

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ
İLE ÖĞRETMENLİK İNANISLARI VE ÖĞRETİM EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu CEYLAN ESENTÜRK

DANIŞMANI: DOÇ. DR. DERYA ŞAHİN ASI

İZMİR - 2018

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ
İLE ÖĞRETMENLİK İNANISLARI VE ÖĞRETİM EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu CEYLAN ESENTÜRK

JÜRİ ÜYELERİ

DOÇ. DOKTOR DERYA ŞAHİN ASI (Danışman)
DOÇ. DOKTOR ŞAKİRE OCAK KARABAY
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ GÖZDE İNAL KIZILTEPE

İZMİR - 2018

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum ‘‘Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi’’ adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Burcu CEYLAN ESENTÜRK



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Burcu Coşkun
Numarası : 92130003191
Anabilim Dalı : İlk öğretim Anabilimindeki Okul öncesi bilimidir.
Tez Başlığı (Türkçe) : Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.
Tez Başlığı (İngilizce) : Identifying relationships between self-regulatory skills of preschool children and teacher beliefs and intentions
Tez Savunma Tarihi : 10-10-2018
Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Derya Arı
Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğr. Üyesi Görde İNAL KIZILTEPE
Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Sakine Karabey
Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme
İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren ve -söylemeden geçemeyeceğim- Türkçe dil bilgisi konusunda da bana bilgi katan sayın hocam Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bunun yanı sıra bu çalışmanın içeriğini oluşturmada destek olan Aslı ÖNCÜL, Aysun DOĞAN, Şakire OCAK KARABAY ve Nihal YENİAD MALKAMAK'a teşekkür etmek istiyorum.

Bu çalışmayı birçok kez okuyan ve yazım hatalarımı bana öğreterek gösteren sevgili arkadaşım Elif Nur DAVASLIOĞLU'na, araştırmanın kamera arkasında teknik destek sağlayan arkadaşlarım sevgili Sergen UÇAK'a, Doruk SERİN'e, Gürhan ECE'ye, Gülden KAŞLIOĞLU'na ve manevi desteğini hiç esirgemeyen dostum Tufan AKARÇAY'a çok teşekkür ediyorum.

Her kararında hiçbir desteğini esirgemeyen, her zaman beni dinlemek için hazır olan canım annem Yıldız CEYLAN BULUT'a, eğitim almanın ve her daim öğrenmenin önemini vurgulayan ve bu konuda beni her zaman destekleyen biricik babam Ali CEYLAN'a sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum. Kardeşlerim Yılmaz, Ceyda ve Esed CEYLAN'a, çalışma esnasında ve bitene kadar bensizliğe sabırla katlandıkları ve bu süreci adeta benimle birlikte geçirdikleri için teşekkür ediyorum.

Son olarak, bu çalışmanın içeriği ile ilgili bana yardımcı olan, umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni motive eden, sabırla destekleyen ve bu çalışma konusunda her zaman olumlu olan canım sevgilim, eşim Denge ESENTÜRK'e çok teşekkür ediyorum...

Burcu CEYLAN ESENTÜRK

İzmir, 18-10-2018

ÖZET

Öğretmenler meslek hayatına başladıkları ilk günden itibaren, aldığı eğitim, büyüdüğü coğrafi konum ve kültür itibari ile kendi öğretmenlik inanışlarını ve eğilimlerini oluşturur. Çalışma öğretmen inanışları ve eğilimlerinin çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmak üzere tasarlanmıştır. Araştırma, 2014-2015 yılının ikinci döneminde İzmir iline bağlı beş merkez ilçede bulunan MEB'e bağlı bağımsız okul öncesi kurumlarında yürütülmüştür. Araştırmaya 43 okul öncesi öğretmeni ve 190 çocuk katılmıştır. Araştırma kapsamında orijinal soru formu Herzog-Wilcox ve Ward tarafından tasarlanan "Teaching Beliefs and Intentions" soru formu için gerekli izinler alınarak, soru formunun iki bölümü ('Öğretmenlik İnanışları Soru Formu' ve 'Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu') Türkçeye uyarlanarak çalışmada kullanılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçebilmek adına öz düzenlemenin beş alt boyutu ile ilgili hikâye kökleri hazırlanmıştır. Bu hikâye kökleri çocuklara sunulmuş ve verilen cevaplar Kuypers'ın (2013) kullandığı işlevsellik çerçevesinde sunduğu 4 puanlı kodlama sistemi kullanılmıştır. Öz düzenleme becerilerini ölçmek için hem çocuklara hem de öğretmenlerine hikaye kökleri sunulmuş, böylece öğretmenlerin ve çocukların verdiği cevaplar Spearman Korelasyon analizi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öz düzenlemenin alt boyutu olan 'sırasını bekleme' ($r=,166$) ve 'davranışlarını uygulamama' ($r=,149$). Öğretmenlerin ve çocukların verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde öz düzenlemenin alt boyutu olan 'sırasını bekleme' ($r=,166$) ve 'davranışlarını uygulamama' ($r=,149$) alt boyutlarının pozitif bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Son olarak öğretmenlik inanışlarının ve çocukların öz düzenleme becerilerinin arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < ,05$). Bu araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sadece eğitim programının içeriğine yönelik değil, kendilerine yönelik de bilgi yatırımı yaparak, çocukların sosyal gelişimine ve öz düzenleme becerilerine katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar kelime: Okul öncesi eğitim, Öz düzenleme, Öğretmenlik inanışları, Öğretim eğilimleri, Öğretmen-çocuk ilişkisi

