gelecek yıllarda yaşamlarının temelini oluşturan, çocukların kişilik gelişimlerinin şekillenmesi üzerinde büyük etkiye sahip öğretmenlere düşmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Bir öğretmenin öncelikli olarak önce

mesleğine saygı duyması, mesleğiyle ilgili olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi, onu icra etmekten keyif duyması, gerektiği yerde sınırlarını belirleyip yeni hedefler koyabilen, zorluklar karşısında yılmadan olumsuz durumları olumlu hale dönüştürebilen bir eğitimci olması gerekmektedir (Koyuncu Şahin, 2015). Çocuğun hayata hazırlanması ve yaşamın temellerini atması için hayati önem taşıdığı bilinen okul öncesi eğitim, öğretmenlere büyük sorumluluk yüklemekte ve öğretmenlerin önemini arttırmaktadır (Yalçın, Yalçın ve Mecnun, 2017).

Kandır, Özbey ve İnal (2010) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

Okul öncesi eğitimi öğretmeni;

- İyi bir model ve karar verici olmalı,
- Etkin bir gözlemci ve dinleyici olmalı,
- Çocuklarla aynı düşüncede olmasa da onları ilgiyle dinlemeli,
- Çocukları uygun yollarla övebilmeli,
- Alanında daha çok bilgili olabilmek için çaba göstermeli,
- Çocuklar arasında farklılıklara saygılı olmalı,
- Çocukların ilgilerinin farkında olmalı,
- Çocuklara karşı etkili bir model olmalı,
- Çocukların bireysel farklılık, ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalı,
- Çocukları ve onlarla birlikte çalışmayı sevmeli,
- Çocuklarla paylaşabilecek birçok ilgi alanı olmalı,
- Yaratıcı olmalı ve çocukları yaratıcılığa teşvik etmeli,
- Çocukları öğrenme için desteklemeli,
- Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının farkında olmalı,
- Bireysel ve grubun amaçlarına yönelik planlar yapmalı,
- Okuldaki personellerle iyi bir iletişim kurmalı,
- Amaçlara uygun anlamlı etkinlikler düzenlemeli,

- Ses tonunu etkili kullanmalıdır.

İyi bir öğretmen yeni bilgi, deneyim ve öğrenmelere açık bir öğrencidir. Çocukları etkinliklerde aktif hale getirebilmeli, çocuklarla iyi iletişim kurabilmeli ve öğrenmeye istekli hale getirip bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlamalıdır. Bunun yanında okul öncesi eğitimi öğretmenleri yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmalı, çocukların yaratıcı düşüncelerini ve özgüven geliştirmelerini desteklemelidir. Çocukları, bağımsız kararlar alabilme ve bununla birlikte öz denetim becerileri kazanmış bireyler olma yolunda destekleyici yöntemler kullanmalıdır (Tuğrul, 1993'dan akt. Öçal, 2015).

Oktay'a (2005) göre okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sıcakkanlı ve sevgi dolu olması, çocuklarla iletişimi sırasında göz teması kurarak ses tonunu ayarlaması ve çocuklara rehber olması, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara sabırla çözüm üretmek çocuk gelişimi ve eğitimine dair bilgi sahibi olması gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocuğu en çok ailesinden ve öğretmeninden etkilenmektedir. Ailelerinden ilk defa ayrılan ve çevrelerinde farklı kişilerle etkileşim içerisine girmeye başlayan çocuklar çevreyle olan bu etkileşimini ilk olarak öğretmenle gerçekleştirmektedir. Çocukların okul ile ilgili algısal değişimlerinde olumlu veya olumsuz en büyük rol öğretmene düşmektedir (Bay, Geyik ve Çalışkan, 2019). Çocukların güven ortamında büyümesi ve diğer bütün gelişim alanlarında en üst seviyelere ulaşabilmesinde okul öncesi eğitimi öğretmenleri büyük role sahiptir (Bağ, Çeviker ve Ay, 2017). Günümüzde eğitim kurumları ve öğretmenlerin insanı merkeze alan eğitim anlayışını benimsemeleri ve bu anlayışı ortaya koymaları beklenmektedir. Bu beklenti içerisinde en önemli rol ve görevler günümüze kadar geldiği gibi bugünden itibaren de öğretmenlere verilecektir (Can, 2013). Okul öncesi dönemde öğretmenler; fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel açıdan çocukların gelişimlerine katkı sunmak amacıyla uygun ortamlar yaratarak çocukları yaşama hazırlamaktadırlar (Wiegorska, Gavora & Kaniova, 2016). Mesleğini severek yapmak iyi bir okul öncesi eğitimi öğretmenin en temel özellikleri arasında bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleğini severek ve kendilerine güvenerek yapmaları ailesinden ilk defa ayrılan çocukların gelişimine ve eğitimine katkı sağlaması açısından kritik önem taşımaktadır (Manolova Yalçın ve Özgen, 2017). Anne ve babasının yokluğunu ilk defa yaşayan çocukları yeni bir ortama alıştırırken sabır ve özveri içerisinde sevecen ve hoşgörülü davranmak önemlidir. Öğretmenin olumlu yaklaşımı sayesinde okulun ilk günlerinde sınıfa girmek istemeyen çocuklar bile zamanla kendi istekleriyle okula adapte olacaklardır. Bir okul öncesi eğitimi öğretmenin olumlu kişilik özelliklerinin yanında

alanıyla ilgili gelişmeleri takip edebilen, yaratıcı etkinlikler sayesinde çocukların hayal güçlerini geliştirmelerine imkân veren, kendini geliştirmeye açık, kişiler arası ilişkileri canlı tutmada başarılı ve kendine güvenme noktasında çok yönlü olması da gerekmektedir (Koyuncu Şahin, 2015).

Okul öncesi eğitimi öğretmenliği, öğretmenlerin bakış açısına göre sabır gerektiren bir meslektir (Sağlam, 2016). Bu öğretmenler nitelik ve donanım açısından yeterli olmalıdır çünkü eğitim niteliğinin artırılması, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması, etkili ve verimli bir programın uygulanması öğretmene bağlıdır (Toran ve Gençgel Akkuş, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin nitelikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğretmen, her bir çocuğun bireysel olarak farklı gelişimsel özelliklere ve yeterliliklere sahip olduğunu her zaman aklında tutmalıdır.
- Öğretmen, çocuğun yeterlilik düzeyinin farkında olduğunda çocuk ile güvenli ve tutarlı bir ilişki geliştirdiğinde ve bu yeterlilikler doğrultusunda çocuğa yeni öğrenme deneyimleri sunduğu zamanlarda çocuğun gelişimini desteklemelidir.
- Öğretmen çocuğun yeni beceriler edinmesine ve sahip olduğu yetenekleri geliştirmesine katkı sunmak amacıyla etkinlik sırasında sonuçtan ziyade süreci ön planda tutmalıdır.
- Öğretmen çocuğun çabalarına odaklanarak bu çabaları takdir etmeli, yeni öğrenme imkânları yaratmalı ve çocuğa iyi bir model olmalıdır.
- Öğretmenin öğrenme ortamını çocukların gelişimlerine katkı sunacak şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye yöneltmek için belirli aralıklarla ortamı yenilemesi, büyük-küçük grup etkinlikleri veya bireysel etkinliklerde her çocuğun kazanımlara ulaşması amacıyla çeşitli fırsatlar sağlaması oldukça önemlidir.

Çocuklarda bedensel, zihinsel, sosyal değişim ve gelişimlerin hızlı bir şekilde görüldüğü dönem olan okul öncesi dönem; çocukların hızla büyüdüğü, kişilik yapılarının şekillenmeye başladığı, temel alışkanlıklarını kazandığı ve dünya hakkındaki ilk bilgileri edindikleri dönemdir. Bu dönemde edinilen bilgiler çocukların ileriki yaşamlarının şekillenmesinde etkisini göstermektedir. Okul öncesi dönemde edinilen öğretiler ileriki zamanlardaki gelişim süreçlerini etkilemesi bakımından oldukça kritiktir (Trawick-Smith,

2017; Poyraz ve Çiftçi, 2011). Bu dönemler evrensel bir olgu olarak kabul görmüş her toplumda ve kültürde ayrı bir öneme sahiptir (Solmuş, 2016).

Vygotsky gelişimin sosyal bağlamda gerçekleştiğini savunmaktadır. Çocuğun gelişiminde etkileşim içerisine girdiği akran ve yetişkin çevresi anahtar bir rol oynamaktadır. Vygotsky'nin bu görüşüne dayanılarak sosyal çevre, çocuğun çevreye uyum gösterme sürecinde gerekli olan bilişsel, sosyal-duygusal becerileri geliştirmesi ve anlamlandırması için kaynak oluştururken, Vygotsky etkili bir rehberliğin de çocuğun gelişimine büyük katkı sağlayabileceğini öne sürmektedir. Çocuğun, ailenin dışında en fazla etkileşim içerisine girdiği ortamda okul arkadaşları, okul çevresi ve öğretmeni yer almaktadır (Sezgin, 2016; Hur, 2011; Nicolopoulou, 2004).

Öğretmenin sınıf içinde olumlu atmosfer sunması, kavram gelişimine destek vermesi, model olması ve geri bildirim vermesi, sınıf organizasyonu ve yönetimi öğretmen çocuk etkileşiminde rol oynayan önemli unsurlardır. Bunlara ek olarak öğretmen çocuk etkileşimi çocuğun öz düzenleme becerilerine, akademik ve sosyal becerileri üzerine katkı sağlamaktadır (Hamre, Hatfield, Pianta& Jamil, 2014). Öğretmen tarafından sınıfta çocukların akran ilişkilerini de kapsayan etkinliklere (ortak grup çalışmaları, drama, şarkı söyleme vb.) yer verilmesi, çocuğun sadece akademik becerilerinin yanında sosyal becerilerinin gelişmesine de katkı sunmaktadır (Kırtel, 2018).

Nitelikli bir okul öncesi eğitimi öğretmenin çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, dil, motor ve öz bakım becerileri gelişim alanlarına etkisi pek çok araştırmada vurgulanmaktadır. Kılıç'a (2015) göre öğretmenler sınıf içerisinde çocuklara model olarak sergiledikleri davranışlarla çocukların sosyal uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenler çocuklarla olumlu ilişkiler kurabilmek amacıyla sınıflarında gerçekleştirdikleri etkin dinleme, göz teması kurma ve bireysel ilgilenmeler sayesinde sağlıklı bir öğretmen-çocuk ilişkisi kurarak çocukların sosyal uyum becerilerini arttırmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirmiş olurlar. Ersoy ve Başer'e (2009) göre çocuklar birbirlerinden farklı düşünme biçimlerine sahiptirler. Bunun bir nedeni de farklı yaratıcı düşünme becerileri ortaya koymalarındandır. Çocukların yaratıcı düşünme becerileri gelişim gösterdikçe olay ve durumlara farklı perspektiflerden bakma ve farklı düşünme becerileri de gelişim göstermektedir. Bu durumda öğretmen farklı düşünme stillerini öğretme sürecinde rehber olmalı ve bu süreçte çocuğa özgür düşünebilmesi için imkânlar sunmalıdır. Özen'e (2012) göre eğitim ortamında olumlu bir iletişim ortamı oluşturmak ve çocukların gelişimine katkı sağlamak amacıyla öğretmenin tutarlı olması, sınıf üzerindeki

hâkimiyeti ve çocukların birbirleriyle olan iletişimini iyi gözlemlemesi gerekmektedir. Öğretmen tarafından çocukların fikir ve düşüncelerini serbest bir şekilde ifade edebileceği ortamların oluşturulması çocukların gelişimini desteklemek üzere gerçekleştirilmiş olan ilk adımdır. Çocukların gelişimsel olarak desteklenmesi ve uygun ortamların yaratılmasında konuşma dilinin anlaşılır olması gerekmektedir. Çünkü öğretmen ses tonu, vücut dili, jest ve mimikler sayesinde çocuklar üzerinde doğrudan etki göstermektedir. Öğretmenin sözlü iletişim kurmasının yanında sözsüz iletişim kurması da çocukları anlayabilmek açısından bir o kadar önemlidir. Nitelikli bir öğretmen, eğitim öğretim sırasında gerekli pekiştirici, ipucu, dönüt ve düzeltmeler kullanarak öğrencilerin etkinliklere katılmasını destekler ve sınıf içi iletişimi güçlendirir. Köroğlu'na (2015) göre öğretmenler; çocukların tüm gelişim alanların farkında olarak çocukların en iyi nasıl öğrenebileceğini bilmeli, öğretilenleri kalıcı hale getirmek için gerekli materyalleri kullanmalı, sınıf yönetimi sağlamak amacıyla gerekli görev ve sorumlulukların bilincinde olmalı, çocuklarına olumlu davranış ve değerleri kazandırabilmelidir. Bununla birlikte alan uzmanlığı ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmalıdır. Çinkır'a (2004) göre öğretmen tarafından oluşturulan olumlu sınıf atmosferi sınıf ortamında olması istenen bir iklimdir. Bu bakımdan çocuklar ve öğretmen birbirlerine karşı daha açık olabilecek ve aralarındaki etkileşim güçlenerek birbirlerini daha iyi anlama fırsatı yakalayabileceklerdir. Pianta & Hamre (2009) öğretmenlerin çocukların gelişimi üzerindeki rolünün üç ayak üzerinde inşa edildiğini öne sürmektedir. Bunlar: duygusal destek (öğretmenin duyarlılığı, çocukların bakış açısına saygı ve olumlu/olumsuz sınıf ortamı), sınıf organizasyonu (öğretim teknikleri) ve eğitimsel destek (kavram gelişimi, dil modeli olma, geri bildirimin kalitesi)'tir. Öğretmenlerin çocukların gelişimi üzerinde etkili olabilmesi için mutlaka duygusal desteğin kurulmuş olması gerekmektedir. Öğretmenler demokrasiyi benimsemeli, çocukların fikirlerine saygı duyabilmeli ve çocukların isteklerini göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmenler çocukların öğrenmelerini düzenleyebilecekleri gerekli öğrenme ortamını sunma, model olma, sosyal destek sağlama ve öğrencilere gerekli dönütleri verme gibi çeşitli yollar kullanarak çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin gelişimine katkı sunmaktadırlar (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011). Alanyazında öğretmen öz düzenlemesi, kendi eğitim-öğretim faaliyetlerine ve öğrenmelerine yönelik yapılan düzenlemeleri içermektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin motivasyonlarını, stratejilerini ve üst bilişlerini nitelikli bir öğretim faaliyeti ortaya koymak için kullanmaları öz düzenleme becerilerinin gelişimi için önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin öz

düzenleme becerilerine sahip olmaları sınıfta gerçekleşen etkinlikleri de bu doğrultuda şekillendirmektedir (Çapa-Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki, 2009; Buzza & Allinotte, 2013).

Kendi kendini düzenleyen öğretmenler planlarını zaman ve öğrenci gibi faktörleri dikkate alarak uygun öğretimi ararlar ve gerektiğinde meslektaşlarından yardım alma, öğretimlerini izleme ve değerlendirme, üzerinde düşünme konusunda destek istemenin yanında öğretim süreci hakkında daha fazla bilgi edinme yolunda ya da öğretim yöntemleri hakkında meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunabilirler (Butler, 2003). Bu nedenle çocuklara gerekli desteğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olan öğretmenler öğrencilerine daha nitelikli bir öğrenme ortamı sunmaktadırlar (Toussi, Boori & Ghanizadeh, 2011). Öğretmenler öğrenmeyle birlikte öğrenmeyi kılavuzlayan bir kişi olarak çocukların öz düzenleme becerilerine katkı sunmak amacıyla kendi öz düzenleme becerilerini geliştirmekten sorumludurlar (Kramarski & Kohen, 2017).

2.3. Öz Düzenleme Becerileri

Her gelişim döneminde farklı seviye ve özelliklerde rastlanan öz düzenleme becerileri genellikle dikkat, dürtü, duygu ve davranışların düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000; Posner & Rothbart, 2000). McClelland, Ponitz, Messersmith & Tominey'e (2010) göre öz düzenleme; duygu, davranış ve biliş düzenlenmesini içinde bulunduran çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Bronson'a (2000) göre ise öz düzenleme; öz kontrol, öz yönetme, öz yönlendirme ve bağımsızlık vb. kavramlarını ifade etmektedir.

Doğumdan itibaren gelişmeye başlayan ve yaşın ilerlemesi ile farklılaşarak karmaşık bir beceri haline gelen öz düzenleme becerileri bebeklik döneminden itibaren uyku, beslenme ve bakım gibi temel ihtiyaçlarla başlayıp yaşın ilerlemesi ve çevresel faktörlerin etkisiyle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilere doğru şekillenmektedir. Çocuğun çevresinde etkileşim içerisinde bulunduğu bütün faktörler öz düzenleme becerilerini etkilemektedir (Blair, 2014; Sameroff, 2008).