ABSTRACT

Starting with the first day in professional life, teachers start to shape their own beliefs and intentions based on their own education they took, geography they grew up, and cultural background. This study was set up in order to find out whether these beliefs and intentions of teachers have effects on children's self regulation skills. The study was set in five different independent preschool institutions located in five different metropolitan districts of the city of Izmir which are run by the Ministry of National Education. Study included 43 teachers and 190 children. In the scope of the research, with permission, parts of question form "Teaching Beliefs and Intentions" by Herzog-Wilcox were adapted into Turkish as "Questionnaire Form for Teaching Beliefs" and "Observation Form for Teaching Intentions". Stories were generated based on five sub dimensions of self regulation in order to measure the self regulation skills of children. These stories were presented to the children and the answers given by children were evaluated via 4 pointed coding system that is used through its functionality by Kuypers (2013). Stories were presented to both the children and the teachers, the given answers were compared with Spearman Correlation Analysis in order to evaluate self regulation skills. Findings show there is a positive correlation between self regulations' subdivisions 'waiting your turn' ($r=,166$) and 'have a control on negative behavior' ($r=,149$) on answers of teachers and children. As a result it is found that there is a significant difference between teaching beliefs of teachers and self regulation skills of children ($p < ,05$). As a result of this study teachers might contribute to both social development and self regulation skills, not only by making information investment on content of education program but also by making information investment on themselves.

Key words: Preschool Education, Self-regulation, Teacher beliefs, Teaching intentions, Teacher-child relationship

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VI
BÖLÜM I	8
GİRİŞ	8
1.1. Araştırmanın Amacı	10
1.2. Araştırmanın Önemi	11
1.3. Problem Cümlesi	12
1.4. Alt Problemler	12
1.5. Sayıtlar	12
1.6. Sınırlılıklar	12
1.7. Tanımlar	13
BÖLÜM II	14
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Sosyal Duygusal Gelişim	14
2.1.1. Sosyal Duygusal Gelişimin Önemi	15
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişimin Önemi	16
2.2. Öz Düzenleme	18
2.2.1. Öz düzenlemenin boyutları	22
2.2.2. Öz düzenleme becerilerinin bileşenleri	25
2.3. Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim Eğilimleri	26
2.3.1. Öğretmenlik inanışları.....	28
2.3.2. Öğretim eğilimleri.....	29
2.3.3. Öğretmenlikte öz yeterlik.....	30
2.3.4. Stajyerlik dönemi	32
2.3.5. Öğretmenlik inanışları ve eğilimleri arasındaki ilişki	34
2.4. Öz Düzenleme Açısından Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Önemi Ve Rolü	34
2.4.1. Öğretmen-Çocuk ilişkisi kavramsal modeli	36
2.5. Bioekolojik Sistem Yaklaşımı	39
BÖLÜM III	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Katılımcılar	44
3.2.1. Evren.....	44
3.2.2. Çalışma grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim Eğilimleri Soru Formu	46
3.3.1.1. Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim Eğilimleri Soru Formunun Alt Boyutları	47
3.3.1.2. Öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri soru formunun orijinal geçerlik ve güvenilirlik katsayıları.....	51
3.3.1.3. Öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri soru formunun Türkçe'ye uyarlanması	52
3.3.1.3.A. Öğretmenlik inanışları bölümüne ilişkin uyarlama çalışmaları	52
3.3.1.3.B. Öğretim eğilimleri bölümüne ilişkin uyarlama çalışmaları	53
3.3.2. Çocuk öz düzenleme görüşmesi – Çocuk formu.....	54
3.3.3. Çocuk öz düzenleme görüşmesi – Öğretmen Formu	59
3.3.4. Öğretmen kısa bilgi formu	59