Öz düzenleme, çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte hızlı bir şekilde gelişmekte ve okul öncesi dönem bu sürecin en önemli zaman dilimini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin gelişim göstermesi çocukların problem durumlarıyla karşılaşmaları ve bu durumlar karşısında aile bireyleri, arkadaşları ya da öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunmaları veya onlardan yardım istemeleri şeklinde gerçekleşmektedir

(İsrail, 2007). Okul öncesi dönem boyunca gelişim gösteren öz düzenleme becerileri, genellikle daha sonraki yaşam başarıları için erken bir belirteç olarak kabul görmektedir (McClelland & Cameron, 2012; Karreman vd., 2006). Okul öncesi dönem; bilgi, beceri ve alışkanlıkların temelden kazanıldığı, çocuğun merak ve sahip olduğu potansiyel ile öğrenmelerini gerçekleştirdiği, çocuğun üst düzeyde gelişim göstermesine katkı sağladığı, kişilik oluşumu ve şekillenmesi üzerinde ileriki yıllara olan etkisi nedeniyle önemli bir dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde çocuğun elde etmiş olduğu öğrenmeler ve kazandığı deneyimler yetişkinlik dönemine kadar yaşamında temel teşkil etmektedir. Bu bakımdan okul öncesi eğitimin çocukların yaşamında ne denli öneme sahip olduğu tahmin edilebilmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun sahip olduğu gelişim alanlarını (sosyal-duygusal, bilişsel, dil gelişimi, motorve öz düzenleme becerileri) destekleyen, bireysel farklılık ve gelişimsel özelliklerine uygun, içsel potansiyelini dışa çıkarmasına yardımcı olan bir eğitim sürecini oluşturmaktadır (Kuru-Turaşlı, 2014; Kartal, 2007). Bu dönemde çocuklardan beklenen birçok gelişim görevinin yanında çevreyle sağlıklı ve başarılı ilişkiler kurma, kendi istek ve ihtiyacı ile toplumun istek ve ihtiyacı arasında denge kurma, topluma uyum sağlama görevleri de yer almaktadır. Beklenen bu gelişim görevlerinin gerçekleştirilmesinde süreci büyük ölçüde etkileyen becerilerden birisi de öz düzenleme becerileridir (Eke, 2017). Öz düzenleme beceri düzeyi gelişmiş olan çocuklar genelde akademik oranda daha başarılı ve karşılaştıkları yeni durumlara yönelik daha çabuk uyum sağlayabilen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte bu çocuklar bilgiyi işleme, saklama ve değerlendirme konusunda da diğer çocuklara oranla ortaya üst düzey performanslar koymaktadırlar (Şepitci, 2018). Öz düzenleme becerilerinin kazanılması ve desteklenmesi bakımından önemli bir dönemi oluşturan okul öncesi dönemde bu beceriler kazanılmadığı takdirde çocukta okula yönelik olumsuz tutum, asosyal davranış ve akran reddi, akademik problemler gibi çocuğun ileriki yaşamını da olumsuz etkileyecek durumlarla karşılaşabilmektedir (Aras, 2015; Blair & Razza, 2007). Çocuğun kendi yaşamında öz düzenlemeyle ilgili attığı ilk adımlardan biri de okul öncesi eğitime başlamasıyla gerçekleşmektedir (Anderson, Coltman, Page & Whitebread, 2003). Yapılandırılmış bir ortamda okul öncesi deneyimi yaşayan çocuklarda öz düzenleme becerileri kolay bir şekilde ilerleme gösterirken aynı deneyime sahip olamayan çocuklar ise öz düzenleme becerilerinin gelişiminde dezavantajlı duruma düşebilmektedir (McClelland & Tominey, 2016). Okul öncesi yaşlar, yürütücü dikkatin çocuğun yaşamında belirgin bir değişim gösterdiği, önemli bilişsel gelişmenin yaşandığı dönemdir. Dikkatin

bir uyarıcıya odaklanması ve gerekliliği halinde yön değiştirmesi gibi üst düzey beceriler yürütücü kontrol olarak tanımlanabilmektedir. Dikkat kontrolü de öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli kısmı oluşturmaktadır. Dikkat kontrolü sayesinde çocuk 2-5 yaş arasında belirgin bir şekilde çatışmaları çözebilme becerisi geliştirmektedir (Rueda & ark., (2004)'dan akt. Ertürk Kara ve Gönen, 2015). Bu dönemde çocuğun içinde bulunduğu farklı sosyal ortamlar çocukta öz düzenleme beceri düzeylerinin gelişimi üzerinde etkili olan duyguları düzenleme, davranışları kontrol etme vb. becerilerin kazanılmasına ve çocuğun kişiliğinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Rueda, Posner & Rothbart, 2011). Çocuklar, öz düzenleme sayesinde okula başladıkları dönem içerisinde sosyal taleplere uygun davranışlar sergileme, okul standartlarına uyma, olumlu sosyal beceriler edinme ve akademik başarılarında ilerleme sağlamaktadır (Peker, 2013).

Fabes ve Eisenberg'e (1992) göre okul öncesi dönem zihinsel sürecin gelişim gösterdiği önemli bir zamandır. Özellikle 3 yaş civarında çocukta dikkat etme, odaklanma, gerekli zamanlarda dikkatini farklı yönler çevirme vb. üst düzey becerilerin görülmesi gibi büyük bir değişim gözlemlenmektedir. Bu dönemde daha geniş, daha anlayışlı bir öz düzenlemeye yer vermek gerekmektedir. Çünkü buradaki amaç çocukta var olan davranış düzeltmek, ayarlamak, yönlendirmek, uygun koşul ve zamanda çocuğun becerilerini göstermek ve kullanmaktır (akt. Ertürk, 2013). Okul öncesi dönemde çocuklar erken eğitim kurumlarına gitmeye başlarlar ve aileden farklı olarak akranlar ve yetişkinlerle karşılıklı etkileşim içerisinde bulunurlar. Okul öncesi eğitim kurumları içerisinde çocukların gelişim becerilerine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin bir gereği olarak çocukların dikkatlerini toplamaları, etkinliklere katılım göstermeleri ve tamamlamaları, dürtü kontrolü sağlamaları, sınıf kurallarına uyum sağlamaları, oyuncakları paylaşmaları ve gerektiğinde çocuklardan sıra beklemeleri istenmektedir. İstenen bu durumlar karşısında çocukların gösterdiği tepkiler çevresindeki kişilerle olan sosyal ilişkileri üzerinde etkili olduğu kadar okul başarısı üzerinde de etkisini göstermektedir. Bu durumda çocukta beklenen davranışların sergilenmesi için hem motor kontrolü hem de sağlıklı bir öz düzenleme becerisi gerekmektedir (Becker vd., 2013; McClelland vd., 2015; Izard vd., 2001; Ertürk Kara, Fındık, Güler Yıldız, 2018).

Öz düzenleme becerileri çocukların etkinliklere aktif katılım gerçekleştirmeleri ve okula uyum sağlamaları açısından gerekli alt yapıyı oluşturmaktadır. Yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip çocukların yüksek düzeyde akademik başarı sergilemesi sonucunda kendilerine olan algı ve inançları olumlu etkilenmektedir. Kendisini yeterlilik

ve denetim düzeyi yüksek bir birey olarak benimseyen çocuklar bu becerileri kullanmaya yönelik yüksek motivasyon oluşturmaktadırlar (Blair & Raver, 2015; Ponitz vd., 2008; Üredi ve Üredi, 2005). Öğrenme, çocuğun kendi belirlediği yol haritasına göre gerçekleşebildiğinde çocuk problem çözme ve öğrenme açısından daha yetkin hale gelmektedir (Çiltaş, 2011). Bu dönemde öz düzenleme becerilerinin kazanılması çocukların karşılaşmış olduğu sosyal problemlere karşı çözüm üretebilmeleri açısından önemli görülmektedir. Bu bakımdan yüksek düzeyde öz düzenleme becerisi sergileyen çocukların daha az uyum problemi yaşadığı ve çevreye karşı daha sosyal oldukları görülmektedir (Aydın ve Ulutaş, 2017).

Cole ve ark.'a (1994) göre okul öncesi dönem; çocuğun mevcut sosyal çevresine kardeşleri, akranları, sınıf arkadaşları ve mahalle arkadaşlarının dâhil olduğu çarpıcı bir dönemdir. Bu yaşlarda öz düzenleme becerileri çocuğun duygusal durumunu oyun yoluyla ya da yeni durumlar karşısında ifade etmesi sayesinde kendini göstermektedir (Akt., Ertürk, 2013). Çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynarken, üstlenmiş oldukları bir görevi yerine getirirken veya öğretmenlerini dinlerken dikkatlerini o yöne doğru çevirir ve sürdürürler. Karşılaştıkları yeni durumlara karşı duygularını eyleme dönüştürmeden önce eylemin uygunluğunu kontrol ederek karar verirler. Bununla birlikte araştırmacılar öz düzenleme becerilerini daha etkili kullanan çocukların bulundukları sosyal çevreye daha çabuk uyum sağladığını belirtmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde sosyal ve bilişsel beceriler, çevre ve mizaç, yaş, öğretmen ve akran etkileşimi vb. olmak üzere birçok etmen etkilidir (Kangas, Ojala & Venninen, 2015; Williford, Vitiello, Whittaker & Downer, 2013). Öz düzenleme becerilerinin gelişmesi ve desteklenmesinde rol oynayan faktörlerin başında çocuğun ilk sosyal çevresini oluşturan okul ve aile gelmektedir. Sosyal becerilerle ilişkili olduğu düşünülen öz düzenleme becerilerine ilişkin daha sonra gerçekleştirilen araştırmalarda davranış kontrolü, duygu düzenleme ve dikkat gibi yürütücü işlevlerin bilişsel süreçleri de kapsadığı belirtilmiştir (McClelland vd., 2011).

Öz düzenleme becerilerinin gelişimi için okul öncesi dönemin öneminin bilinmesiyle beraber bu beceriler ilkökul, ortaokul ve yetişkinlik dönemlerinde de çocuğun yaşamında etkili olmaktadır. Çocuklar, daha ilkökul yıllarında kendi öğrenmelerini düzenleme kapasitelerini geliştirirler (Perry, 1998). Öğretmenlerin, çocukları öz düzenlemeye teşvik etmeleri için kendilerinin de öz düzenleme stratejilerini kullanması gerekmektedir (Manning & Payne, 1993). Özellikle ilkökul yıllarında öğretmenlerin çocukları öz

düzenlemeli öğretime yönelik teşviki önemli bir rol oynamaktadır. Peeters, De Backer, Reina, Kindekens, Buffel & Lombaerts (2014) çalışmasında ilkökul yıllarında öğretmen öz düzenlemesi ile öğrencilerin öz düzenlemesinin teşviki arasında olumlu bir ilişki olduğunu, öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmede öğretmenlerin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden öğretmenler model olarak çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olmaktadır. Çocuklar tüm gün boyunca öğretmenlerini gözlemler ve öğretmenin öz düzenleme stratejilerini keşfederler (Butler & Cartier, 2005; Paris & Winograd, 2003). Bu durum çocukların günlük yaşama kolayca adapte olmasını, uyum sağlamasını ve kendi öz düzenleme stratejilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Blair & Diamond (2008) ilkökul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öz düzenlemenin çocuklar arasındaki çatışmaları çözmede kilit bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte Bennet (2014) tarafından ortaya konulan çalışmada öz düzenlemenin ortaokul öğrencileri için başarı hırsını arttırmasının yanı sıra eleştirel düşünme becerilerini geliştirici rolü olduğu sonucuna ulaşılırken, Tzohar-Rozen & Kramarski (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin motivasyon, problem çözme becerileri ve duyguları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Ergenlik döneminde bireyler yetişkinlik hayatına yönelik heveslerini ortaya koysalar bile acemilik dönemi devam etmektedir. Bu dönemde bireyden yapılması gereken işleri önem sırasına göre düzenleyebilmesi, zamanını planlayabilmesi ve problem çözme becerilerini kullanabilmesi beklenir. Bu becerilerin bir anda ortaya çıkması beklenmez bu yüzden ergen bireyin planlama yapmasına yardımcı olmak, hedef belirlemelerinde rehber olmak ve hedefe yönelik stratejiler belirlemesine katkıda bulunmak gerekmektedir. Bunun yanında ergen bir bireyle müzik, spor ve dans faaliyetlerine katılmak, sosyal olaylar hakkında sohbet etmek zengin bir deneyim ortamı sunulmasını sağlar (Arabacı, 2019).

Çocukluk döneminden itibaren gelişim gösteren öz düzenleme becerileri yetişkinlik döneminde de önemini ortaya koymaktadır. Bazı araştırmalar öz düzenleme beceri düzeyleri yüksek olan yetişkinlerin otokontrolü sağlayabildikleri, yüksek benlik saygısına sahip oldukları, kişiler arası ilişkilerde olumlu duygusal tepkiler gerçekleştirdikleri, yüksek düzeyde ahlaki davranışlar sergiledikleri ve bununla birlikte iş ve sosyal yaşantılarında daha az problemler ya da psikopatolojik sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Duckworth & Seligman, 2005; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Düşük öz düzenleme becerilerine sahip yetişkinlerin ise iş ve sosyal yaşantılarında ahlak dışı davranışlara daha çok başvurduğu, zararlı maddelere (alkol, kumar, uyuşturucu vb.)

bağımlı olduğu, anti sosyal kişilik geliştirdiği, zayıf otokontrol nedeniyle aşırı yiyecek tüketimine yöneldiği ve işlerini devamlı ertelediği ortaya konulmuştur (Duckworth & Seligman, 2005; Tangney, Baumeister & Boone, 2004; Martins, Tavares, Da Silva Lobo, Galetti & Gentil, 2004; Gol & Royaei (2013); Gino, Schweitzer, Mead & Ariely, 2011; O'Connor & Dickerson, 2003; Sussman, McCuller & Dent, 2003'den akt. Ertürk, Fındık, Güler Yıldız, 2018).

Öz düzenleme becerilerinin yaşam boyu gelişimi dikkate alındığında çocukların gelişim ve eğitimleri üzerinde etkili olan öğretmenlerin yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olan öğretmenler üstbilişlerini, motivasyonlarını ve eylemlerini aktif olarak kullanmak için stratejiler geliştirirler. Planlarını öğrenci ve zaman gibi faktörleri göz önünde bulundurarak gerektiğinde öğretimlerini izleme ve değerlendirme, meslektaşlarından yardım alma ve uygun öğretimi arama stratejilerine uygun olarak gerçekleştirirler (Butler, 2003). Aynı zamanda öz düzenleme becerileri öz yeterlik ve alana özgü içerikle ilgili süreçlerden de etkilenmektedir (Scott & Berman, 2013). Bu bakımdan öz düzenleme becerileri yüksek öğretmenler çocuklara verilen görevleri tamamlamaları ve uygulamaları için gerekli destekleyici tutumu sergilemelidirler (Bembenutty, White & Vélez, 2015). Hedef belirleyen öğretmenin öğretim programlarını sınıf ortamında öz düzenleme stratejileri ile zenginleştirmesi eğitim ortamlarında öğretim için etkili ve motivasyonu arttırıcı bir araç olarak düşünülmektedir. Buna göre hedefleri belirlenmiştir ve bu hedefler doğrultusunda kendi biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenleyerek zamanı iyi yönetirler. (Saiz Manzanares, Carbonero Martín & Román Sánchez, 2014). Ayrıca pozitif sınıf ikliminin ve akademik gelişim üzerindeki etkisi düşünülürse sınıfta olumlu sosyal gelişime yönelik ortam sağlanması, öğretmen ve çocuklar arasında sıcak etkileşimler oluşmasını sağlar. Bu durum öğretmenin (yeteneği, çabası ve ruh hali vb.) içsel nedenleri üzerinde etkili olarak içsel ilgilerinin artmasını sağlar ve motivasyonlarını güçlendirir (Blair & Diamond, 2008). Öğretmenlerin içsel ilgileri aynı zamanda tükenmişlik düzeylerinden de etkilenmektedir. Ghanizadeh & Ghonsooly (2014) öğretmenler üzerinde öz düzenleme becerileri ile tükenmişlik seviyelerinin etkili öğretim üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında içsel ve kontrol edilebilir faktörlerin öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin özerkliği de içsel ilgileri üzerinde etkilidir. Öğretmen özerkliği; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sınıf yönetimi geliştirebilecek uygulamalara yönelik eğilimlerini içermektedir. Buna göre

öğretmen özerkliği öğretmenlerin öz düzenleme becerileri üzerinde etkisini göstererek sınıf yönetme becerilerine, çeşitli öğretim tekniklerini uygulama ve materyal seçme özgürlüğüne sahip olmalarına katkı sağlar (Azari Noughabi & Amirian, 2021). Sınıf ortamında öz düzenleme becerileri yeterince gelişmemiş çocuklar akademik, sosyal ve duygusal olarak bazı aksaklıklar yaratabilir ve güvensiz bir ortama neden olabilir. Bu durumda yardım alma becerisini gösteren öğretmen konu hakkında yeterli miktarda bilgiye sahip olarak gerekli stres yönetimini sağlayarak problemi çözer ve çocuğun öz düzenleme beceri gelişimini destekler (Shanker, 2013). Öğretmenler, öğrenme ortamlarında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarıyla birlikte kendi öğrenme ve öğretme sürecini değerlendirme imkânı bulurlar. Bu bakımdan kendi öğrenmesini ve uzmanlığını geliştirmeye yönelik girişkenlik göstermesi, geleceğe yönelik hedefler belirlerken geçmişe eleştirel bir gözle bakması ve yeni hedefler belirlemesi öz yönlendirme becerileri arasında yer alır (Loyens, Magda & Rikers, 2008).

Öğretmenler sınıf ortamında çeşitli sebeplerden dolayı olumlu ve olumsuz birçok farklı duygu yaşarlar. Sınıf ortamında bu duyguların oluşmasındaki faktör çocuklar ile olan ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin bu durumlar karşısındaki tavır, tutum ve yaklaşımı duygusal kontrol becerilerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin duygusal kontrol becerilerine yönelik yaklaşımları aynı zamanda sınıf ortamındaki çocukların duyguları üzerinde de etkili olmaktadır. Çünkü öğretmen duyguları doğrudan doğruya bulaşma yoluyla geçer. Bu yüzden öğretmen ve çocuk duyguları arasında öğretmenlerin öğretimsel davranışlarının da ötesinde karşılıklı bir ilişki vardır (Schutz, 2014; Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014; Day & Gu 2014). Aynı zamanda öğretmen duyguları ile öğretmen yeterliliği arasında da güçlü bir ilişki vardır. Olumlu öğretmen duyguları sınıf yönetimi, eğitim stratejileri ve öğrenci katılımının sağlanması vb. öğretmen yeterlilikleri üzerinde doğrudan ya da dolaylı etki göstermektedir (Uzuntiryaki Kondakçı, Kırbulut, Sarıcı ve Oktay, 2020). Yetişkin dönemde önemli bir kez daha ortaya çıkan öz düzenleme becerilerinden biri de öz değerlendirmedir. Öz değerlendirme sayesinde öğretmenler öğretim süreci boyunca neyin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme imkânı bulurlar. Bu sayede öğretmenler yapılan planlama ve uygulanan stratejilerin etkililiğini gözden geçirerek yeniden uygulama fırsatı bulur. Ayrıca öz değerlendirme sayesinde öğretmenler güçlü ve zayıf yönlerini keşfetme imkânı bulurlar (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Ross & Bruce, 2007; Airasian & Gullickson, 1997). Bu nedenle öğretmen öz yeterliliklerinin öz değerlendirmeleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Öz yeterlik kavramı;

bireyin amaçlanan hedefler için gerekli davranışlara sahip olduğuna dair inancını belirtmektedir (Bandura, 1997). Öğretmenlerin bir sonraki planlamaları için kendi potansiyellerine olan inançlarını ortaya koyarak belirlenen hedefler doğrultusunda gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerini ortaya çıkarır. Azari Noughabi & Amirian (2021) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öz yeterliğin öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuğun öz düzenleme becerileri ilk zamanlarda yakın çevreye göre şekillenirken zaman içerisinde çocuk bazı davranışları bastırarak kendi kendine davranışlarını kontrol edebilme düzeyine ulaşmaktadır (Şepitçi, 2018). Öğretmenler bu süreçte kendilerini başarılı görerek ve çalışmaya daha çok motive olarak öz tepki geliştirirler. Bu bakımdan öğretmenler tarafından ortaya konulan etkinliklerin önemi artar ve olumlu davranışsal tepkiler geliştirirler (Larsen & Samdal, 2012; Schunk & Zimmerman, 2009).