3.3.5. Çocuk kısa bilgi formu.....	60
3.4. İşlem	60
3.5. Verilerin Analizi.....	63
BÖLÜM IV	64
BULGULAR	64
4.1. Katılımcı grubun demografik özellikleri	64
4.2. Öğretmen ve Çocuk Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim Eğilimlerinin Analizi Sonuçları	66
4.2.1. Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre öğretmenlik inanışları ve.....	66
öğretim eğilimlerinin puan ortalamalarının karşılaştırılması	66
4.2.2. Görev yıllarına göre Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim eğilimlerinin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	68
4.2.3. Çocukların cinsiyetine göre öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri puan ortalamalarının karşılaştırılması	69
4.2.4. Çocukların Yaşlarına göre Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim eğilimleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	70
4.3. Öğretmenlik İnanışları ile Öğretim eğilimleri Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki	73
4.4. Çocukların öz düzenleme düzeyleri ile öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması	74
4.5. Öğretmenlik inanışları ve eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri.....	76
BÖLÜM V.....	78
TARTIŞMA	78
SONUÇ VE ÖNERİLER	86
KAYNAKÇA	89
EKLER	105
Ek 1a - ‘Teacher Beliefs Questionnaire’	105
Ek 1b - ‘Teaching Intentions Questionnaire’	106
Ek 1c - ‘Öğretmenlik İnanışları’ soru formu	107
Ek 1d - ‘Öğretim Eğilimleri’ gözlem formu	108
Ek 2a - Çocuk öz düzenleme – Çocuk formu.....	109
Ek 2b - Çocuk öz düzenleme – Öğretmen formu	110
Ek 2c - Öz düzenlemenin alt boyutları – Uzman görüşü formu	111
Ek 3 – Öz düzenleme soru formlarında alınan cevaplara göre kodlamaları.....	112
Ek 4 - Ölçeğin kullanma izni.....	113
ÖZGEÇMİŞ.....	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 - Öz düzenleme modeli (Denham, 1998. S. 151).....	23
Şekil 2 - Öğretmen-Çocuk ilişkisi kavramsal modeli (Hamre ve Pianta, 2006. Sayfa 50).....	37
Şekil 3 - Bioekolojik sistem yaklaşımında alt sistemler. (Bronfenbrenner, 1979; akt. Mooren, 2006).....	41
Şekil 4 - Öğretmenlik İnanışları Soru Formu duyarlılık alt boyutu maddeleri.....	48
Şekil 5 - Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu duyarlılık alt boyutu maddeleri.....	48
Şekil 6 - Öğretmenlik İnanışları Soru Formu Sözel Katılım Alt Boyutu Maddeleri.....	49
Şekil 7 - Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu Katılım Alt Boyutu Maddeleri.....	50
Şekil 8 - Öğretmenlik İnanışları Soru Formu sözel olmayan katılım alt boyutu maddeleri.....	50
Şekil 9 - Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu sözel olmayan katılım alt boyutu maddeleri.....	50
Şekil 10 - Öğretmenlik İnanışları Soru Formu oyun stili alt boyutu maddeleri.....	51
Şekil 11 - Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu oyun stili alt boyutu maddeleri.....	51

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 - Öz düzenleme soru formu cevaplarının kodlamaları.....	59
Tablo 2 - Öğretmenlerin görev yılları ve sınıf mevcudu ile ilgili betimsel veriler.....	64
Tablo 3 - Çocukların yaşı ile Çocukların cinsiyeti ile ilgili betimsel veriler.....	65
Tablo 4 - Öğretmenlerin sınıf mevcudu ile öğretim eğilimlerinin ve öğretmenlik inanışlarının karşılaştırmasının betimsel istatistiksel verileri.....	67
Tablo 5 - Sınıf mevcudu açısından öğretmenlik inanışları ve eğilimlerine ilişkin ANOVA Bulguları.....	67
Tablo 6 - Öğretmenlerin görev yılı ile öğretim eğilimleri ve öğretmenlik inanışlarına ilişkin betimsel veriler.....	68
Tablo 7 - Öğretmenlerin görev yılı ile Öğretmenlik inanışlarının ve öğretim eğilimlerinin varyans analizleri.....	69
Tablo 8 - Çocukların cinsiyetine göre öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri puan ortalamalarının betimsel verileri ve normallik testi.....	70
Tablo 9 - Öğretmenlik İnanışı Ölçeği ve Öğretim eğilimleri Puanlarının Çocuk Cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılmasının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	70
Tablo 10 - Çocukların yaşları (ay olarak) ile öğretim eğilimleri ve öğretmenlik inanışlarının karşılaştırıldığı betimsel istatistiksel verileri.....	71
Tablo 11 - Öğretmenlik İnanışı Ölçeği Puanlarının çocukların yaş grubu değişkenine göre karşılaştırılmasının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 12 - Öğretmenlik inanışları puanlarının çocukların yaşı değişkenine göre hangi yaş grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere Post-hoc Games-Howell testi sonuçları.....	73
Tablo 13 - Öğretmenlik inanışları ile öğretim eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	74
Tablo 16 - Çocuk öz düzenleme soru formunun Öğretmen ve Çocuk formu puanları arasındaki betimsel istatistiksel verileri.....	75
Tablo 17 - Çocuk öz düzenleme soru formunun öğretmen ve çocuk formu puanlarına ilişkin Spearman analizi sonuçları.....	76
Tablo 18 - Öğretmenlik inanışları puanları ile çocuk öz düzenleme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman analizi sonuçları.....	76
Tablo 19 - Öğretim eğilimleri gözlem puanları ile çocuk öz düzenleme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman analizi sonuçları.....	77