2.4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeninin Öz Düzenleme Becerilerinin Çocukların Gelişim ve Eğitimleri Üzerindeki Rolü

Anne ve babanın çocuğun öz düzenleme beceri düzeylerinin gelişimi üzerinde etkisi ne kadar fazlaysa aynı şekilde çocuğun okula başlamasıyla birlikte okul öncesi eğitimi öğretmenin de öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulaması ve bu yönde desteklemesi bu becerilerin gelişiminde etkilidir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Tutkun, Şahin ve Işıktekiner, 2017). Çocuğun gelişimi ve eğitimi bir yarış değil aktif bir yolculuk sürecidir. Bu bakımdan okul öncesi eğitim süreci sadece ortamın ve programın düzenlenmesiyle gerçekleşemez, süreç içinde çocuklara sınırlar koyulmalı, davranışlarıyla ilgili beklentiler oluşturulmalı ve bu süreçte onları uygun şekilde yönlendirebilecek stratejiler belirlenmelidir (Paris, Beeve & Springer, 2019). Bu da yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip okul öncesi eğitimi öğretmenin önemini ortaya çıkarmaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri öz düzenleme becerileri kapsamında hedef belirleme, içsel ilgi, içsel hedef, dışsal hedef, öz yönlendirme, duygusal kontrol, yardım alma, öz tepki ve öz değerlendirme becerilerini kullanırlar. Bunun yanında çocuklara model olarak, dışsal destek sunarak, eğitim öğretim ortamını çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre düzenleyerek, gerçekçi beklentiler umarak ve sınıf yönetimini sağlayarak çocukların gelişimi ve eğitimi üzerinde etkilerini ortaya koyarlar. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesindeki en önemli noktalardan biri de çocuğu tanımak ve bireysel ihtiyaçlarının farkında olmaktır (Groves Gillespie & Seibel, 2006). Öğretmen, çocuğa sunulacak desteğe

karar verirken çocuğun mevcut gelişim düzeyi ile birlikte potansiyel gelişim düzeyini de ön planda tutarak aşamalı şekilde desteklemelidir (Bodrova ve Leong, 2017). Bu da hedef belirleyen öğretmen özellikleri arasında yer almaktadır. Hedef belirleyen öğretmen eğitim ortamını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenler, çocukların öğrenme şekillerine odaklanarak çeşitli materyaller, farklı yöntem ve teknikler kullanır. Bu sayede çocuklarda da gelişim ve ilerlemeler kaydedilir (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1990). Sınıf ortamında öğretmen ve çocuk etkileşimine bağlı olarak çeşitli anı durumlar gerçekleşir. Bu durumlara karşı öğretmenin tepkisi ve yaklaşımı duygusal kontrol becerilerine yönelik tutumlardır. Örneğin öğretmenin gülümsemesi, duygularını ifade etmesi, fiziksel temas kurmaları veya bunlarla ilgili örnekler vermeleri çocukların öğretmenlerini model alarak olumlu tutum gerçekleştirmeleri açısından önemlidir (Ostrosky & Jung, 2010). Bu sayede öğretmen çocuklara model olur ve çocukların da duygusal kontrol becerilerini geliştirmeye yönelik ipucu sunar. Ayrıca etkili sınıf yönetimi stratejileri kullanarak çocukların anlayabileceği görseller sunması çocukların duygularını yönetmelerine ve ifade etmelerine katkı sağlayarak duygusal kontrol becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Schutz, 2014; Day & Gu 2014; Groves Gillespie & Seibel, 2006). Bu bakımdan çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenlemeyi desteklemeye yönelik gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalar ve oynaması gereken rollerin önemi ortaya çıkmaktadır (Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz & Buchbinder, 2009). Bu da öz yönlendirme becerilerini kapsamaktadır. Öz yönlendirme sayesinde öğretmen, kişisel öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda ortaya koyduğu hedeflere yönelik uygun öğretim stratejilerini seçtiği bir süreç içerisinde yer alır ve kendini değerlendirme fırsatı bularak çocukların gelişim ve özelliklerine yönelik yeni inisiyatifler almaya başlar (Loyens, Magda & Rikers, 2008). Bu durumda öğretmen öz yönlendirme sayesinde çocukların bilişsel düzenlemelerine yönelik düzenli hatırlatıcılar sunabilir, yönergelerin akılda kalmasını sağlar ve görevleri basitleştirerek sunma imkânı yakalar (Thompson, 2009). Öğretmenlerin çocukların gelişimi ve eğitimi sürecinde gerekli kapasite ve inanca sahip olması içsel ilgileriyle ilişkilidir. Öğretmenin uygun çalışma koşullarına sahip olması, çocuklara verilen eğitimin beklentilerini karşılaması öğretmenin içsel ilgisini ve motivasyonunu arttıran faktörler arasında bulunmaktadır. Bu bakımdan içsel ilgisi yüksek bir öğretmen çocukların gelişimi ve eğitimine yönelik farklı materyal ve stratejiler kullanarak daha nitelikli etkinlikler ortaya koyar. Ayrıca çocuklara sınıf içerisinde aktif bir rolü olduğu mesajı vererek çaba

sarfetmelerine, başarıya karşı istekli olmalarına ve aldığı sorumlulukları yerine getirme gibi bilişsel, davranışsal ve duygusal düzenlemeye yönelik deneyim kazanma imkânı sağlar (Galinsky, 2012). Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanmış oldukları stratejileri gözden geçirip bunların çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki gerçek beklentileri karşılayıp karşılamadığından emin olmaları gerekmektedir (Rice, 2012). Bu yüzden öğretmenler öz değerlendirme yaparak sınıf ortamında eğitim öğretim süreci boyunca nelerin işe yarayıp yaramadığını fark ederek yeni çalışmalarını nelerin üzerine yapılandıracağını bilir ve gelişim hedeflerine yönelik yeni seçenekler oluşturur (Bransford, Brown & Cocking, 1999). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin çocukların gelişimi ve eğitimi üzerindeki rolü düşünüldüğünde ortaya çıkan diğer bir kavram ise öğretmenlerin öz tepkileridir. Birey; öz yargılama, öz değerlendirme ve nedensel yüklemeler yaparak ortaya konulan iş sonucunda elde edilen ürün, ortaya konulan çaba ve elde edilen doyumı gözden geçirir (Schmitz & Wiese, 2006; Zimmerman, 2001). Bu durumda yaşanan deneyimle ilgili öz tepki geliştirilir. Öğretmen, kendisini başarılı kılan ve olumlu duygular uyandıran, öğrenme deneyimleri için geliştirmiş olduğu stratejileri benzer durumlarda kullanmak üzere kaydeder. Öz tepki sayesinde süreci etkili yürütebilmek için gerekli donanımına sahip olduğuna dair inancını ve bu deneyimlere yönelik yaptığı yüklemeleri gözden geçirerek çocukların gelişimi ve eğitimine yönelik yeni imkân ve fırsatlar yaratır. Ayrıca çocukların ihtiyaçları halinde dışsal destek sunarak doğal dürtüleri ile baş etmesine yardımcı olur (Thompson, 2009). Okul öncesi eğitimi öğretmenleri eğitim öğretim ortamındaki düzenlemelerin çocuk üzerindeki etkisine yönelik çıkarımda bulunmakta, sınıfta aniden ortaya çıkabilen durumlar karşısında ya da çocukların ani tepkilerinin nedenini belirlemekte zorlanabilir. Buna benzer durumlar yardım alma becerilerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Yardım alma becerileri sayesinde öğretmenler eğitim öğretim etkinliklerini en üst düzeye çıkararak çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla meslektaşlarıyla iletişim kurar ve karşılaştığı sorunların çözümü hakkında farklı bakış açılarını gözden geçirerek bunları sınıf ortamına yansıtır (Larsen & Samdal, 2012; Schunk & Zimmerman, 2009). Bu sayede çocukların gelişimi ve eğitimi üzerinde etkili olabilecek düzenlemeler ve stratejiler gerçekleştirebilir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik ortaya konmuş araştırmalara ve öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde etkili olan çeşitli değişkenlerin incelendiği çalışma sonuçlarına yer verilmiştir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve öğretmenler üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle farklı branş öğretmenleri ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmalara da yer verilmiştir.

3.1.Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Çapa Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki (2009) tarafından öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiş olan çalışmada öğretmen öz düzenlemesinin çok boyutlu yapısına yönelik ölçek geliştirilmiştir. Ölçek; hedef belirleme, içsel ilgi, içsel hedef, dışsal hedef, öz yönlendirme, öz değerlendirme, öz tepki, duygusal kontrol ve yardım alma kavramlarından oluşan 9 faktörlü bir yapıya sahiptir. Doğrulayıcı faktör analizi ile farklı örneklerde bu dokuz faktörlü yapı desteklenmiş ve güvenilirlik tahminleri olumlu bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin öz düzenleme stratejilerini değerlendirmek için öğretmen öz düzenleme ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

Kurt ve Dikici Sığırtmacı (2021) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamaları ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmada demografik bilgi formunun yanında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği”, “Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise korelasyon ve çoklu regresyon analizi

kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalar arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu; öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamaların ise sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2016) tarafından okul öncesi eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılırken veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeye Yönelik Kullandıkları Öğretim Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları (duygusal ve motivasyonel düzenleme, etkinlikler sırasındaki üst bilişsel düzenleme, görevler ve stratejiler üzerine üst bilişsel bilgi, etkinlik sonrasındaki üst bilişsel düzenleme, kişiler üzerine üst bilişsel bilgi) düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Mazlumoğlu (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin karar verme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma karma yöntem çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplamak amacıyla iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Nicel veriler “Melbourne Karar Verme Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılarak toplanırken nitel veriler ise dört adet açık uçlu sorunun yer aldığı yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile toplanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre öz düzenleme becerisi ile karar verme becerisi arasında anlamlı ilişki vardır. Bu sonuca göre öz saygının öz pekiştirme, öz izleme ve öz düzenleme toplam puanı ile negatif, öz değerlendirme ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu ortaya konmuştur. Buna göre öz saygı arttıkça öz düzenleme becerisinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2015) tarafından öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin duygusal zekâları, epistemolojik inançları ile ilişkisi incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, gelir düzeyi, sınıf düzeyi, baba mesleği, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, yerleşim yeri ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öz Düzenleme

Beceri Ölçeği”, “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken; öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve epistemolojik inançları arasında negatif yönde zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından kadınların öz düzenleme beceri düzeyleri erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Baba mesleği ve yerleşim yeri değişkenine göre zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutunda gruplar arasında anlamlı düzeyde fark görülmezken, bilişsel düzenlemeler ve çabanın düzenlenmesi alt boyutlarında anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyleri, kardeş sayısı, öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alıp almama durumları değişkenlerine göre çabanın düzenlenmesi zaman ve çalışmanın düzenlenmesi alt boyutlarında anlamlı bir fark görülürken bilişsel düzenlemeler alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir.

Tortop ve Eker (2014) sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümü 2. ve 3. sınıflarında yer alan toplam 130 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının (okul öncesi eğitimi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, fen eğitimi ile ilgili bölümler) fen öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin ve öz düzenleme becerilerinin betimlenmesi ile bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama araçları olarak “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (ÖMSÖ)” ve “Fen Eğitimi Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği (FÖİÖ)” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının fen bilimleri alan derslerine ilişkin öz düzenleme beceri düzeyleri ile fen eğitimi öz yeterlik düzeyleri arasında zayıf ilişki bulunmuştur.

Tuncer (2019) tarafından farklı öğretim kademelerinde yer alan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerin planlama yeterlik algılarına göre öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenler İçin Öğrenmede Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılırken öğretmenlerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu sorular formu oluşturulmuştur. İlkokul kademesinde çalışan öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algısı düzeylerinin ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin diğer öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretimi planlama yeterlik düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenlerin

öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımına karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları, öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerini geliştirecek öğrenme-öğretme stratejilerini öğrenme ortamlarında kullanmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2018) tarafından 125 okul öncesi eğitimi ve sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterlilikleri ve öz düzenlemeli öğretimleri kullanımları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Öz Düzenlemeli Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre öz düzenlemeli öğretime ilişkin olarak okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bilişsel beceri öğretimi ve motivasyonel beceri öğretimi alt boyut puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu, üst bilişsel beceri öğretimi boyutu puan ortalamasının ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamasına göre öğretmenlerin öz düzenlemeli öğretime ilişkin kendilerini yeterlid düzeyde hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Dignat & Büttner (2018) ilkokul ve ortaokulda görev yapan matematik öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öz düzenlemenin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini doğrudan ya da dolaylı olarak ne kadar aktardıklarını gözlemek amacıyla video gözlemi yapılmıştır. Video çalışmasına 28 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin öz düzenleme stratejilerine ilişkin bilgilerine ve bu konudaki inançlarına değinmek amacıyla görüşme formları oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler öğrencilerin öz düzenlemelerini teşvik etmek için zaman harcarsa, öğrencilerde bilişsel veya motivasyon stratejilerin kullanımına ve çok nadiren üstbilişsel stratejilerin kullanımına katkı sağlamaktadırlar. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin öz düzenleme stratejilerini öğretmek için çok fazla zaman harcadıkları gözlemlenmiştir. Diğer bir sonuca göre ilkokul öğretmenlerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamını oluştururken, ortaokul öğretmenlerinden daha etkili öğrenme ortamı hazırladıkları gözlemlenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, öğrencilerinin doğrudan veya dolaylı olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerini geliştirmek için eğitime ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir.

Uzuntiryaki-Kondakci, Demirdöğen, Akın, Tarkin, Aydın-Günbatar (2017) tarafından ortaya konulan çalışmada öğretmen öz düzenlemesi ile pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmış ve bir vaka çalışması tasarımı kullanılmıştır. Veriler 5 kimya öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşmeler, içerik temsilleri şeklinde ders planları ve öğretmenlik uygulamasının video kayıtları yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının her bir öz düzenleme aşamasında farklı pedagojik alan bileşenlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Toussi ve Ghanizadeh (2012) İngilizce öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerinin kontrol odağı ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve öz yeterliliğin düzenleyici rolünü araştırmıştır. Çalışmaya Meşhed'deki farklı dil enstitülerinden 63 öğretmen katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Öğretmen Kontrol Odağı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz düzenlemeleri ile iç kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen öz yeterliliğinin ise öz düzenleme ve kontrol odağı arasındaki ilişki üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz düzenleme bileşenleri arasında yer alan içsel hedef ve içsel ilgi'nin öğretmen kontrol odağı ile yüksek korelasyona sahip olduğunu belirlenmiştir.

Iriogbe-Efionayi (2020) erken çocukluk eğitiminde öz düzenlemenin teşvik edilmesine yönelik okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme bilgilerini incelemek amacıyla ortaya koyduğu çalışmada veri toplama aracı olarak dört bölüm ve 35 sorudan oluşan “Erken Çocukluk Eğitimcilerinin Öz Düzenleme Bilgi Anketi (ECESRQ)” kullanmıştır. Anket 150 okul öncesi eğitimi öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu, hizmet içi eğitim sürecindeki öğretmenler ile bu sürece dâhil olmayan öğretmenlerin öz düzenleme bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Ghanizadeh & Ghonsooly (2014) İngilizce öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 204 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “İngilizce Öğretmeni Nitelik Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre içsel ve kontrol edilebilir faktörlerin (başarılı olduğuna inanan, kendilerini öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olarak gören, çevrenin öğrenci başarısı ve performansı üzerinde etkili olduğuna

inanan ve arzu edilen sonuca ulaşmak için amaç ve eylemlerini planlayabilen) öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ile olumlu yönde ilişkisi olduğu, öğretmen tükenmişliğinin ise dışsal ve kontrol edilemeyen faktörlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Azari Noughabi & Amirian (2021) İngilizce öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin öz düzenleme becerileri üzerinde özerklik ve öz yeterliliğin katkısını incelemiştir. Çalışma, 364 İngilizce öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Özerkliği Ölçeği”, “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin öğretmenlerin özerkliği ve öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu, ayrıca içsel ilgilerin öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini yönlendirmeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ghonsooly & Ghanizadeh (2013) İngilizce öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 92 öğretmen üzerinde gerçekleştirilerek veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Yeterlik Duygusu Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz düzenlemeleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile öz düzenleme, hedef belirleme ve içsel hedefleri arasında anlamlı fark olduğu, ayrıca öğretmenlerin öz düzenlemeleri ile öğretmenlik deneyimleri ve öğretmen yaşları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gol & Royaei (2013) İngilizce öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öz düzenlemeleri ile iş performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 80 İngilizce öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen çalışmada "Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği" ve "İş Performansı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ile iş performansı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öz düzenlemenin alt boyutları arasında yer alan içsel hedefin iş performansının en iyi göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toussi, Boori & Ghanizadeh (2011) etkili öğretimde İngilizce öğretmenlerinin öz düzenlemelerinin rolünü incelenmiştir. Çalışmaya yaşları 21 ile 48 arasında değişim gösteren ve mesleki deneyimleri 1 yıl ile 19 yıl arasında olan toplam 76 öğretmen katılmıştır. Öğretmen öz düzenlemesini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından tasarlanan ve geliştirilen “Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği (ÖÖDÖ)” ve “Başarılı İranlı

İngilizce Öğretmenleri Anketinin Özellikleri (CSIET)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz düzenlemeleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmış ve sonuç olarak İngilizce öğretmenlerinin öz düzenleme ve başarıları ile ölçeğin yedi alt boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öz düzenlemenin dokuz alt ölçeği arasında içsel ilginin başarının pozitif yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Ghanizadeh (2011) İngilizce öğretmenlerinin öz düzenlemeleri ile eleştirel düşünme yetenekleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 92 İngilizce öğretmenin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “Watson-Glaser’ın Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi” ve “Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz düzenlemesi ile eleştirel düşünmenin bileşenleri arasında argümanların değerlendirilmesi ve yorumlama boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz düzenlemeleri ile öğretmenlik deneyimleri ve yaşları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Marchis (2011) 31 okul öncesi eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini incelemiştir. Veri toplama aracı 5’li likert tipinde ve 19 sorudan oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların sorunlarını analiz etme ve yardım arama becerileri düşüktür ancak kendi kendini izleme becerileri iyi düzeydedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerinin problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Lombaerts, Engels & Van Braak (2009) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öz düzenleme becerilerine yönelik uygulama, deneyim ve eğitim inançları vb. öğretmen özellikleri; okul, aile vb. çevresel faktörler ve öz düzenlemenin benimsenmesi arasındaki ilişkileri incelemiştir. 172 ilköğretim öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öz düzenlemeli öğrenmenin benimsenmesinin çoğunlukla öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Kişisel faktörler öğrenme ortamına ait faktörlerden daha önemli gibi görünse de, Lombaerts ve diğer araştırmacılar öğrenme ortamına ait değişkinlerin de ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamışlardır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik olduğundan betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, geniş toplulukların herhangi bir konuyla ilgili düşünce, tutum, inanç ve görüşlerini alan, olay ve olguların olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2017). Araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde cinsiyet, okullarının bulunduğu yerleşim bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi, çalıştıkları okul türü, okulların bulunduğu yerleşim birimi, sınıflarındaki ikili eğitim durumu, mesleki deneyim, yaş, sınıflarındaki çocuk sayısı ve yaş grubu, öğrenim durumları ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerinin etkisi incelenmiştir.

4.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Batman ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenleri oluştururken, örneklemine Batman il ve ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 239 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evrenini temsil etmesi amacıyla örneklem belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanılmasının nedeni çalışmaya hız kazandırması ve araştırmacının kendisine yakın ve kolay olan bir durumu seçmesidir (Yıldırım ve Şimsek, 2016).

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği (TSRS)” ve öğretmenlerin çeşitli özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu’nda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, sınıflarındaki çocuk sayısı ve yaş grubu, öğrenim durumları, sınıflarındaki ikili eğitim durumu, katıldıkları hizmet içi eğitimlerin sayısı, çalıştıkları okul türü, okulların hangi yerleşim bölgesinde olduğu ve bu yerleşim bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

4.3.2. Öğretmen Öz düzenleme Ölçeği

Çapa Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki (2009) tarafından öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Dokuz alt boyut (hedef belirleme, içsel ilgi, içsel hedef, dışsal hedef, öz yönlendirme, duygusal kontrol, öz değerlendirme, öz tepki, yardım arama) ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. “Tümüyle katılmıyorum” ifadelerinden “Tümüyle katılıyorum” ifadelerine kadar puanlayan 6’lı likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları sırasıyla hedef belirleme .86; içsel ilgi/değer .85; dışsal hedef .78; içsel hedef .67; öz yönlendirme .78; duygusal kontrol .73; öz değerlendirme .72; öz tepki .66 ve yardım arama .78 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum indekslerin iyi model uyumuna işaret ettiği görülmüştür. Aşağıda ölçeğin alt boyutları ve alt boyutlara ait örnek birer maddeye yer verilmiştir.

Alt boyutlar	Örnek Maddeler
Hedef Belirleme	*Etkinlik hazırlarken, çocukların kazanmasını istediğim hedefleri belirlerim.
İçsel Hedef	*Başarılı bir öğretmen olmak kendimi geliştirmek için önemlidir.
İçsel İlgi	*Çocukların bir şeyler öğrendiğini görmek beni mutlu eder.
Dışsal hedef	* Başarılı bir öğretmen olmak terfi almak için önemlidir.
Öz değerlendirme	* Etkinlik sırasında yaptığım hatalardan ders alırım.

Öz Yönlendirme	* Zamanı etkili kullanma konusunda kendimi yönlendiririm.
Yardım Alma	* Çözemediğim sorunlar olduğunda diğer öğretmenlerden yardım isterim.
Öz Tepki	* Her şey planladığım gibi gittiğinde kendimi takdir ederim.
Duygusal Kontrol	* Bir sorunla karşılaştığımda soğukkanlı davranırım.

4.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanmadan önce 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Nisan ayında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama Batman il ve ilçelerinde yapılmış olup veri toplama süreci Nisan-Mayıs-Haziran olmak üzere üç ay sürmüştür. Araştırma, Batman il ve ilçelerinde yer alan özel bağımsız anaokulları, özel anasınıfları, resmi anasınıfları ve resmi bağımsız anaokulları olmak üzere özel ve devlet bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 239 okul öncesi eğitimi öğretmeni ile yürütülmüştür. Belirlenen okullarda okul idarecileri ve öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın konusu ve amacı anlatılmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda toplanarak doğrudan iletişim kurulamayan okul öncesi eğitimi öğretmenlerine şube müdürleri veya okul idaresi vasıtasıyla ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra veri toplama araçları incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda eksik bilgiler bulunan Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Öz Değerlendirme Ölçeği analiz sürecine dâhil edilmemiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve model uyum indeksleri incelenmiştir. CFI, IFI ve NFI değerleri sırasıyla .93, .93 ve .92 olarak hesaplanmıştır ve kabul edilebilir model uyumunu göstermektedir. Bu durum ölçekten elde edilen verilerin geçerliğine kanıt sağlamaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğine kanıt sunmak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır ve yüksek düzeyde güvenilirliğe kanıt oluşturmaktadır. Ölçeğin alt boyutları olan hedef belirleme (.86), içsel ilgi (.86), dışsal

hedef(.78), içsel hedef (.82), öz yönlendirme (.85), duygusal kontrol (.81), öz değerlendirme (.75), öz tepki (.70) ve yardım alma (.80) için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının.70 ile .86 arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar da yüksek düzeyde güvenilirliği işaret etmektedir.

Verilerin analizi için yapılan normallik incelemelerinde Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Değerler incelendiğinde ölçme aracından elde edilen verilerin ($\text{ÇK}_{\text{ÖDBÖ}}=-2.854$, $\text{BK}_{\text{ÖDBÖ}}=13.746$) normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ölçek puanlarının cinsiyete, çocukların yaş gruplarına, öğretmenlerin yaşlarına ve sınıflarda ikili eğitimin yapılma durumlarına göre incelenmesinde Mann-Whitney U testi; okulların bulunduğu yerleşim birimleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, okulların türleri, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğrenim durumları ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre incelenmesinde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testinde gruplar arasında anlamlı fark bulunması durumunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır; sonuçlar Bonferroni düzeltmesi ile elde edilen üç kategorili bağımsız değişkenler için .016 ve dört kategorili bağımsız değişkenler için .008 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Gruplara ait sonuçlar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre; Mann-Whitney U testinde “r” değeri, Kruskal Walliste ise “ η^2 ” değeri kullanılmıştır. η^2 değeri için .02 düşük etkiyi, .13 orta etkiyi ve .26 yüksek etkiyi; rkare değeri için ise; .30 altı düşük, .30-.50 arası orta ve .50 ve üzeri yüksek etki büyüklüğünü göstermektedir (Cohen, 1988).

BÖLÜM V

BULGULAR ve TARTIŞMA

5.1. Katılımcılara Ait Bazı Değişkenlerin Yüzde ve Frekans Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bazı Değişkenlerin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Değişkenler		Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	206	86,2
	Erkek	33	13,8
Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	114	47,7
	Orta	96	40,2
	Yüksek	29	12,1
Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	İl Merkezi	91	38,1
	İlçe Merkezi	76	31,8
	Köy	72	30,1
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	95	39,7
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	113	47,3
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	31	13,0
Öğretmenlerin Yaşı	23-33 yaş	205	85,8
	34 ve üzeri yaş	34	14,2
Çocukların Yaşı	4 yaş	40	16,7
	5 ve üzeri yaş	199	83,3
Sınıftaki Çocuk Sayısı	0-10 arası	70	29,3
	11-20 arası	149	62,3
	21 ve üzeri	20	8,4
Sınıflarda İkili Eğitim Yapılma Durumu	Yapılıyor	85	35,6
	Yapılmıyor	154	64,4
Öğretmenlerin Öğrenim Durumu	Yüksekokul	8	3,3
	Lisans	212	88,7
	Lisansüstü	19	7,9
Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı	0-5	124	51,9
	6-10	49	20,5
	11-15	31	13,0

	16 ve üzeri	35	14,6
	0-5 yıl	167	69,9
Mesleki Deneyim	6-10 yıl	43	18,0
	11-15 yıl	29	12,1
Toplam		239	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin % 86,2'sinin kadın ve %13,8'inin erkek olduğu görülmektedir. %47,7'si düşük, % 40,2'si orta ve %12,1'i yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgede görev yapmaktadır. Okulların %38,1'i il merkezinde, %31,8'i ilçe merkezinde ve %30,1'i köyde yer almaktadır. Öğretmenlerin %39,7'si bağımsız anaokulunda, %47,3'ü ilkokula bağlı anasınıfında ve %13'ü ortaokula bağlı anasınıfında görev yapmaktadır. %85,8'i 23-33 yaş ve %14,2'si 34 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin %16,7'si 4 yaş grubuyla %83,3'ü ise 5 ve üzeri yaş grubuyla çalışmaktadır. %29,3'ünün 0-10 arası, %62,3'ünün 11-20 arası ve %8,4'ünün 21 ve üzeri sayıda çocukla çalıştığı görülmektedir. %35,6'sının sınıfında ikili eğitim yapılmakta %64,4'ünün sınıfında ise ikili eğitim yapılmamaktadır. Öğretmenlerin %3,3'ü yüksekokul, %88,7'si lisans ve %7,9'u yüksek lisans mezunudur. % 51,9'u 0-5, %20,5'i 6-10, %13'ü 11-15 ve % 14,6'sı 16 ve üzeri sayıda hizmetiçi eğitime katılmıştır. % 69,9'u 0-5 yıl, %18'i 6-10 yıl ve 12,1'i 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahiptir.

5.2. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular

Tablo 2. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları	Frekans	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum Değer	Maksimum Değer
Hedef Belirleme	239	31,38	4,26	6,00	36,00
İçsel İlgi	239	27,24	3,99	5,00	30,00
Dışsal Hedef	239	15,67	5,26	5,00	30,00
İçsel Hedef	239	21,80	3,05	4,00	24,00
Öz Yönlendirme	239	21,14	2,87	4,00	24,00
Duygusal Kontrol	239	23,95	3,91	5,00	30,00
Öz Değerlendirme	239	20,75	2,92	4,00	24,00
Öz Tepki	239	19,97	3,55	4,00	24,00
Yardım Alma	239	15,05	2,58	3,00	18,00
Toplam Puan	239	196,94	22,22	46,00	237,00

Tablo 2 incelendiğinde alt boyutların aritmetik ortalamalarının hedef belirleme alt boyutunda (31,38), içsel ilgi alt boyutunda (27,24), dışsal hedef alt boyutunda (15,67), içsel hedef alt boyutunda (21,80), öz yönlendirme alt boyutunda (21,14), duygusal kontrol

alt boyutunda (23,95), öz değerlendirme alt boyutunda (20,75), öz tepki alt boyutunda (19,97), yardım alma alt boyutunda (15,05) olduğu ve toplam puanın ise (196,94) olduğu görülmektedir. Ölçeğin hedef belirleme alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 36,00'dır. Bu alt boyuta ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin hedef belirleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin içsel ilgi alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 30,00'dur. Bu alt boyuta ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin içsel ilgi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin dışsal hedef alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 30,00'dur. Bu alt boyuta ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dışsal hedef becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin içsel hedef alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 24,00'tür. Bu alt boyuta ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin içsel hedef becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin öz yönlendirme alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 24,00'tür. Bu alt boyuta ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz yönlendirme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin duygusal kontrol alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 30,00'dur. Bu alt boyuta ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin duygusal kontrol becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin öz değerlendirme alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 24,00'tür. Bu alt boyuta ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz değerlendirme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin öz tepki alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 24,00'tür. Bu alt boyuta ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz tepki becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin yardım alma alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 18,00'dir. Bu alt boyuta ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yardım alma becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam puanından alınabilecek maksimum puan ise 240,00'tır. Toplam puana ait aritmetik ortalama incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin hedef belirleme, içsel ilgi, içsel hedef, öz yönlendirme, öz değerlendirme, yardım alma, öz tepki ve duygusal kontrol alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının yüksek çıkmasının nedenihedef belirleyen öğretmenin planlamalarını çocukların ilgi, ihtiyaç ve seviyeleri doğrultusunda hazırlaması,

çocuklardaki değişim ve gelişimin fark edilmesiyle içsel ilgisinin artması, kendisini başarılı bir öğretmen olma yolunda güdüleyerek içsel hedef belirlemesi, eğitim öğretimin niteliğini arttırmak amacıyla farklı yöntem ve stratejiler kullanarak öz yönlendirme yapması, belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığını kontrol ederek eksik yönlerini gidererek öz değerlendirme yapması, çözüm bulamadığı sorunlar karşısında meslektaşlarından yardım alma davranışı göstermesi, kendilerini başarılı görerek daha çok motivasyon gösterip öz tepki geliştirmesi ve eğitim öğretim sürecinde beklenmedik durumlar karşısında sakin kalarak duygusal kontrolü sağlamasından kaynaklanabilir. Ayrıca alt boyutların birbirleriyle ilişkili olması sonucunda bir alt boyuta yönelik geliştirilen becerinin diğer alt boyutları da etkilemesi öğretmenlerin yüksek bir güdüye sahip olarak bilgilerini ve öğrenme stratejilerini öğrenme ortamlarına başarılı bir şekilde yansıtmasından kaynaklanabilir. Dışsal hedef alt boyut ortalamasının orta düzeyde çıkmasının nedeni ise öğretmenin kendisini başarılı olarak görmesi için sunulan teşvikin (terfi, derece-kademe, başarı belgesi vb.) yetersiz olmasından kaynaklanabilir.

5.3. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları Arası Spearman Korelasyon Katsayılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları Arası Spearman Korelasyon Katsayıları

ÖDBÖ ve Alt Boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Toplam Puan	-									
Hedef Belirleme	,873**	-								
İçsel İlgi	,592**	,432**	-							
Dışsal Hedef	,309**	,052	,069	-						
İçsel Hedef	,770**	,654**	,399**	,153*	-					
Öz Yönlendirme	,836**	,876**	,381**	,001	,623**	-				
Duygusal Kontrol	,694**	,645**	,297**	-,128*	,466**	,666**	-			
Öz Değerlendirme	,866**	,838**	,409**	,047	,661**	,813**	,708**	-		
Öz Tepki	,702**	,539**	,321**	,261**	,520**	,515**	,323**	,538**	-	
Yardım Alma	,786**	,678**	,451**	,030	,578**	,676**	,664**	,716**	,467**	-

N= 245, *P<.05 **P<.01

Tablo 3’te Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişki Spearman korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğin toplam puanı ile hedef belirleme, içsel hedef, dışsal hedef, içsel ilgi, duygusal kontrol, öz yönlendirme, öz değerlendirme, öz tepki ve yardım alma alt boyutları arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde yüksek; dışsal hedef ve duygusal kontrol arasında ise pozitif yönde orta düzey ilişki vardır. Hedef belirleme alt boyutu ile öz yönlendirme ve öz değerlendirme alt boyutları arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde yüksek ilişki; içsel ilgi, içsel hedef, duygusal kontrol, öz tepki ve yardım alma arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde orta düzey ilişki vardır. İçsel ilgi alt boyutu ile içsel hedef, öz yönlendirme, öz değerlendirme, öz tepki ve yardım alma arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde orta düzey ilişki; duygusal kontrol arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde düşük düzey ilişkiye rastlanmıştır. Dışsal hedef alt boyutu ile öz tepki arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde düşük düzey ilişki bulunmaktadır. İçsel hedef alt boyutu ile öz yönlendirme, duygusal kontrol, öz değerlendirme, öz tepki ve yardım alma arasında orta düzey pozitif yönde .01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öz yönlendirme alt boyutu ile öz değerlendirme arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde yüksek düzey ilişki; duygusal kontrol, öz tepki ve yardım alma arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde orta derece ilişkiye rastlanmıştır. Duygusal kontrol alt boyutu ile öz değerlendirme arasında .01 düzeyde anlamlı pozitif yüksek derece ilişki; öz tepki ve yardım alma arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde orta derece ilişki bulunmuştur. Öz değerlendirme alt boyutu ile yardım alma arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde yüksek düzey ilişki; öz tepki arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde orta düzey ilişkiye rastlanmıştır. Öz tepki ile yardım alma arasında ise .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde orta düzey ilişki bulunmuştur.