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öz düzenleme, kişinin kendi davranışlarını, duygularını ya da düşüncelerini dışarıdan müdahale edilmeden kontrol ya da denetleyebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Cook ve Cook, 2009; Thompson, 1994). Bunun yanı sıra, öz düzenlemenin bireyin duygusal durumunu ayarlama, problemlerle, kaygı uyandıran durumlarla ve zorluklarla baş etmede önemli ve aynı zamanda uyum için gerekli bir beceri olduğu belirtilmektedir (Dempsey, 1996). Özellikle bu becerinin birey üzerinde stres yaratan koşullar altında etkili iletişim kurmayı kolaylaştırdığı bilinmektedir. Çocukların kaygı verici durumlarla baş etme biçimleri yalnızca kendi duyguları ile nasıl baş ettiklerini değil, aynı zamanda başkalarının olumsuz duygularına karşı nasıl davrandıklarını da içermektedir (Eisenberg ve ark., 1998). Öz düzenleme becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının, ileriki dönemlerde çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ve buna bağlı olarak diğer gelişim alanlarına olumlu katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Erken dönemde kazandırılan öz düzenleme becerilerinin, uzun vadede anti-sosyal davranışlar, suça sürüklenme veya suç işleme gibi ruh sağlığı ile ilgili ciddi sorunların ve davranışsal problemlerin yaşanmasında büyük oranda engelleyici olduğu ifade edilmektedir (Caspi ve ark., 1995). Brauner ve Stephens (2006) 0-5 yaş aralığındaki çocukların %9.5 ile %14.2 arasında değişen oranlarda gelişimlerini ve okula hazır bulunuşluklarını etkileyen sosyal duygusal problemler yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Başka araştırmalardan elde edilen bulgular da olumlu öz düzenleme becerilerinin okul başarısında etkili olduğunu göstermektedir (Zimmerman, 1994). Çocukların okul hayatına, davranışsal olarak belirli bir donanıma sahip olmalarını sağlayacak yeteneklerle başladıkları açıklanmaktadır (Rimm-Kaufman ve ark., 2000; McClelland ve ark., 2000) ve bu durum uzun vadede çocukların okula bağlılıkları ve akademik başarıları üzerinde etkili olmuştur (Ladd ve Dinella, 2009).

Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde çocukların çevresindeki yetişkinleri gözlemleyerek deneyimler edindiği ve bu deneyimlerini uygulayarak pekiştirdiği

savunulmaktadır (Bandura, 1965, akt. Trawich-Swith, 2013). Ebeveynler bu anlamda önemli birer kaynak olarak görülmektedir (Zinsser ve ark., 2014). Ancak okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların günün büyük bir bölümünü öğretmenlerinin yanında ve rehberliğinde geçirdikleri düşünüldüğünde, öğretmenin de kritik bir role sahip olduğu görülmektedir. Öğretim ve Öğrenmede Müdahale İnceleme Kurumu (Teaching And Learning Intervention Survey [TALIS]), (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin sağladığı duygusal desteğin birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal davranışları ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Merrit ve ark., 2012). Öğretmenin yumuşak ve anlayışlı yaklaşımının çocukların kendi davranışlarını düzenlerken daha seçici olmalarını ve daha bilinçli seçimler yapmalarını sağladığı görülmüştür. Bunun aksine öğretmenler daha kontrolcü ve cezalandırıcı davrandıklarında, çocukların kendi seçimlerini yapmakta zorlandıkları ve yeterince özerk hareket edemedikleri belirlenmiştir (Merrit ve ark., 2012). Başka bir araştırmada yine okul öncesi öğretmenlerinin çocukların uyum davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Rimm-Kaufmann ve ark., 2000).

Bireysel faktörler açısından bakıldığında her ne kadar çocuğun mizacı ve kişilik özellikleri bu sürece önemli katkılarda bulunsa da öğretmenin hem kişisel hem de mesleki yeterlilikleri çocuğa rehberlik etmede önemli bir kaynak olarak görülmektedir (Wilcox-Herzog ve Ward, 2004). Bunun nedeni, çocuğun öz düzenleme becerilerini uygun biçimde kazanabilmesi için yetişkin rehberliğine ihtiyaç duymasıdır (Denham, 2007). Dolayısıyla öğretmen sınıf ortamında önemli bir rehberdir. Öğretmenin karakteristik özellikleri, hem resmi öğrenimi süresinde hem de mesleki anlamda aldığı tüm eğitimler ve çocuklarla elde ettiği deneyimler öğretmenlik inanışları üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenin aldığı eğitimler ve uzmanlığı öğretmenlik inanışlarını etkilese de, deneyimin öğretmenin inanışlarını ölçmek için yeterli bir yordayıcı olmadığı belirtilmektedir (Arnett, 1989; Cassidy ve Buell, 1996; Howes ve ark., 1992; Kontos ve ark., 1995). Bu anlamda öğretmenin sınıf içi uygulamalarının, sınıfı düzenleme yollarının ve kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin önem kazandığı düşünülmektedir. Özetle, öğretmenlerin iletişim sırasında çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini göz önünde bulunduracak şekilde, sınıf içerisinde çocuklara yönelik duyarlılıkları arttırmalarına,

katılımcılık göstermelerine ve oyun stillerini çocuklara benzer biçimde uyarlamalarına katkı sağlayacak çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır.

Öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin inanışları ve sınıf içinde öğretmenlik yaparken sergilediği eğilimler öz düzenleme becerilerinin düzenlenmesi açısından önemli birer kaynak olarak görülmektedir (Zimmerman, 2004). Öğretmenlik inanışları, kişinin değerlerini, bir karar almada kullandığı gerekçeleri ve aynı zamanda davranışlarını etkilemektedir (Kagan, 1992). Bu anlamda öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ve uygulamaları hakkındaki fikir ve görüşleri sınıf içinde uygulamalarına yansımaktadır. Yapılan araştırmalar da öğretmenlik inanışlarının sınıf içi uygulamaları etkilediğini ortaya koymaktadır. (Charlesworth ve ark., 1993b; Hedge ve Cassidy, 2009; Kagan, 1992; Sakkellariou ve Rentzou, 2011). Öğretmenlik inanışlarının, öğretmenin çocuklarla olan iletişimini etkilediğini (Wilcox-Herzog ve Ward, 2004) göz önünde bulundurursak, öğretmenlerin öğretim eğilimlerini de bu bağlamda araştırılması önem kazanmaktadır. Öğretmenlik inanışlarının eğitim kalitesini etkilediğini ortaya koyan çalışmalar. (Fang, 1996; Maxwell ve ark., 2006; TALIS, 2009) bu hususun önemini daha da arttırmaktadır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri faktörünün, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını, çocuklarla olan iletişimini ve öğretmenlik mesleğine bakış açısını etkilediği düşüncesinden yola çıkılarak bu çalışmanın yapılması planlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı çocukların öz düzenleme becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu araştırma ile öğretmenlerin davranışlarının ve sınıf içinde yürüttükleri uygulamaların çocukların öz düzenleme becerileri ile olan ilişkisinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Çalışmanın bir diğer amacı ise çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile çocukların sahip oldukları öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, anne ve babasından sonra, gelişimlerine en çok desteği sağlayan kişiler öğretmenleridir. Bu bakımdan öğretmenin çocukla kurduğu iletişimde duyarlı (hassas) olması ve çocuğun öğrenme sürecine etkin düzeyde katılım göstermesi beklenmektedir. Böylece çocuk öğretmenini hem zihinsel kapasitesini geliştiren hem de sosyal-duygusal gelişimini destekleyen etkili bir kaynak olarak kullanabilecektir. Çocukların ileriki yaşlarda sosyal duygusal yeterlikler açısından problemler yaşamamaları için öz düzenleme becerilerini geliştirmesi, pekiştirmesi ve içselleştirmesi önemlidir. Bu araştırmanın, öğretmenin inanış ve eğilimlerinin, çocuğun öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında ilişkili bir kaynak olarak kullanılıp kullanılmadığını belirlemede önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynin dışında çocuğun yaşamında önemli rolü olan bir başka yetişkinin, yani öğretmenin erken yaşlardan itibaren çocuğun sosyal ve duygusal alandaki işlevselliğinde büyük önem arz eden öz düzenleme becerilerine olan katkısı da incelenmiş olacaktır.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi görmek ve bu bulgular ışığında yapılacak yeni çalışmalara yön vermek açısından önem kazanmaktadır. Bulguların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilecek uygulamaların geliştirilmesi ve var olan uygulamaların zenginleştirilmesi açısından katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini geliştirirken öğretmenlik inanışlarının ve sınıf içinde öğretim eğilimlerinin ne olduğunu fark etmeleri ve sınıf içi organizasyonu yeniden gözden geçirmeleri açısından önemli veriler elde edilecektir. Bu anlamda araştırmanın öğretmen yetiştirme politikalarına ve Eğitim Fakültelerinde yürütülmekte olan programlar kapsamında verilen derslerin içeriğinin yeniden düzenlenmesi için yeni fikirler sunması beklenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problem cümlesi şu şekildedir;

“Çocukların öz düzenleme becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri ilişkili midir? ”

1.4. Alt Problemler

Yukarıda tanımlanan problem cümlesi doğrultusunda araştırma kapsamında incelenecek olan alt problemler aşağıda verilmektedir:

1. Öğretmenin çocuğun öz düzenleme becerilerine ilişkin algısı ile çocuğun kendisinin rapor ettiği öz düzenleme becerileri ilişkili midir?
2. Çocukların öz düzenleme becerileri ile öğretmenlerin öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri ilişkili midir?
3. Öğretmenlerin öğretmenlik inanışları ile ilgili belirttikleri görüşler ile öğretmenlerin gözlemlenen öğretim eğilimleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Araştırma kapsamında sorulan sorular, araştırmanın amacına ve içeriğine uygundur.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler ve çocukların araştırma için sorulan soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.
3. Görüşme formu çocuğun öz düzenleme becerilerini yansıtmaktadır.
4. Kullanılan ölçekler öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimlerini yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Araştırmada öz düzenlemenin sadece sosyal-duygusal ve davranışsal boyutuna yer verilecektir.