5.4. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P	r
Hedef	Kadın	206	122,26	25186,00	-1,274	0,203	
Belirleme	Erkek	33	105,88	3494,00			

	Toplam	239					
İçsel İlgı	Kadın	206	126,44	26046,00	-3,732	0,000	-0,08
	Erkek	33	79,82	2634,00			
	Toplam	239					
Dışsal Hedef	Kadın	206	120,75	24875,00	-0,421	0,674	
	Erkek	33	115,30	3805,00			
	Toplam	239					
İçsel Hedef	Kadın	206	123,90	25523,00	-2,247	0,025	-0,14
	Erkek	33	95,67	3157,00			
	Toplam	239					
Öz Yönlendirme	Kadın	206	122,68	25272,50	-1,519	0,129	
	Erkek	33	103,26	3407,50			
	Toplam	239					
Duygusal Kontrol	Kadın	206	122,75	25287,00	-1,547	0,122	
	Erkek	33	102,82	3393,00			
	Toplam	239					
Öz Değerlendirme	Kadın	206	122,42	25219,50	-1,369	0,171	
	Erkek	33	104,86	3460,50			
	Toplam	239					
Öz Tepki	Kadın	206	122,42	25133,00	-1,127	0,260	
	Erkek	33	107,48	3547,00			
	Toplam	239					
Yardım Alma	Kadın	206	125,35	25821,50	-3,030	0,002	-0,19
	Erkek	33	86,62	2858,50			
	Toplam	239					
Toplam	Kadın	206	124,54	25655,50	-2,538	0,011	-0,16
	Erkek	33	91,65	3024,50			
	Toplam	239					

Tablo 4'e göre Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanının cinsiyete göre düşük bir etki ile anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($Z=-2,538$; $p<0,05$; $r=0,16$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde kadınların öz düzenleme becerilerinin (124,54) erkeklerin öz düzenleme becerilerinden (91,65) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Güler (2015) tarafından öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmada öz düzenlemenin tüm boyutlarında kadınların erkeklere oranla daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşması, Yüksel (2013) tarafından öğretmen adayları ile gerçekleştirilen diğer bir çalışmada öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstererek kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşması bu çalışmayla benzer bulgulardır. Özturan Sağırlı ve Azapağası'nın (2009) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir sonuca ulaşamaması, Tezel Şahin'in (2015) öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerini incelediği çalışmasında ölçeğinin alt boyutları ile geneline ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşması, Gömleksiz ve Demiralp'in (2012) ise öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşması ele alınan bu çalışma sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Cinsiyete ilişkin ortaya çıkan farklı bulgular cinsiyetin etkisine dair derinlemesine inceleme yapılması gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından içsel ilgi, içsel hedef ve yardım alma alt boyutlarının cinsiyete göre düşük bir etki ile anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (sırasıyla $Z=-3,732$, $p=0,000$, $r=-0,08$; $Z=-2,247$, $p=0,025$, $r=-0,14$; $Z=-3,030$, $p=0,002$, $r=-0,19$). Bu üç alt boyutta da kadınların ölçek alt boyutlarından aldığı puanlar erkeklerin aldığı puanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre üst bilişlerini, motivasyonlarını, eylemlerini aktif olarak yönlendirmek ve etkili öğretim sunmak için uygun öğretimi aradıkları, gerektiğinde çeşitli kaynaklardan yardım aldıkları ve öğretim süreci hakkında daha fazla bilgi edinme yoluna başvurmada başarılı oldukları düşünülmektedir.

5.5. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Yaşlarına Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Yaşlarına Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Çocukların Yaşı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	r
Hedef Belirleme	4 Yaş	40	106,86	4274,50	1,327	0,184	
	5 Yaş ve üzeri	199	122,64	24405,50			
	Toplam	239					
İçsel İlgi	4 Yaş	40	113,09	4523,50	0,719	0,472	
	5 Yaş ve üzeri	199	121,39	24156,50			
	Toplam	239					
Dışsal Hedef	4 Yaş	40	110,03	4401,00	1,002	0,316	
	5 Yaş ve üzeri	199	122,01	24279,00			
	Toplam	239					
İçsel Hedef	4 Yaş	40	112,44	4497,50	0,782	0,434	
	5 Yaş ve üzeri	199	121,52	24182,50			
	Toplam	239					
Öz Yönlendirme	4 Yaş	40	119,65	4786,00	0,036	0,972	
	5 Yaş ve üzeri	199	120,07	23894,00			
	Toplam	239					
Duygusal Kontrol	4 Yaş	40	98,15	3926,00	2,203	0,028	-0,14
	5 Yaş ve üzeri	199	124,39	24754,00			
	Toplam	239					
Öz Değerlendirme	4 Yaş	40	114,73	4589,00	0,534	0,593	
	5 Yaş ve üzeri	199	121,06	24091,00			
	Toplam	239					
Öz Tepki	4 Yaş	40	112,99	4519,50	0,708	0,479	
	5 Yaş ve üzeri	199	121,41	24160,50			

	üzeri					
	Toplam	239				
Yardım Arama	4 Yaş	40	105,60	4224,00	-	0,143
	5 Yaş ve üzeri	199	122,89	24456,00	1,464	
	Toplam	239				
Toplam	4 Yaş	40	105,35	4214,00	-1,469	0,142
	5 Yaş ve üzeri	199	122,94	24466,00		
	Toplam	239				

Tablo 5'e göre öğretmenlerin Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlarının çocukların yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($Z=-1,469$; $p>0,05$). Elde edilen bu sonuca göre eğitim verilen yaş grubunun öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul içinde sınıflar arası rotasyon vb. nedenlerle farklı yaş grupları ile çalışmış olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeylerinin eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Yılmaz (2016) çalışmasında 5 yaş, 6 yaş ve karma yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından duygusal kontrol becerisi çocukların yaşlarına göre düşük bir etki ile anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($Z=-2,203$, $p=0,028$, $r=-0,14$). 5 yaş ve üzerindeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin (124,39) duygusal kontrol alt boyutundan 4 yaşındaki çocuklarla çalışan öğretmenlere göre (98,15) anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. 5 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerinin 4 yaş grubuna göre gelişmiş olması (sınıf kurallarına uyma, yönergeleri tekrara ihtiyaç duymadan yapma gibi) 5 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal kontrolleri üzerinde etkili olabilir. Duygu düzenlemenin yaşla birlikte geliştiği göz önünde bulundurulduğunda 4 yaş grubundaki öğretmenler sınıflarında başa çıkmaları gereken daha fazla problem durumu ile karşılaşılıyor olabilir. Sınıflarında yaşadıkları problem durumları ile baş etmede etkili yöntemlerin neler olduğu konusunda yetersiz bilgiye sahip olabilirler. Becker, Goetz, Morger & Ranellucci'ye (2014) göre öğretmen duyguları öğretmenlerin öğretimsel

davranışları kadar çocukların duyguları için de önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubunun duygusal kontrol üzerinde yarattığı farklılıkların nedeninin derinlemesine incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

5.6. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P	r
Hedef Belirleme	22-33 yaş	205	118,38	24267,50	-0,898	0,369	
	33 yaş üzeri	34	129,78	4412,50			
	Toplam	239					
İçsel İlgi	22-33 yaş	205	120,11	24622,00	-0,061	0,951	
	33 yaş üzeri	34	119,35	4058,00			
	Toplam	239					
Dışsal Hedef	22-33 yaş	205	122,40	25091,00	-1,318	0,188	
	33 yaş üzeri	34	105,56	3589,00			
	Toplam	239					
İçsel Hedef	22-33 yaş	205	121,69	24945,50	-0,955	0,340	
	33 yaş üzeri	34	109,84	3734,50			
	Toplam	239					
Öz Yönlendirme	22-33 yaş	205	117,69	24126,00	-1,287	0,198	
	33 yaş üzeri	34	133,94	4554,00			
	Toplam	239					
Duygusal Kontrol	22-33 yaş	205	115,82	23744,00	-2,306	0,021	-0,14
	33 yaş üzeri	34	145,18	4936,00			
	Toplam	239					
Öz Değerlendirme	22-33 yaş	205	116,20	23821,00	-2,108	0,035	-0,13
	33 yaş üzeri	34	142,91	4859,00			
	Toplam	239					

	Toplam	239				
Öz Tepki	22-33 yaş	205	117,90	24168,50	-1,163	0,245
	33 yaş üzeri	34	132,69	4511,50		
	Toplam	239				
Yardım Alma	22-33 yaş	205	118,39	24270,00	-0,897	0,370
	33 yaş üzeri	34	129,71	4410,00		
	Toplam	239				
Toplam	22-33 yaş	205	117,91	24171,00	-1,149	0,250
	33 yaş üzeri	34	132,62	4509,00		
	Toplam	239				

Tablo 6'ya göre Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplampuanı öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($Z=-1,149$; $p>0,05$). Öğretmenlerin yaşının öz düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir role sahip olmadığı söylenebilir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bazı çalışmalarda benzer şekilde yaşın öz düzenleme becerileri üzerinde ayırt edici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karaoğlu ve Pepe, 2020; Tezel Şahin, 2015). Öte yandan, Ghanizadeh (2011) ingilizce öğretmenlerinin öz düzenlemeleri ile eleştirel düşünme yetenekleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğretmen yaşının artmasıyla öz düzenleme beceri düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2016) ise 31 ve üstü yaş aralığındaki okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeylerinin 21-25 ve 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından duygusal kontrol ve öz değerlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin yaşlarına göre düşük bir etkiyle anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (sırasıyla $Z=-2,306$, $p=0,021$, $r=-0,14$; $Z=-2,108$, $p=0,035$, $r=-0,13$). Her iki alt boyutta da 33 yaş üzeri öğretmenler, 22-33 yaş arası öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Bu bulguya neden olarak öğretmenlerin yaşları ilerledikçe güçlü ve zayıf yönlerini tanıması, kendi performans ve gelişimlerini tarafsız ve gerçekçi şekilde değerlendirmesi gösterilebilir. Fry'ın (1974) bireylerin kendilerini değerlendirirken, yaşla birlikte kişisel özellik kategorilerinde artan farklılaşmayı ortaya koyduğu çalışmasında yaşla birlikte öz değerlendirme becerilerinin de arttığı sonucuna

ulaşması, Ghonsooly & Ghanizadeh'in (2013) ise İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında öğretmen yaşı arttıkça öz düzenleme beceri düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşması bu çalışma sonucuyla örtüşmektedir.

5.7. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıfta İkili Eğitim Yapılma Durumuna Göre Farklaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıfta İkili Eğitim Yapılma Durumuna Göre Farklaşmasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	İkili Eğitim Yapılma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Hedef Belirleme	Yapılıyor	85	121,15	10903,50	-0,045	0,964
	Yapılmıyor	154	124,07	19231,50		
	Toplam	239				
İçsel İlgi	Yapılıyor	85	121,87	10968,50	-0,042	0,967
	Yapılmıyor	154	123,65	19166,50		
	Toplam	239				
Dışsal Hedef	Yapılıyor	85	117,76	10598,00	-0,859	0,391
	Yapılmıyor	154	126,05	19537,00		
	Toplam	239				
İçsel Hedef	Yapılıyor	85	125,57	11301,00	-0,727	0,467
	Yapılmıyor	154	121,51	18834,00		
	Toplam	239				
Öz Yönlendirme	Yapılıyor	85	122,16	10994,50	-0,154	0,878
	Yapılmıyor	154	123,49	19140,50		
	Toplam	239				
Duygusal Kontrol	Yapılıyor	85	124,67	11220,50	-0,318	0,750
	Yapılmıyor	154	122,03	18914,50		
	Toplam	239				
Öz Değerlendirme	Yapılıyor	85	124,81	11232,50	-0,519	0,604
	Yapılmıyor	154	121,95	18902,50		
	Toplam	239				
Öz Tepki	Yapılıyor	85	119,20	10728,00	-0,640	0,522

	Yapılmıyor	154	125,21	19407,00		
	Toplam	239				
Yardım Alma	Yapılıyor	85	127,13	11441,50	-0,844	0,398
	Yapılmıyor	154	120,60	18693,50		
	Toplam	239				
	Yapılıyor	85	117,65	10000,50	-0,390	0,697
Toplam	Yapılmıyor	154	121,30	18679,50		
	Toplam	239				

Tablo 7'ye göre Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen toplam ve alt boyut puanları öğretmenlerin sınıflarında ikili eğitim yapılma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($Z=-0,390$; $p>0,05$). Bu sonuca sebep olarak okul giriş-çıkış saatlerinin kontrollü olarak ilerlemesi, sınıfı ortak kullanan öğretmenler arasında kurulan sağlıklı ilişki ve sınıfın genel temizlik ve düzen açısından hazır halde bulunması vb. etkenler düşünülebilir.

5.8. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Farkının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Farkının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	η^2
Hedef Belirleme	İl Merkezi	91	119,69					
	İlçe Merkezi	76	126,45	2	1,302	0,522		
	Köy	72	113,59					
	Toplam	239						
İçsel İlgi	İl Merkezi	91	119,10					
	İlçe Merkezi	76	125,59	2	0,920	0,631		
	Köy	72	115,24					
	Toplam	239						

Dışsal Hedef	İl Merkezi	91	113,54					
	İlçe Merkezi	76	124,91	2	1,317	0,518		
	Köy	72	122,99					
	Toplam	239						
İçsel Hedef	İl Merkezi	91	116,13					
	İlçe Merkezi	76	127,41	2	1,370	0,504		
	Köy	72	117,07					
	Toplam	239						
Öz Yönlendirme	İl Merkezi	91	119,45					
	İlçe Merkezi	76	131,26	2	4,016	0,134		
	Köy	72	108,81					
	Toplam	239						
Duygusal Kontrol	İl Merkezi	91	120,41					
	İlçe Merkezi	76	133,51	2	6,271	0,043	İlçe Merkezi > Köy	0,03
	Köy	72	105,22					
	Toplam	239						
Öz Değerlendirme	İl Merkezi	91	124,84					
	İlçe Merkezi	76	124,36	2	2,529	0,282		
	Köy	72	109,28					
	Toplam	239						
Öz Tepki	İl Merkezi	91	126,46					
	İlçe Merkezi	76	110,90	2	2,171	0,338		
	Köy	72	121,44					
	Toplam	239						
Yardım Alma	İl Merkezi	91	116,18					
	İlçe Merkezi	76	133,66	2	4,766	0,092		
	Köy	72	110,41					
	Toplam	239						
	İl Merkezi	91	117,98					

Toplam	İlçe	76	131,84	2	3,795	0,150
	Merkezi					
	Köy	72	110,06			
	Toplam	239				

Tablo 8'e göre Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanı ($X^2(2)=3,795$; $p>0,05$) öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre günümüzde teknolojinin her bölgeye ulaşma gücüne sahip olması nedeniyle merkez ve kırsal bölgeler arasındaki imkân eşitsizliğini azalttığı veya ortadan kaldırmasına bağlı olarak bu değişkenin öz düzenleme becerileri üzerinde ayırt edici bir rol üstlenmediği düşünülebilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından duygusal kontrol becerisi öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimine göre düşük bir etkiyle anlamlı olarak farklılık göstermektedir ($X^2(2)=6,271$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Bulunan bu anlamlı farkın hangi alt gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış, analiz sonucunda ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin duygusal kontrol alt boyut puanlarının (82,91) köy merkezinde çalışan öğretmenlere göre (65,63) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,016$). Elde edilen bu bulguya göre ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin köyde çalışan öğretmenlere göre duygusal kontrol becerilerinin yüksek çıkmasının nedeni ilçedeki öğretmenlerin duygularını kontrol noktasında daha fazla model alabileceği öğretmenle karşılaşma imkanı bulması, duyguların kontrolü konusunda bilgi, farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması ve duygu kontrolüne yönelik yoga, meditasyon vb. kaynaklara kolayca ulaşma imkanı bulmasından kaynaklanabilir.