2. Araştırma 2014 - 2015 eğitim-öğretim yılı ve örneklemeden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları yalnızca araştırmanın örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi çocuklar ve benzer nitelikler taşıyan bireylere genellenebilir.
4. Araştırma, veri toplama araçları kısmındaki sorularla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretmenlik inanışları: Öğretmenlik inanışları, öğretmenlerin çocuk eğitimine ilişkin eğitimlerini ve öğretmenlik mesleğini uygularken kendileriyle ilgili öğretmenlik inanışlarını içermektedir (Wilcox-Herzog ve Ward, 2004; Decker ve Rimm-Kaufman, 2008). Bu inanışları, öğretmenin aldığı akademik eğitim dışında sınıf mevcudu, çocukların velileri, eğitim politikaları gibi dış faktörler ve hayata bakış açısı ve tecrübeler gibi içsel faktörler de biçimlendirmektedir (Demirtaş ve ark., 2011).

Öğretim eğilimleri: Öğretmenlerin çocuklarla iletişim halinde gelişimlerini desteklemek adına sergilediği davranışlardır (Wilcox-Herzog ve Ward, 2004). Bu davranışlar öğretmenin bir çocuğa eğitim sürecinde rehberlik edebilme yetisi olarak tanımlanabilir. Örneğin bir öğretmenin çocuk ile daha sağlıklı iletişim kurabilmesi için onun oyununa katılması ve çocuğun oyununa dâhil olması, onunla arkadaş olabileme çabası gibi davranışlar sergilemesi bu davranışlar arasında yer alır.

Öz düzenleme becerileri: Bireylerin düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını öğrenme deneyimlerinin elde edilmesinde olumlu boyutta yönlendirmesini içermektedir (Zumbrunn ve ark, 2011). Aynı zamanda bireyin duygusal tepkilerinin sürecini, süresini ve yoğunluğunu fark edip düzenlemek için kullandığı stratejileri ve bu durumlarda olumsuz sonuçlar doğurabilecek davranış ve düşünceleri bastırma gibi yetenekleri de içermektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Thompson ve Goodvin, 2007).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal-duygusal gelişim ve önemi, öz düzenleme becerileri ve öğretmenlik inanışları ile öğretim eğilimleri konusunda Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış olan yayın ve araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişimin inşaaı bebeğin doğumıyla birlikte temelleri atılarak gerçekleşmektedir. Doğumundan itibaren çocuklar ebeveynleri ya da bakıcıları ile sonraki yaşlarında öğretmenleri ve (sınıf) arkadaşları ile ve ileriki yaşlarda ise partner, iş arkadaşları ve sosyal çevresi ile iletişim halindedir. Başka bireyler ile iletişimi, ilişkilerin kalitesi, bu ilişkilerin kaliteli olarak algılanması, ilişkilerin ne gibi duyguları ve düşünceleri çağrıştırdığı konusu sosyal-duygusal gelişim alanına girmektedir (van Lier, Hoeben ve van Lieshout, 1993). Söz konusu bu ilişkilerin niteliklerinin kaliteli olabilmesi için bir bireyin güven duygusuna ihtiyacı vardır. Güven duygusu, bireyin bebeklik döneminden itibaren temel gereksinimlerinden biri olmakla birlikte bebeklik dönemindeki gereksinimlerin zamanında ve sevgi ile karşılanması, bebekte temel güven duygusunun oluşumuna yol açmakta ve bebeğin duygusal anlamda rahatlamasını sağlamaktadır. Anne (ya da bakıcı) ve bebek arasında oluşan güvenli bağlanma bebeğin sosyal gelişiminin temellerinin atılmasında da önem arz etmektedir (Şahin, 2010). Bu anlamda bir bebeğin annesi ya da bakıcısı ile arasındaki ilişkinin kalitesi de sosyal gelişimini etkilemektedir.

Bireyin sosyal gelişimi, zihinsel gelişiminin yanı sıra çevresel faktörlerin etkisi ile de gerçekleşmektedir. Bireylerin sosyal gelişim süreci Erikson’un psiko-sosyal gelişim kuramı ile açıklanmaktadır. Erikson’un psiko-sosyal gelişim kuramını açıklarken bu başlık altında, araştırmadaki çocukların yaş aralıklarını göz önünde bulundurarak 0-6 yaş arası çocukların gelişim evreleri incelenmiştir. Erikson’a göre bir birey her gelişim evresinde bir çatışma ile yüzleşmekte ve bu çatışmada çevresinde

kendinden beklenen değişimleri öğrenmektedir (Erikson ve Erikson, 1997. akt. Hooijmaaijers ve ark., 2015).

- 0-1 yaş: *Güvene karşı güvensizlik*. Bebeęe verilen sürekli ve düzenli sevgi dolu bakımda çocukta ebeveynine ya da bakıcısına karşı temel bir güven bağı oluşmaktadır. Burada çocuğun ileriki hayatında dünyaya olan güveninin de temeli oluşturulmaktadır. Çocuğun bu aşamada temel gereksinimlerinin (beslenme, güvenli ortam, sıcaklık ve olumlu destekleme) ebeveyni tarafından karşılanmasının önemi büyüktür. Bu gereksinimlerin karşılanmaması ya da gerektiğinden geç karşılanması çocukta temel bir güvensizlik duygusu belirtir.
- 2-3 yaş: *Özerkliğe karşı utanç ve şüphe*: Bu gelişim evresinde çocuklar tuvalet alışkanlığını kazanır ve kendi başlarına kıyafetlerini giyebilmeyi öğrenirler. Erikson bu gelişim evresinde ebeveynlerin çocuklarına karşı tepkilerinin önemli olduğunu ve çocuklarda öz kontrolün ve özsaygının bu evrede geliştiğini vurgulamaktadır. Olumsuz yaklaşıma daha fazla maruz kalan çocukların şüphe ve utanç duygusu duyacağı belirtilmektedir. Güvenli ortamda olumlu ilişkilerin eksikliği çocuklarda başarısızlık korkusunu geliştirebilir.
- 3-6 yaş: *Girişimciliğe karşı suçluluk duygusu*: Çocuklar bu yaşlarda daha fazla bağımsızlığı deneyimler ve girişimci olurlar. Öğrendikleri becerileri uygularken ve meraklarını giderirken daha fazla keyif almaya başlarlar. Merak duygularının giderilmesi bu evrede çok önem taşımaktadır. Ebeveynler, çocukların meraklarını gidermeleri için onlara olumlu yönde tepki vermeli ve girişimciliklerini desteklemelilerdir (Erikson ve Erikson, 1997. akt. Hooijmaaijers ve ark., 2015).

2.1.1. Sosyal Duygusal Gelişimin Önemi

Sosyal ve duygusal gelişim önemli bir takım becerilerin kazanımını desteklemektedir. Bu beceriler şu şekilde sıralanmaktadır (National Scientific Council on the Developing Child, 2005):

- Kendi duygularını tanıma ve anlayabilme;
- Başkalarının duygusal evrelerini doğru olarak anlama ve kavrama;
- Güçlü duyguları ve bunun dışı vurumunu olumlu bir tavırla yönetebilme;

- Kendi davranışlarını düzenleyebilme;
- Başkalarına karşı empati geliştirebilme, arkadaşlıklar kurabilme ve bunu sürdürebilme.

Bütün bu beceriler kendi zaman çizelgesi içerisinde, birbiri ardına gelişmektedir. Örneğin, çok küçük yaşlardaki çocuklar kendi duygularını tanımaya ve anlamaya başlarken zaman içinde bu duygulara isim vermeyi öğrenirler. Bununla birlikte, başkalarının da kendileriyle benzer duygulara sahip olabileceklerini keşfederler ve bunun devamında başkalarıyla empati kurabilme yeteneklerini geliştirirler (Boyd ve ark., 2005). Böylelikle çocuklar büyüdükçe kaygı, üzüntü veya hayal kırıklığı duygusunu üzerlerinden atabilmek ve bir amaca ulaşabilmek için haz duygusunu erteleyebilme becerisini nasıl yöneteceklerini öğrenirler (Goleman, 1994).

Çocukların geliştirdiği en önemli becerilerden birisi ise ‘öz düzenleme’ becerisidir (Öz düzenleme başlığı altında daha fazla bilgi verilmiştir (bkz. bölüm 2.2. sayfa 11). Öz düzenleme becerisi, kişinin dürtülere karşı koymak, odaklanmayı sürdürmek ve daha fazla, farklı, ilgi çekici nitelikte alternatifler olmasına rağmen yapılması gereken göreve odaklanmak amacıyla davranışlarını yönetebilme olarak tanımlanabilir (Boyd ve ark., 2005). Öz düzenleme becerisi altında bütün görevleri uygulayabilme yetisi bulunmaktadır. Yani, sadece bir başkası ile sağlıklı ilişki kurabilme değil, çocuğun aynı zamanda sınıf içerisinde kendine yabancı olan görevlere odaklanabilme ve öğrenme isteğini de kapsamaktadır.

Kısaca, bu beceriler, bireyler okula ve yetişkin hayatına hazırlanırken birçok olumlu davranışı desteklemektedir. Sosyal ve duygusal gelişim tam anlamıyla tüm evrelerinde doğru bir şekilde ilerlemediğinde bunların bir sonucu olarak çocukların genel uyumunda çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olabilecektir (Boyd ve ark., 2005).

2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişimin Önemi

Çocukların gülme, ağlama ve ilgi duyma gibi duygularını tanımlayan ifadeler, etraflarındaki insanların duygu işaretleri de çocukların sosyal davranışlarını etkilemektedir (Berk, 2009). Bu yüzden erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişim kilit bir önem taşımaktadır (Pahl ve Barrett, 2007). Özellikle okul öncesi