5.9. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Sosyo-Ekonomik Düzey	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P
Hedef Belirleme	Düşük	114	120,69	2	1,983	0,371
	Orta	96	114,65			
	Yüksek	29	135,00			

	Toplam	239				
İçsel İlgı	Düşük	114	118,06			
	Orta	96	116,09	2	3,186	0,203
	Yüksek	29	140,55			
	Toplam	239				
Dışsal Hedef	Düşük	114	112,08			
	Orta	96	122,49	2	4,809	0,090
	Yüksek	29	142,86			
	Toplam	239				
İçsel Hedef	Düşük	114	118,12			
	Orta	96	115,15	2	4,150	0,126
	Yüksek	29	143,47			
	Toplam	239				
Öz Yönlendirme	Düşük	114	118,07			
	Orta	96	117,67	2	1,666	0,435
	Yüksek	29	135,31			
	Toplam	239				
Duygusal Kontrol	Düşük	114	116,80			
	Orta	96	116,17	2	4,460	0,108
	Yüksek	29	145,26			
	Toplam	239				
Öz Değerlendirme	Düşük	114	114,87			
	Orta	96	118,37	2	4,739	0,094
	Yüksek	29	145,55			
	Toplam	239				
Öz Tepki	Düşük	114	117,87			
	Orta	96	121,43	2	0,233	0,890
	Yüksek	29	123,64			
	Toplam	239				
Yardım Alma	Düşük	114	119,80			
	Orta	96	112,03	2	5,929	0,052
	Yüksek	29	147,19			
	Toplam	239				

	Düşük	114	114,38			
Toplam	Orta	96	118,17	2	5,627	0,060
	Yüksek	29	148,14			
	Toplam	239				

Tablo 9'a göre Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam ($X^2(2)=5,627$; $p>0,05$) ve alt boyut puanları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Sosyo-ekonomik olarak farklı bölgelerde yer alan okullarda eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmen, çocuk, yönetici ve veli işbirliğine dayanan, sonuçtan çok sürece yoğunlaşan ve odağında çocuk başarısının yer aldığı bir atmosferin olması, geçmişten günümüze gelişen ulaşım ve teknoloji sayesinde okullarda gerekli fiziki ortamların kısa sürede oluşturulması, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeyleri ile okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunamamasının nedenleri olarak düşünülebilir. Elde edilen bu sonuca bağlı olarak alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeylerinin okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmasını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

5.10. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark	η^2
Hedef Belirleme	Bağımsız Anaokulu	95	123,13					
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	113	113,00	2	3,052	0,217		
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	31	135,95					
	Toplam	239						
İçsel İlg	Bağımsız Anaokulu	95	121,66					
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	113	117,86	2	0,226	0,893		

	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	31	122,71				
	Toplam	239					
Dışsal Hedef	Bağımsız Anaokulu	95	116,75				
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	113	118,79	2	1,587	0,452	
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	31	134,35				
	Toplam	239					
İçsel Hedef	Bağımsız Anaokulu	95	120,79				
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	113	119,56	2	0,023	0,989	
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	31	119,18				
	Toplam	239					
Öz Yönlendirme	Bağımsız Anaokulu	95	122,26				
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	113	111,84	2	5,191	0,075	
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	31	142,81				
	Toplam	239					
Duygusal Kontrol	Bağımsız Anaokulu	95	129,27				
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	113	106,89	2	8,296	0,016	Ortaokula Bağlı Anasınıfları > İlkokula Bağlı Anasınıfları
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	31	139,37				
	Toplam	239					
Öz Değerlendirme	Bağımsız Anaokulu	95	121,36				
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	113	113,46	2	3,628	0,163	
	Ortaokula Bağlı	31	139,66				

	Anasınıfı							
	Toplam	239						
Öz Tepki	Bağımsız Anaokulu	95	121,26					
	İlkokula Bağlı	113	115,79	2	1,320	0,518		
	Anasınıfı							
	Ortaokula Bağlı	31	131,47					
	Anasınıfı							
	Toplam	239						
Yardım Alma	Bağımsız Anaokulu	95	126,54					
	İlkokula Bağlı	113	110,72	2	4,242	0,120		
	Anasınıfı							
	Ortaokula Bağlı	31	133,81					
	Anasınıfı							
	Toplam	239						
Toplam	Bağımsız Anaokulu	95	123,55				Ortaokula Bağlı	
	İlkokula Bağlı	113	110,38	2	6,226	0,044	Anasınıfı	
	Anasınıfı						>	
	Ortaokula Bağlı	31	144,16				İlkokula Bağlı	0,03
	Anasınıfı						Anasınıfı	
	Toplam	239						

Tablo 10'a göre Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre düşük bir etkiyle anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($X^2(2)=6,226$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre anlamlı fark ortaokula bağlı anasınıfı ile ilkokula bağlı anasınıfı arasındadır ($Z=-2,495$; $p<0,016$). Ortaokula bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin (89,05) ilkokula bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinden (67,96) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda ortaokulda yer alan öğretmen kadrosunun ilkokula göre daha geniş olması nedeniyle öğretmenlerin iletişim kurabilecekleri kişi sayısının ilkokullara göre fazla olması, ortaokuldaki imkânların

ilkokullara göre daha elverişli olması bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yılmaz'ın (2016) okul öncesi eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma tespit etmesi ve buna bağlı olarak bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının özel anaokulunda çalışan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Alanyazın incelendiğinde öz düzenleme becerilerinin okul türüne göre farklılaşmasının incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından duygusal kontrol alt boyutunun okul türlerine göre düşük bir etkiyle anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2(2)=8,296$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Anlamlı farkın hangi okul türleri arasında olduğunu görebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ortaokula bağlı ana sınıflarında çalışan öğretmenlerin duygusal kontrol alt boyutundan elde ettikleri puan (88,45), ilkokula bağlı ana sınıflarında çalışan öğretmenlerin puanlarından (68,12) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,016$). Brackett, Palomera, Mosja, Reyes & Salovey (2010) öz düzenleme becerileri ile tükenmişlik arasında dolaylı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber, Alkeveli (2021) ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin diğer okul türlerinde çalışan meslektaşlarına göre daha çok tükenmişlik hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre ilkokula bağlı ana sınıfında çalışan öğretmenlerin okullarının fiziki koşullarının sınırlı olması ve sınırlı sayıda materyale sahip olmaları, okulda bulunan öğretmen sayısına bağlı olarak daha sınırlı sayıda öğretmenle bir arada olmaları daha fazla tükenmişlik hissetmelerine ve buna bağlı olarak duygusal kontrollerinin daha düşük olmasına sebep olabilir.

5.11. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıftaki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Sınıftaki Çocuk Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark	η^2
Hedef Belirleme	0-10 arası	70	101,82	2	8,000	0,018	21 ve üzeri > 0-10 arası	0,03
	11-20 arası	149	125,55					
	21 ve üzeri	20	142,28					
	Toplam	239						

İçsel İlgi	0-10 arası	70	107,26					
	11-20 arası	149	123,35	2	4,669	0,097		
	21 ve üzeri	20	139,63					
	Toplam	239						
Dışsal Hedef	0-10 arası	70	128,94					
	11-20 arası	149	113,41	2	3,871	0,144		
	21 ve üzeri	20	127,83					
	Toplam	239						
İçsel İlgi	0-10 arası	70	119,14					
	11-20 arası	149	119,48	2	0,229	0,892		
	21 ve üzeri	20	126,85					
	Toplam	239						
Öz Yönlendirme	0-10 arası	70	105,89					
	11-20 arası	149	123,50	2	5,737	0,057		
	21 ve üzeri	20	143,35					
	Toplam	239						
Duygusal Kontrol	0-10 arası	70	116,17					
	11-20 arası	149	120,07	2	0,922	0,631		
	21 ve üzeri	20	132,90					
	Toplam	239						
Öz Değerlendirme	0-10 arası	70	110,06					
	11-20 arası	149	123,46	2	2,203	0,332		
	21 ve üzeri	20	129,00					
	Toplam	239						
Öz Tepki	0-10 arası	70	130,60					
	11-20 arası	149	110,72	2	8,734	0,013	21 ve üzeri > 11-20 arası	0,04
	21 ve üzeri	20	152,03					
	Toplam	239						
Yardım Alma	0-10 arası	70	115,19					
	11-20 arası	149	119,46	2	2,233	0,327		
	21 ve üzeri	20	140,88					
	Toplam	239						
	0-10 arası	70	115,46					

Toplam	11-20 arası	149	118,00	2	4,392	0,111
	20 ve üzeri	20	150,78			
	Toplam	239				

Tablo 11'e göre Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği puanları öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($X^2(2)=4,392$; $p>0,05$). Buna göre öğretmenin kaç çocuk ile çalıştığı fark etmeksizin benzer öz düzenleme becerileri sergiledikleri söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini sınıf mevcuduna göre inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Güven ve Cevher'in (2005) çalışmasında öğretmenlerin çalıştığı sınıf mevcudu değişkeninin öz düzenleme becerileri ile yakından ilişkili olan sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kurt ve Dikici Sığırtmaç (2021) ise çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından olan hedef belirleme ve öz tepki alt boyutları sınıftaki çocuk sayısına göre düşük bir etkiyle anlamlı olarak farklılaşmaktadır (sırasıyla $X^2(2)=8,000$, $p=0,018$, $\eta^2=0,03$; $X^2(2)=8,734$, $p=0,013$, $\eta^2=0,04$). Sınıflarında 21 ve üzeri sayıda çocuk olan öğretmenlerin hedef belirleme alt boyutu puanları (58,55), sınıflarında 0-10 arası sayıda çocuk olanların puanlarından (41,77) manidar düzeyde daha yüksektir ($p<0,016$). Sınıflarında 21 ve üzeri sayıda çocuk olan öğretmenlerin öz tepki alt boyut puanları (109,98) ise 11-20 arası sayıda çocuk olan öğretmenlerin puanlarından (81,65) anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,016$). Elde edilen bulgular neticesinde 21 ve üzeri sayıda çocukla çalışan öğretmenlerin öz tepki alt boyut puanınındaha yüksek çıkmasının nedeni öğretmenlerin uygulamalarını daha kalabalık, farklı ilgi, ihtiyaç ve özelliklere sahip çocuklar üzerinde gerçekleştirme imkânı bulması sonucunda elde edilen sonuç, harcanan çaba ve doyumunu daha güvenilir bir şekilde gözden geçirme imkanı bulması ve buna bağlı olarak bir sonraki öğrenme durumları için stratejik düzeltmelere yer vermelerinden kaynaklanabilir. 21 ve üzeri sayıda çocukla çalışan öğretmenlerin hedef belirleme alt boyut puanlarının daha yüksek çıkmasının nedeni ise öğretmenlerin belirlenen hedeflere yönelik daha fazla çaba harcadığı ve karşılaşmış oldukları zorluklar neticesinde sağlam irade göstermelerine bağlı olarak yüksek öz yeterliliğe sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ghonsooly & Ghanizadeh (2013) öğretmenlerin öz

düzenlemeleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile hedef belirlemeleri arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğunu saptamıştır.

5.12. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Farklaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Farklaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Hizmetiçi Eğitim Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark	η^2
Hedef Belirleme	0-5 arası	124	107,54					
	6-10 arası	49	123,21	3	10,443	0,015	16 ve üzeri > 0-5 arası	0,04
	11-15 arası	31	143,08					
	16 ve üzeri	35	139,19					
	Toplam	239						
İçsel İlgi	0-5 arası	124	111,34					
	6-10 arası	49	117,47	3	7,208	0,066		
	11-15 arası	31	134,55					
	16 ve üzeri	35	141,29					
	Toplam	239						
Dışsal Hedef	0-5 arası	124	121,35					
	6-10 arası	49	115,94	3	2,290	0,514		
	11-15 arası	31	107,50					
	16 ve üzeri	35	131,99					
	Toplam	239						
İçsel Hedef	0-5 arası	124	114,49					
	6-10 arası	49	115,01	3	4,495	0,213		
	11-15 arası	31	128,00					
	16 ve üzeri	35	139,43					
	Toplam	239						
Öz Yönlendirme	0-5 arası	124	113,12					
	6-10 arası	49	125,44	3	2,713	0,438		
	11-15 arası	31	127,81					
	16 ve üzeri	35	129,86					

	Toplam	239						
Duygusal Kontrol	0-5 arası	124	115,19					
	6-10 arası	49	123,86	3	2,277	0,517		
	11-15 arası	31	117,26					
	16 ve üzeri	35	134,07					
	Toplam	239						
Öz Değerlendirme	0-5 arası	124	109,79					
	6-10 arası	49	120,07	3	10,200	0,017	16 ve üzeri > 0-5 arası	0,04
	11-15 arası	31	125,61					
	16 ve üzeri	35	151,10					
	Toplam	239						
Öz Tepki	0-5 arası	124	119,57					
	6-10 arası	49	124,21	3	7,091	0,069		
	11-15 arası	31	94,21					
	16 ve üzeri	35	138,47					
	Toplam	239						
Yardım Alma	0-5 arası	124	112,72					
	6-10 arası	49	128,64	3	7,248	0,064		
	11-15 arası	31	108,77					
	16 ve üzeri	35	143,63					
	Toplam	239						
Toplam	0-5 arası	124	112,33					
	6-10 arası	49	123,38	3	7,709	0,048	16 ve üzeri > 0-5 arası	0,03
	11-15 arası	31	113,58					
	16 ve üzeri	35	148,13					
	Toplam	239						

Tablo 12'ye Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanı alınan hizmet içi eğitim sayısına göre düşük bir etkiyle anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($X^2(3)=7,709$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı fark 0-5 arası hizmet içi eğitim alanlarla 16 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitim alanlar arasındadır ($Z=-2,653$; $p<0,008$). 16 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz düzenleme becerileri (98,23) 0-5 arası hizmet içi eğitim alanların öz düzenleme becerilerine (74,85) göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu

bulgu; öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yüksek düzeyde katılım sağlamaları ve son yıllarda hem yerel hem de bakanlık bünyesinde yüz yüze ve uzaktan verilen nitelikli hizmet içi eğitimlerin sayısının artmasından kaynaklanabilir. Yılmaz (2016) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki eğitime katılma sayısı 4-6, 7-9, 10 ve daha fazla olanların Öz Düzenleme Ölçeği puan ortalamalarının mesleki eğitime katılma sayısı 1-3 aralığında olanlara göre; mesleki eğitime 7-9 sayıda katılan öğretmenlerin ise 4-6 sayıda katılan meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham (2004) da benzer şekilde mesleki gelişim uygulamalarının öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Tablo 12'ye göre hedef belirleme ve öz değerlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitim sayısına göre düşük bir etkiyle anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (sırasıyla $X^2(3)=10,443$, $p=0,015$, $\eta^2=0,04$; $X^2(3)=10,200$, $p=0,017$, $\eta^2=0,04$). 16 ve üzerinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz değerlendirme alt boyut puanları (100,89), 0-5 arası hizmet içi eğitim alanların puanlarından (74,10) anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,008$). 16 ve üzeri hizmet içi eğitim alanların hedef belirleme alt boyut puanları (96,66) ise 0-5 arası hizmet içi eğitim alanların puanlarından (75,30) manidar düzeyde daha yüksektir ($p<0,008$). Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin öz yeterliliklerini ve mesleki benlik saygılarını arttırdığı, buna bağlı olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde süreci yönlendirme, izleme, süreç sonunda yapılacak öz değerlendirme için ölçütleri belirleme ve belirlenen hedeflerin niteliğine göre öğretmenleri motive etmesi açısından öğretmenlerin hedef belirleme becerilerine katkı sunduğu düşünülmektedir. Çolak'a göre (2018) öğretmenlerin hizmet içi eğitimi almaları mesleki benlik saygıları üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Tzivinikou (2015) 6 aylık bir hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlik duygularını ve öğrencileri için işbirlikçi eğitim etkinliklerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

5.13. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 13. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Hedef	Yükseköğül	8	104,13	2	1,001	0,606

Belirleme	Lisans	212	121,56			
	Lisansüstü	19	109,29			
	Toplam	239				
İçsel İlgi	Yüksekokul	8	114,38			
	Lisans	212	121,65	2	1,290	0,525
	Lisansüstü	19	103,95			
	Toplam	239				
Dışsal Hedef	Yüksekokul	8	133,31			
	Lisans	212	117,92	2	1,731	0,421
	Lisansüstü	19	137,63			
	Toplam	239				
İçsel İlgi	Yüksekokul	8	105,00			
	Lisans	212	119,30	2	1,272	0,529
	Lisansüstü	19	134,16			
	Toplam	239				
Öz Yönlendirme	Yüksekokul	8	119,00			
	Lisans	212	120,27	2	0,032	0,984
	Lisansüstü	19	117,42			
	Toplam	239				
Duygusal Kontrol	Yüksekokul	8	165,06			
	Lisans	212	118,07	2	3,630	0,163
	Lisansüstü	19	122,53			
	Toplam	239				
Öz Değerlendirme	Yüksekokul	8	115,63			
	Lisans	212	118,89	2	0,908	0,635
	Lisansüstü	19	134,21			
	Toplam	239				
Öz Tepki	Yüksekokul	8	105,38			
	Lisans	212	120,38	2	0,383	0,826
	Lisansüstü	19	121,87			
	Toplam	239				
Yardım Alma	Yüksekokul	8	119,69			
	Lisans	212	119,54	2	0,126	0,939
	Lisansüstü	19	125,32			

	Toplam	239				
	Yüksekokul	8	115,81			
Toplam	Lisans	212	119,42	2	0,314	0,855
	Lisansüstü	19	128,24			
	Toplam	239				

Tablo 13'e göre Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam ($X^2(2)=0,314$) ve alt boyut puanları öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin öz düzenleme becerileri hakkında halk eğitim kursları, yüz yüze ya da online eğitimler vb. aracılığıyla verilen ek eğitimlere katılmış olabilecekleri düşünülmektedir. Yılmaz (2016) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlere göre, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre öz düzenleme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşması bu bulgu ile örtüşmemektedir.

5.14. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Paunlarının Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 14. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Paunlarının Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Farklılaşmasının Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi

Ölçeğin Alt Boyutları	Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark	η^2
Hedef Belirleme	0-5 yıl	167	120,56	2	0,542	0,763		
	6-10 yıl	43	113,99					
	11-15 yıl	29	125,71					
	Toplam	239						
İçsel İlgi	0-5 yıl	167	122,03	2	0,535	0,765		
	6-10 yıl	43	116,24					
	11-15 yıl	29	113,90					
	Toplam	239						
Dışsal Hedef	0-5 yıl	167	122,53	2	0,757	0,685		
	6-10 yıl	43	113,56					

	11-15 yıl	29	114,93					
	Toplam	239						
İçsel Hedef	0-5 yıl	167	119,73					
	6-10 yıl	43	128,92	2	1,642	0,440		
	11-15 yıl	29	108,34					
	Toplam	239						
Öz Yönlendirme	0-5 yıl	167	115,61					
	6-10 yıl	43	136,29	2	3,156	0,206		
	11-15 yıl	29	121,14					
	Toplam	239						
Duygusal Kontrol	0-5 yıl	167	113,21					
	6-10 yıl	43	128,13	2	6,729	0,035	11-15 yıl > 0-5 yıl	0,03
	11-15 yıl	29	147,07					
	Toplam	239						
Öz Değerlendirme	0-5 yıl	167	117,69					
	6-10 yıl	43	123,65	2	0,697	0,706		
	11-15 yıl	29	127,88					
	Toplam	239						
Öz Tepki	0-5 yıl	167	115,67					
	6-10 yıl	43	128,50	2	2,253	0,324		
	11-15 yıl	29	132,31					
	Toplam	239						
Yardım Alma	0-5 yıl	167	116,21					
	6-10 yıl	43	123,79	2	2,285	0,319		
	11-15 yıl	29	136,19					
	Toplam	239						
Toplam	0-5 yıl	167	117,57					
	6-10 yıl	43	122,22	2	0,944	0,624		
	11-15 yıl	29	130,69					
	Toplam	239						

Tablo 14'e göre öğretmenlerin Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanları mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($X^2(2)=0,944$; $p>0,05$). Bu

bulgu; deneyim yılı fark etmeksizin araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerde hedef belirleme, öz yönlendirme, öz değerlendirme, yardım alma, öz tepki, içsel hedef, içsel ilgi, dışsal hedef ve duygusal kontrol becerilerini deneyimleme fırsatı bulmalarından kaynaklanabilir. Alan yazında çeşitli araştırma bulguları bu bulgu ile farklılık göstermektedir. Öyle ki; Ghonsooly & Ghanizadeh (2013) ile Ghanizadeh (2011) İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Soliman & Alenazi (2017) sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin inanç ve bilgilerini ölçtüğü çalışmasında 5 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin 5 yıldan daha az deneyime sahip öğretmenlere göre öz düzenleme ile ilgili inançlarına yönelik daha yüksek performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Iriogbe-Efionayi (2020) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenlemeye dair bilgilerini incelediği çalışmasında, mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin öz düzenleme bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Yılmaz (2016) ise okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme beceri düzeylerinin mesleki kıdemi 11 ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 0-5 ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 14'e göre duygusal kontrol alt boyutu puanları üzerinde öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin düşük bir etkiyle farklılık yarattığı görülmektedir ($X^2(2)=6,729$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Bu anlamlı farkın hangi alt gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre mesleki deneyimi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin duygusal kontrol alt boyutundan aldığı puanlar (122,02), mesleki deneyimi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puanlarına göre (94,42) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,016$). Bu bulguya göre meslekte geçirilen yıllara bağlı olarak farkındalığın artması, öğretimsel davranışların ve uygulamaların çeşitlenmesi, farklı ortamlarda farklı düşünce ve fikirlerle karşılaşılması ve buna yönelik deneyimlerin çeşitlenmesi öğretmenlerin duygusal kontrol becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Zimmerman (2000) öz düzenlemenin sabit bir beceri olmadığını, bireylere tekrarlanan deneyimler sağlayan ortamlara katılım yoluyla kendi öğrenmelerini kontrol etme fırsatı sunarak şekillendirdiğini ve geliştirdiğini belirtmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, okulların bulunduğu yerleşim birimi, okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, çalıştıkları okul türü, sınıflarındaki ikili eğitim durumu, mesleki deneyim, yaş, sınıflarındaki çocuk sayısı ve yaş grubu, öğrenim durumları ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme puanlarının aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz düzenleme becerileri toplam puanının (196,94) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öz düzenleme becerileri alt boyutlarının puan ortalamalarının hedef belirleme, içsel ilgi, içsel hedef, öz yönlendirme, duygusal kontrol, öz değerlendirme, öz tepki, yardım alma alt boyutların tümünde yüksek düzeyde olduğu görülürken dışsal hedef alt boyutunda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ele alınan bu sonuca bağlı olarak öz düzenleme becerisi yüksek olan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin planlamalarını çocukların özelliklerine göre gerçekleştirerek hedef belirledikleri, sınıftaki çocukların ilerlemesini fark ederek içsel ilgilerini arttırdıkları, kendilerini başarılı bir öğretmen olmak için güdüleyerek içsel hedef gerçekleştirdikleri, öğretim sırasında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretim stratejisi geliştirerek öz yönlendirme yaptıkları, sınıf ortamında gerçekleşen ani durumlara karşı sakin kalarak duygusal kontrolü sağladıkları, öğretim uygulamaları sonunda hedefe ulaşmış olmasına bakarak öz değerlendirme yaptıkları, öğretmenlerin kendilerini başarılı bulup daha çok çalışmaya motive olarak öz tepki geliştirdikleri ve çözemediği sorunlar karşısında iş arkadaşlarından yardım istedikleri düşünülebilir. Dışsal hedef alt boyutunda ise

öğretmenlerin ortaya koydukları çabaya karşı yeterli teşvikler sunulmalıdır. Ortaya konulan başarıya oranla derece ve kademe artışı sunularak yeterli terfi durumları sağlanabilir. Ayrıca belirli periyotlarda öğretmenin kendisini verimli ve üretken hissetmesi amacıyla dergi, kitap, broşür vb. yayınlar yoluyla paylaşım yapması teşvik edilerek dışsal hedef alt boyutuna yönelik destekleyici uygulamalara yer verilebilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişki Spearman korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğin toplam puanı ile hedef belirleme, içsel hedef, dışsal hedef, içsel ilgi, duygusal kontrol, öz yönlendirme, öz değerlendirme,öz tepki ve yardım alma alt boyutları arasında .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönde yüksek; dışsal hedef ve duygusal kontrol alt boyutları arasında ise pozitif yönde orta düzey ilişki bulunmuştur.Buna göre; hedef belirleyen bir öğretmenin hedefe ulaşmak amacıyla eğitim öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik ortaya koyduğu çaba sonucunda öz yönlendirme, öz değerlendirme, içsel ilgi, içsel hedef, duygusal kontrol, öz tepki ve yardım alma becerilerinin de geliştiği belirlenmiştir. Ortaya konulan çaba doğrultusunda çocuklardaki gelişimi fark eden öğretmenin içsel ilgililerinin artması ile içsel hedef, öz yönlendirme, öz değerlendirme, öz tepki ve yardım alma becerilerinin geliştiği ve dolaylı olarak duygusal becerilerine de etki ettiği, öğretmenlerin çalışmalarına daha çok motive olmalarını sağlayarak geliştirdikleri dışsal hedef becerilerinin öz tepki geliştirmelerine dolaylı olarak etki ettiği, öğretmenlerin kendilerini başarılı olmak için güdüleyerek içsel hedef belirlemelerinin öz yönlendirme, duygusal kontrol, öz değerlendirme, öz tepki ve yardım alma becerilerini etkilediği, eğitim öğretim sırasında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretim stratejileri geliştirerek öz yönlendirme yapan öğretmenlerin öz değerlendirme, duygusal kontrol, öz tepki ve yardım alma becerilerinin de geliştiği, ani durumlar karşısında tepkilerini kontrol ederek duygusal kontrolü sağlayan öğretmenlerin aynı zamanda öz değerlendirme, öz tepki ve yardım alma becerilerinin de geliştiği, hedefe ulaşp ulaşmadığını kontrol ederek öz değerlendirme yapan öğretmenlerin aynı zamanda yardım alma ve öz tepki becerilerinin de geliştiği ve öğretmenlerin kendilerini başarılı görerek daha çok çalışmaya motive olması sonucu ortaya çıkan öz tepkileri aynı zamanda yardım alma becerilerini de etkilemektedir. Bu bakımdan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koymak öğretmenlerin ihtiyaçlarını desteklerken çizilebilecek olası yol haritaları için ışık tutabilir. Erken müdahale programlarının geliştirilmesi sürecine katkı sağlayabilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği puanlarının cinsiyete göre farkı incelendiğinde kadın öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin erkek öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde ise içsel ilgi, içsel hedef ve yardım alma alt boyutlarında kadın öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından aldığı puanlar erkek öğretmenlerin aldığı puanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buna göre erkek okul öncesi eğitimi öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik mahalli hizmet içi eğitim programları ve projeler düzenlenebilir. Erkek okul öncesi eğitimi öğretmenlerine öz düzenleme becerilerine yönelik eğitimler verilerek bu sürecin etkisine dair uzun soluklu çalışmalar planlanabilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanının çocukların yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği alt boyutlarından olan duygusal kontrol becerisi çocukların yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre 5 yaş ve üzerindeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin duygusal kontrol alt boyut puanlarının 4 yaşındaki çocuklarla çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4 yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin duygusal kontrol becerilerinin desteklenmesine dair müdahale çalışmaları yapılabilir. Duygusal kontrol becerisinde çalışılan yaş grubunun etkisi üzerine nitel veri kaynaklarından yararlanılarak derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanının öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılrken, alt boyutlardan duygusal kontrol ve öz değerlendirme becerilerinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre 33 yaş üstü öğretmenlerin duygusal kontrol ve öz değerlendirme becerilerinin 23-33 yaş arası öğretmenlere göre yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. 22-33 yaş arası öğretmenlerin ani olaylar karşısında tepkileri kontrol edebilme ve sakin kalma, belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme ve hedefe ulaşmaya yönelik eksik yönlerin farkına varılması konularında 33 yaş ve üzeri meslektaşlarının deneyimlerini dinleyebilecekleri paylaşım toplantıları vb. düzenlenebilir. Öğretmenin yaşının duygusal kontrol ve öz değerlendirme becerileri üzerindeki etkisine dair derinlemesine incelemeler yapılabilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği'nden ve alt boyutlarından elde edilen puanlara göre öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin sınıflarında ikili eğitim yapılma durumuna göre

anlamli olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarını başka bir meslektaşları ile paylaşmaları/paylaşmamaları öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde bir etki yaratmamıştır. Öte yandan ikili eğitim durumuna çalışma saatleri açısından bakıldığında, öğretmenin yarım gün çalışması ile tam gün çalışmasının da öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu değişkenin etkisi, farklı ve daha geniş örneklerde çalışılabilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanı, öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamli olarak farklılaşmamaktadır. Öte yandan alt boyut puanları incelendiğinde; ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin duygusal kontrol puanlarının köyde çalışan öğretmenlere göre anlamli olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ilçe merkezinde çalışan öğretmenler ile köyde çalışan öğretmenler arasında iletişim ve etkileşimi arttıracak uygulamalar ile öz düzenleme becerilerine dair deneyimlerini aktarmaları sağlanabilir. Ayrıca köy öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla uzaktan/yüzyüze eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği ve alt boyut puanlarında öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından anlamli farklılık bulunmamaktadır. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarısının (%47,69) sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde çalıştığı ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyinin öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam ve duygusal kontrol alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamli olarak farklılaştığı görülmektedir. Ortaokula bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin ilkokula bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinden anlamli olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla bilimsel etkinliklere katılımları okul idaresi veya il-ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerekli bilgilendirmeler yapılarak teşvik edilebilir ve öğretmenlerin katılımları sağlanabilir. Ortaokullarda çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerin duygusal kontrol becerilerini etkileyen okul ortamına dair faktörlerin neler olduğuna dair derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanı öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısına göre anlamli düzeyde farklılaşmamaktadır. Alt boyutlardan hedef belirleme ve öz tepki

puanları ise öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısından etkilenmektedir. Buna göre sınıflarında 21 ve üzeri sayıda çocuk bulunan öğretmenlerin hedef belirleme puanları sınıflarında 0-10 arası sayıda çocuk olanların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu elde edilirken, sınıflarında 21 ve üzeri sayıda çocuk bulunan öğretmenlerin öz tepki alt boyutu puanları ise 11-20 arası sayıda çocuk bulunan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıftaki çocuk sayısının fazla olmasının, sınıftaki iletişimi ve sınıf dinamiğini etkin tutması nedeniyle öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı düşünülmektedir. Bu nedenle sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin mümkün olduğunca tüm çocukları etkinlik sürecine dâhil ederek sınıf dinamiğini aktif tutması, etkinliklerde kullandıkları materyal çeşidini arttırmaları ya da görsel işitsel uyarıcılardan fazlaca yararlanmaları önerilebilir. Çünkü sınıfta etkinliklere olan katılımın artması, aktif ve dinamik bir sürecin olması öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimlerini arttırabilir, sınıfta ortaya çıkan farklı durumlara karşı öğretmen yeniden hedef belirleyerek kazanımları en iyi ve en doğru şekilde sunmak için içeriği zenginleştirmeye çalışabilir ya da karşılaştıkları farklı durumlar neticesinde öz tepki becerisi gelişebilir. Buna bağlı olarak bu süreç öğretmenlerin öz düzenleme beceri düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanları ile hedef belirleme ve öz değerlendirme alt boyut puanlarının öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına bağlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre; 16 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz düzenleme becerileri, 0-5 arası hizmet içi eğitim alanların öz düzenleme becerilerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu sonuca bağlı olarak alınan hizmet içi eğitim sayısının artması sonucunda öğretmenlerin planlamalarını sınıfta yer alan çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirdiği ve buna bağlı olarak hedef belirleme becerilerinin arttığı, alınan eğitimler sayesinde belirlenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığını kontrol ederek ve eksik yönlerini fark ederek öz değerlendirme becerilerinin arttığı söylenebilir. Bu anlamda öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik kurs, seminer, hizmet içi eğitim vb. etkinliklere katılmaları önerilebilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyut puanları üzerinde öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı ve daha geniş örneklemelerde bu değişkenin etkisine dair yeni araştırmalar planlanabilir.

Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanı öğretmenlerin mesleki deneyimine göre farklılık göstermemektedir. Öte yandan, mesleki deneyimi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin duygusal kontrol alt boyutundan aldığı puanlar, mesleki deneyimi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuca bağlı olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanacakları ortamlar yaratılması ve öğretmenlerin bu paylaşımlar konusunda teşvik edilmesi önerilebilir. Mesleki deneyimin duygusal kontrol becerisine etkisine dair çoklu veri kaynakları kullanılarak derinlemesine araştırmalar planlanabilir.



KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H. (2013). *Investigation of young children's metacognitive and self-regulatory abilities in mathematics activities*. Master Thesis, Bogaziçi University Institute for Graduate Studies in the Social Sciences, İstanbul.
- Airasian, P. W., & Gullickson, A.R. (1997). *Teacher self – evaluation tool kit*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Aksel, Ş. (2009). Çocuk Suçluluğu ile ilgili psikolojik kuramlar. İçinde *Gelişim Psikolojisi Bakış Açısıyla Çocuk Suçluluğu*, Ş. Aksel ve T. Yılmaz Irmak (Ed). Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları; İzmir.
- Alkeveli, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E. ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Milli Eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6. www.newwsa.com adresinden erişildi.
- Ames, C., & Archer, I. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning Strategies and motivation processes, *journal of Educational Psychology*, 80, 260-267
- Anderson, H., Coltman, P., Charlotte, P., & Whitebread, P.(2003). Developing indepent learning in children age 3-5. 10 th Biennial Conference, Podovo, İtaly, 26-30 August. Retrieved from <https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/>

- Arabacı, F. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aras, S. (2015). "Promoting self regulation in early years: Tools of the mind." *Journal of Education and Future*, 8(1): 15-25.
- Arslantürk, İ. (2018). *Ekolojik sistem kuramı temelli okul güvenliği ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13 (3) , 455-470. DOI: 10,17244/eku.331938
- Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Azari Noughabi, M., & Amirian, S.M.R. (2021). Assessing the Contribution of Autonomy and Self-Efficacy to EFL Teachers' Self-Regulation. *English Teaching & Learning* 45, 71–88
- Bağ, C. ve Çeviker Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(1), 289-312.
- Balay, R., Kaya, A. ve Doğu, Z. (2012). Ortaöğretim pansiyonlarında kalan lise öğrencilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 103-128.
- Bandura, A. (1997). *Öz-yeterlik: Kontrol egzersizi*. New York: Macmillan
- Bay, D., Geyik, Ş. ve Çalışkan, Y. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okul algılarının belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) , 1-17. <http://ihead.aksaray.edu.tr/en/pub/issue/42161/462376> adresinden erişilmiştir.
- 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.

Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2013). Physical activity, self-regulation and early academic achievement in preschool children. *Early Education and Development*, 25(1), 56–70.doi:10.1080/10409289.2013.780505

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.

Bedge, Z. ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 204-232.

Begum, N. (2007). *Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children: evidence from the early childhood longitudinal study.* Unpublished Doctorial Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, USA.

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.

Bennett, M. (2014). Student attitudes within education: making self-regulation a practical habit in learning. *Online Submission*, 34, 120-132

Berk, L. E. (2013). Çocuk gelişimi. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.

Berry, D. ve O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Development Psychology*, 31, 1, 1-14.

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

- 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, 647–663.
- Blair, C. (2014). Stress and the development of executive functions: experiential canalization of brain and behavior. *Child Psychol: Developing Cognitive Control Processes: Mechanisms, Implications and Interventions*. NJ: Wiley, 145-80.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of selfregulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Bodrova, E. ve Leong, D. (2005). Self regulation: a foundation for early learning. *Principal*, 85(1), 30-35.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2017). Zihnin araçları: *erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı* (Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education). G. Haktanır (Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington D.C.: National Academy Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, England.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742,7
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*.
<https://doi.org/http://www.psy.cmu.edu/~siegle/35bronfenbrenner94.pdf>
- Bronson, M.B. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. New York: Guilford.

- Butler, D. L. (2003). *Self-regulation and collaborative learning in teachers' professional development*. Paper presented at the annual meetings of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Padua, Italy. Paper retrieved from <http://ecps-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2013/11/EARLIFinal-Paper.pdf>
- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2005, April). *Multiple complementary methods for understanding self-regulated learning as situated in context*. Paper Presented at the April 2005 annual meetings of the American Educational Research Association, Montreal, QC.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Buzza, D. & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education*, 23(1), 58-76.
- Cabı, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3).
- Can, N. (2013). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- 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
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chang, M. L. (2009). Teacher emotional management in the classroom: Appraisals, regulation, and coping with emotions. San Diego, CA: Paper presented at the American Educational Research Association.
- Cummings E.M., Goeke-Morey M. C., Schermerhorn A. C., Merrilees C. E. & Cairns, E. (2009). Children and political violence from a social ecological perspective:

Implications from research on children and families in northern Ireland. *Clinical Child and Family Psychology Review*, V.12, 16-38.

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

Çelik, B. (2017). *Çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çinkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Mili Eğitim Dergisi*, Sayı 161.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.

Çolak, M. (2018). Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dağlıoğlu, H. (2010). Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme, G.Haktanır (Ed.) Okul Öncesi Eğitime Giriş (ss.39-78). Ankara:Anı Yayıncılık.

Day, C. & Gu, Q. (2014). *Dayanıklı öğretmenler, dayanıklı okullar. Test sürelerinde kaliteyi oluşturmak ve sürdürmek*. Londra: Routledge.

Degol, J. L. & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral 97 socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89-100.

Dignat, 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 Learning*.[https://www.researchgate.net/publication/324208277 Teachers' direct and indirect promotion of selfregulated learning in primary and secondary scho](https://www.researchgate.net/publication/324208277_Teachers'_direct_and_indirect_promotion_of_selfregulated_learning_in_primary_and_secondary_scho)

[ol mathematics classes insights from videobased](#)classroom_observations_and_t
eachar_interviews adresinden 05.06.2021 tarihinde erişildi.

- Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2002). The creative curriculum (4th ed.). Washington, DC: Teaching Strategies
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 149-162.
- 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
- Dönmez, B. (2004). Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi, Şişman, M. ve Turan, S. (Eds.). Sınıf Yönetimi. Ankara: Öğreti, Pegem A Yayıncılık.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Dweck, C. S. (1990). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 199–235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 28, pp. (CCLXXIII-CCLXXXVII).
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Eliasa, E. I. (2012). Counsellor roles on students lifelong learning understanding (a psychological study based on ecological system theory). *Procedia - Social- and Behavioral Sciences*, 46, 5703–5706. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.501>

- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ersoy, E., ve Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9).
- Ertürk, G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables / okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4) , 1224-1239. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5467/74230>
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T. ve Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme: İzleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Eshel, Y. & Kohavi, R., (2003). Perceived classroom control, self regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, Vol. 23, No:3, 249-260.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25, 131–148. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034304043670>
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programı'nın çocukların öz düzenleme, problemdavranışları ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Fry, P. S. (1974). The development of differentiation in self-evaluations: A cross-cultural study. *The Journal of Psychology*, 87(2), 193-202.
- Galinsky, E. (2012). *Promoting Self Control: It Might Not Be What You Think* https://www.huffpost.com/entry/promoting-self-control-it_b_1291129 adresinden erişilmiştir.
- Ghanizadeh, A. (2011). An investigation into the relationship between self-regulation and critical thinking among Iranian EFL teachers. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 5(2), 117-124.
- Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2014). A tripartite model of EFL teacher attributions, burnout, and self-regulation: toward the prospects of effective teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(2), 145-166.
- Ghonsooly, B. & Ghanizadeh, A. (2013) Self-efficacy and selfregulation and their relationship: a study of Iranian EFL teachers, *The Language Learning Journal*, 41:1, 68-84, DOI: 10.1080/09571736.2011.625096
- Gino, F., Schweitzer, M. E., Mead, N. L., & Ariely, D. (2011). Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 115(2), 191-203.
- Gol, A. K., & Royaei, N. (2013). EFL teachers' self-regulation and job performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1855.
- Gordon, A., & Browne, K. (2004). *Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education* (6th ed). Clifton Park, NY: Thomson/ Delmar Learning
- Gömlüksiz, M.N., ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Groves Gillespie, L., & Seibel, N. (2006). Self-regulation a cornerstone of early childhood development. *Young children*, July, 1-6.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, G. (2015). *Self-Regulation in turkish preschoolers: relations with family context and socio emotional competence*. Doktora tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, E. D. ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 71-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133051> adresinden erişilmiştir.
- Hagekull, B., & Hammarberg, A. (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 301–312.
- Hampden-Thompson, G. & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248–265.
- Hamre, B.K., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85, 1257– 1274. doi:10.1111/cdev.12184.
- Harkönen, U. (2007). The bronfenbrenner ecological systems theory of human development. Scientific Articles of V. International Conference, October 17-21, 2007, University of Joensuu, Finland.
- Henry, A.E., & Pianta, R.C. (2011). Effective teacher-child interactions in children's literacy: Evidence for scalable, aligned approaches to professional development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 308–321).
- Hsu, S. (2005). Help-seeking behaviour of student teachers. *Educational Research*, 49(3), 307e318. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880500287716>.

- Hur, E. H. (2011). *The Influence of home and preschool environment on young children's behavioral self-regulation*. Master Thesis, The Ohio State University, Ohio.
- Iriogbe-Efionayi, S. (2020). Promoting self-regulation in early childhood education: teachers' knowledge of self-regulation. *Urban Education Research & Policy Annals*, 7(1).
- Isenberg, J. P. (2000). The state of the art in early childhood professional preparation. In National Institute on Early Childhood Development and Education (Ed.), *New teachers for a new century: The future of early childhood professional preparation*. Jessup, MD: U.S. Department of Education.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. doi:10.1111/1467-9280.00304
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İsrael, E. (2007). *Öz Düzenleme Eğitimi Fen Başarısı ve Öz Yeterlilik*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Johnson, E. S. (2008). Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/10.29173/cmplct8777>
- Jones, L. B., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science*, 6(5), 498-504.
- Kandır, Özbey ve İnal (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Program- Kuramsal Temeller*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self – regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Childhood and Development*, 26, 847-870.

- Karaoğlu B. ve Pepe O. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 214-224.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (32. baskı). Nobel
- Karreman, A., Tuijl, C., Aken, M. A. G., & Dakovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561-57.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitimi programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online* 6(2), 234-248.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30, 139-161
- Katz, L. (2003). *The state of the art of early childhood education*. Paper based on a lecture presented at the University of Louisiana, Lafayette.
- Kayalı, M. (2019). *Yaratıcı drama'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-Tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 103-120.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Kırtel, A. (2018). *60-72 Aylık çocuklara yönelik hazırlanmış sosyo-kültürel etkinliklerin uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kıyaker, S. (2017). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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
- Koyuncu Şahin, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin özgüvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Köroğlu, M. (2015). *Öğretmen adaylarının özel alan yeterlilikleri ve öğrenme stili arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kramarski, B. A. & 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.
- Krough, S. L., & Morehouse, P. (2014). *The early childhood curriculum: Inquiry learning through integration* (2nd ed.). New York, NY: Routledge Taylor and Francis.
- Kurt, Ş. H. ve Dikici Sığırtmacı, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135-151.
- Kuru-Turaşlı, N. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş*. içinde (s.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıfatmosferi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <http://ulusaltezmerkezi.com/ogrencilerin-sinif->

[ici-etkinliklere-katilim-duzeyleri-ile-algiladiklari-sinif-atmosferi-arasindaki-iliski/](#)
adresinden edinilmiştir.

- Larsen, T., & Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the second step program. *School Psychology International*, 33(6), 631–645. <https://doi.org/10.1177/0143034311412848>
- Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lombaerts, K., Engels, N., & Van Braak, J. (2009) Determinants of Teachers' Recognitions of Self-Regulated Learning Practices in Elementary Education, *The Journal of Educational Research*, 102:3, 163-174, DOI: [10.3200/JOER.102.3.163-174](https://doi.org/10.3200/JOER.102.3.163-174)
- Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
- Manning, B. H., & Payne, B. D. (1993). A Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and selfregulation. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 361-371.
- Manolova Yalçın, O. ve Özgen, B. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 63-80.
- Marchis, I. (2011). Primary school teachers' self-regulated learning skills. *Acta Didactica Napocensia*, 4(4), 11-18.
- Martins, S. S., Tavares, H., Da Silva Lobo, D. S., Galetti, A. M., & Gentil, V. (2004). Pathological gambling, gender, and risk-taking behaviors. *Addictive behaviors*, 29(6), 1231-1235.

- Mazlumoglu, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin karar verme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (Eds.). (2016). *Introduction to Special Issue on Self-Regulation in Early Childhood*. Self-regulation and Early School Success. Routledge.
- 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. & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136 – 142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191>.
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). Development and self-regulation. R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* in (s. 2-34). USA: John Wiley & Sons, Incorporated.
- McClelland, M., Tominey, S., & Acock, A. (2011). The influence of demographic risk factorson children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education & Development*. 22 (3), 461-488. doi: 10.1080/10409280903022337
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Muñoz, L., & Santa Cruz, J. (2016). The preschool classroom as a context for cognitive development: type of teacher feedback and children's metacognitive control. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 23-44.
- Naeyc. (2018). The Naeyc early learning program accreditation standards and assessment items. Washington DC: NAEYC. Retrieved from <https://www.naeyc.org/accreditation/early-learning/standards>

- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.
- O'Connor, J., & Dickerson, M. (2003). Impaired control over gambling in gaming machine and off-course gamblers.
- Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of research in special educational needs*, 4(1), 17-49.
- Oktay, A. (2005). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul; Epsilon Yayınları.
- Ostrosky, M. M., & Jung, E. Y. (2010). What works briefs: Building positive teacher-child relationships.
- Öçal, T. (2015). *Okul öncesi öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmede öğretmenlerin rol ve sorumlulukları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Önder-Külahoğlu, Ş. (2000). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. (Editör: L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel yayıncılık
- Özbaş ve Badavan (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler, *Eğitim ve Bilim* 2009, Cilt 34, Sayı 154
- Özen, Y. (2012). Genel olarak okul öncesi öğretmen yeterlikleri. Gülaçtı, F. ve Tümkaya, S. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (252-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, E. G. ve Doğan, M. C. (2014). The development of the Functional Literacy Experience Scale Based Upon Ecological Theory (FLESBUET) and validity reliability study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2249– 2258.
<https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.1791>

- Öztabak, M. E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Özturan Sağırlı, M. ve Azapağası, E. (2009). *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, ,vol: 42, no: 2, 129-16.
- Paris, J., Beeve, K., & Springer, C. (2019). Introduction to curriculum for early childhood education. California: College of Canyons.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles for teacher preparation*. A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education project, "Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies to Improve Student Success in and beyond School.", Washington, DC.
- Pazarbaşı, H. (2019). *Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Peker. H. (2013). *Anaokulu çocuklarında benlik düzenleme ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- 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
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.

- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. DOI: 10.3102/0013189X09332374
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children teachers* (pp. 125–146). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. ve Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 427-441.
- Poyraz, H. ve Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Randi, J. (2004). *Teachers as self-regulated learners*. Teachers College Record, 106(9), 1825-1853.
- Rice, M. (2012). Understanding the importance of self-regulation for preschoolers. <http://www.ttacnews.vcu.edu/2012/02understanding-the-importance-of-self-regulation-for-preschoolers/> adresinden erişilmiştir.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J. & Ciarrochi, J. V. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4 (3), 1-34.
- Ross, J. A. & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 146-159.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and selfregulation. New York, NY: Guilford Press.

https://www.researchgate.net/publication/223158707_Attentional_control_and_self-regulation sayfasından erişilmiştir.

- Sağlam, G. (2016). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin meslek etiği farkındalık düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Sameroff, A. (2008). Conceptual Issues in Studying The Development of Self- Regulation. InS. L. Olson ve A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial Regulatory Processes in Development of Childhood Behavior Problems: Biological, Behavioral and Social-Ecological Interactions* (p. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- Santrock, J. W. (2015). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Saracaloğlu, A. S., Aldan karademir, Ç., Dursun, F., Altın, M. ve Üstündağ, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik başarıları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33).
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64–96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002>
- 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
- Schunk, D., & Zimmerman, B. J. (2009). Motivation and self-regulated learning. *Theory, research and applications*. New York, NY: Taylor & Francis.

- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.edi, p.125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schutz, P.A. (2014). Öğretmenlerin duygularının sorgulanması. *Eğitim Psikoloğu*, 49 , 112. doi: [10.1080/00461520.2013.864955](https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955) .
- 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.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinde oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Shanker, S. (2013). Calm, alert and happy. *Queen's Printer for Ontario*, 3.
- Shields, A. M. & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381-395. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_2
- Soliman, M. S. S., & Alenazi, M. M. (2017). Primary teachers' beliefs and knowledge about self-regulated learning in the kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Educational Sciences*, 18(1-3), 1-15.
- Solmuş, T. (2016). *Çocuk Psikolojisi ve Çizgi Filmler*. İstanbul: Nobel Yaşam
- Sussman, S., McCuller, W. J., & Dent, C. W. (2003). The associations of social self-control, personality disorders, and demographics with drug use among high-risk youth. *Addictive Behaviors*, 28(6), 1159-1166.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social psychology of education*, 7(4), 379-398.
- Şahin, D.(2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25),87-102.

- Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72(2), 271-324.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49(0), 78e88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>.
- Tezel Şahin F. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi, *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*. 4, 425-438.
- Thompson, R. A. (2009). Doing what doesn't come naturally. *Zero to Three Journal*, 30(2), 33-39.
- Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 34, No., 106-110.
- Toran, M. ve Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Tortop, H. ve Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen eğitimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (22) , 168-184. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Zgefd/Issue/47939/606462> adresinden erişilmiştir.
- 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.

- Toussi, M. T. M., & Ghanizadeh, A. (2012). A study of efl teachers' locus of control and self-regulation and the moderating role of self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2363.
- Trawick-Smith, J. (2017). *Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Trawick-Smith, J. (2014). Çocuk Gelişim Kuramları (Çev. M. Buldu). İçinde B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim [Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı]* (s. 34-62). Ankara: Nobel.
- Tuncer, G. (2019). *Farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerin planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Tutkun, C., Şahin, T. F. ve Işıktekiner, S. (2017). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Demirel, Ö ve Dinçer S. (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (ss. 459-475). Ankara: Pegem Akademi.
- Tzivnikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 95.
- Tzohar-Rozen, M. & Kramarski, B. (2014). Metacognition, motivation, and emotions: contribution of selfregulated learning to solving mathematical problems. *Global Education Review*, 1(4), 76-95.
- Uzuntiryaki Kondakci, E., Kirbulut, Z. D., Sarici, E. ve Oktay, O. (2020). Emotion regulation as a mediator of the influence of science teacher emotions on teacher efficacy beliefs. *Educational Studies*, 1-19.
- Uzuntiryaki Kondakci, E., Demirdöğen, B., Akın, F. N., Tarkin, A. ve Aydın-Günbatar, S. (2017). Exploring the complexity of teaching: the interaction between teacher self-regulation and pedagogical content knowledge. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(1), 250-270.

- Üredi, İ., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU7*, 2(4), 1-30.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A. ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yeh, Y.C. (2004). The interactive influences of three ecological systems on r-employees' technological creativity. *Creativity Research Journal*, 16, (1), 11-25.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, F. E. (2020). *Erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Yılmaz, B. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğretime ilişkin öz yeterliliklerinin ve öz-düzenlemeli öğretimi kullanımları hakkındaki görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229
- Zaslow, M., & Martinez-Beck, I. (Eds.). (2006). *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore, MD: Brookes.

- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In *Handbook of Self-Regulation*, ed. M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner, 13–39. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–37). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. & Roberts, E. D. (2011). Encourage Self Regulated Learning in The Classroom
[https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1 &article=1017&context=merc_pubs](https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1017&context=merc_pubs) adresinden 10.08.2021 tarihinde erişilmiştir
- Wiegerova, A., Gavora, P. & Kaniová, M. (2016). Professionalization of University Students of Pre-school Education (through the views of students on pre-school and the family in the Czech Republic). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 116-122.
- Williford, A. P., 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.
- Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265- 278.

EKLER

EK 1: Etik Kurul İzin Formu

EK 2: İl Milli Eğitim Anket ve İzin Talebi Valilik İzni

EK 3: Ölçek Kullanım İzni

EK 4: Tez Değerlendirme Formu

EK 1: Etik Kurul İzin Formu

Aksaray Üniversitesi- Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü
İnsan Araştırmaları Etik KuruluTarih: 04/03/2021
Sayı: E-34183927-000-00000589435



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Yusuf Ertan ELMA

“Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Öğretmen Özellikleri Bağlamında İncelenmesi” başlıklı 2021/01-38 protokol numaralı başvuru 22.02.2021 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları
Etik Kurul Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

EK 2: İl Milli Eğitim Anket ve İzin Talebi Valilik İzni



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-40456018-44-24050937
Konu : Yusuf Ertan ELMA' nın
Araştırma İzni

12.04.2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Aksaray Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23/03/2021 tarihli ve 59526 sayılı yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Aksaray Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yusuf Ertan ELMA'nın "**Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Öğretmen Özellikleri Bağlamında İncelenmesi**" konulu araştırmanın ilimize bağlı anaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik düzenlemek istediğine dair yazı ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (b) Genelge doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ÇIN
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mahmut KURTARAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gap Mah.2502 Sok.No:10 B/Blok Kat:2 BATMAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Nurullah KARDAŞ-Teknisyen

Telefon No : 0 (488) 280 72 25

E-Posta: sinavhizmetleri72@meb.gov.tr

İnternet Adresi: batmanmem@meb.gov.tr

Unvan : Teknisyen

Faks:4882807278

EK 3: Ölçek Kullanım İzni



Gozde ertürk <gozde86erturk@gmail.com>

Ölçek kullanım izni hakkında

2 ileti

Gozde ertürk <gozde86erturk@gmail.com>
Alıcı: capa@metu.edu.tr <capa@metu.edu.tr>

19 Aralık Cmt 16:59

Sayın hocam

Okul öncesi eğitimi bilim dalında yürüteceğimiz bir yüksek lisans tez çalışmasında öğrencimle Dr.Sungur ve Dr.Uzuntiryaki ile birlikte geliştirdiğiniz Teacher Self-Regulation Scale ı kullanmak istiyoruz.

Ölçeği kullanmamıza izin verir, bizimle paylaşırsanız çok seviniriz

İyi çalışmalar diliyoruz
[Alıntılanan metin gizlendi]

Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>
Alıcı: Gozde ertürk <gozde86erturk@gmail.com>

20 Aralık Paz 13:23

Merhaba,

"Ogretmen Ozduzenleme Olcegi"ni kullanmanızda hicbir sakınca yoktur.

Olcekle ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-developed/> adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.
Yesim Capa Aydın

Doc. Dr. Yesim Capa Aydın
Orta Dogu Teknik Universitesi
Egitim Bilimleri Bolumu
06800 Ankara

EK 4: Tez Değerlendirme Formu

Aksaray Üniversitesi Tez DeğerlendirmeFormu		
Öğrencinin AdıSoyadı: Yusuf Ertan ELMA		EVET
Kapak		X
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	X
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	X
3	Kapak formatı kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	X
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	X
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	X
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	X
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	X
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	X
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	X
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	X
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	X
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	X
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	X
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	X
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	X
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	X
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	X
Atıf Yöntemi APA 6 ☒ X CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	X
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	X
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	X
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	X
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	X
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	X
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	X
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	X

Bu tezin tarafımdan “Tez yazım kuralları” okunarak dikkatlice hazırlanmış olduğunu ve doğabilecek her türlü olumsuzluktan sorumlu olacağımı kabuledirim.

Öğrencinin imzası

Yusuf Ertan ELMA