dönemde, sosyal ve duygusal gelişim çocuğun sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirmesi ve çevresiyle olumlu etkileşimler kurabilmesinde önemli rol oynamaktadır (Kandır ve Alpan, 2008; Pahl ve Barrett, 2007). Son yıllara kadar genel eğilim akademik becerilerin ön planda olması yönündedir (Kandır ve Alpan, 2008), ancak toplumsal uyumun temel yapı taşları olan sosyal ve duygusal öğrenmenin önemine giderek daha fazla vurgu yapılmaya başlanmıştır (Heckman, 2000). Yapılan çalışmalar sosyal ve duygusal açıdan gelişmiş çocukların okulda daha başarılı ve daha öz güvenli olduklarını, daha iyi ilişkiler kurabildiklerini, zorlayıcı durumlarla baş edebilme kapasitesine sahip olduklarını ve iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır (Pahl ve Barrett, 2007; National Research Council and Institutes of Medicine, 2000). Sosyal anlamda yetkin çocukların, yaşlılarıyla ve yetişkinlerle kurdukları etkileşimlerde gerekli başarıyı yakalayabildikleri görülmektedir (Mendez ve ark., 2002). Bu bağlamda sosyal-duygusal yetkinlik çocukların ileriki yaşlarında kendilerini ciddi duygusal ve davranışsal zorluklardan korumalarında önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Garnezy, 1991). Aynı zamanda akademik alanda büyümeyi de sağlar, çocukların kendilerini yetkin, özerk ve mutlu hissetmeleri de bu alandaki gelişimi desteklemektedir (Harniss ve ark., 1999). Heckman (2000) sosyal-duygusal becerilerin, öz disiplin ve bununla ilişkili diğer becerilerin çocukların uzun vadeli olarak yaşamlarında uyum konusunda başarılı olacaklarına dair belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Heckman'a göre (2000), bazı profesyonellerin, çocukların hayatta başarılı olabilmelerinin tek kaynağı olarak bilişsel becerileri gördüklerini öne sürmüştür. Ancak yapılan çalışmalar, bu düşüncenin tek başına yeterli olmadığını, sosyal ve duygusal becerilerin okuldaki ve uzun vadede iş yaşamındaki performansı etkilediğini göstermektedir (Hooijmaaiers ve ark., 2015; Denham ve ark. 2012; Pahl ve Barrett, 2007; Denham, 2007).

Sosyal duygusal açıdan iyi olma hali, toplumun yararına yönelik davranışları, ikili arkadaşlıklarda ve yetişkin ilişkilerinde saldırganlık duygularının ve anlaşmazlıkların yönetilmesini, öz değerlendirme yapabilmeyi, duygularına hâkim olmayı ve etkileşimi içermektedir (Squires, 2002). Bu anlamda çocukların ileriki yaşlarında topluma daha iyi uyum sağlamalarında ve ikili arkadaşlık ilişkilerinin sağlıklı

biçimde sürdürülmesinde çocukların duygularına hâkim olmayı ve duyguları arasında etkileşim kurmayı öğrenmeleri önem kazanmaktadır.

Yapılan son araştırmalarda, okul başarısını destekleyen sosyal ve duygusal hazır bulunuşluk kavramı üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışmaların sonucunda sosyal açıdan yetersiz, öz düzenleme becerileri açısından zayıf ve çeşitli duygusal problemlere sahip olmak gibi, sosyal gelişime dayalı nedenlerden dolayı çocukların erken dönemde yaygın problemler yaşadıklarına işaret edilmektedir (Knitzer, 2003, akt. Pahl ve Barrett, 2007; Raver, 2002). Sosyal-duygusal gelişimi kısıtlanan çocuklar, sıklıkla zayıf sosyal, duygusal ve akademik başarı sergilerler (Avilles ve ark., 2005). Bu durum okul çağına gelmiş çocukların hazırbulunuşluk seviyelerini hem sosyal hem de akademik açıdan olumsuz yönde etkilemektedir (Huffman ve ark., 2000). Küçük yaştaki çocukların, okula başladıkları dönemde öğrenmeye hazır hale gelebilmeleri için sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişime ihtiyaç duydukları açıktır (Klein, 2002).

2.2. Öz Düzenleme

Öz düzenleme yirmi yılı aşkın bir süredir geniş bir çerçeve içerisinde araştırılmış en önemli psikolojik olgulardan biridir. Öz düzenleme, genel olarak, 'bir bireyin taşıdığı duygusal, motivasyonel ve bilişsel uyarıların çeşitli düzeylerde olumlu düzenlemeyi ve uyarlamayı desteklediği, iradeye dayalı bilişsel ve davranışsal bir süreç' olarak tanımlanmaktadır (Blair ve Diamond, 2008). Bu çok boyutlu kavram daha detaylı analiz edildiğinde, psikolojik düzenleme (psychological regulation), duygu düzenleme (emotion regulation), bilişsel düzenleme (cognitive regulation), yönetim yeteneği (limiting ability) veya irade kontrolü (willpower control) gibi birçok farklı süreçleri de içerdiği görülmektedir. (Calkins ve Fox, 2002; Eisenberg ve Spinrad, 2004; Kim ve Kochanska, 2012).

Birçok araştırma öz düzenlemeyi mizaç ve dikkat kavramları çerçevesinde ele alsa da (Valiente ve ark., 2008; Ursache, ve ark., 2012), bazı araştırmacılar öz düzenlemeyi sosyal duygusal açıdan iyi olma hali ve öğretmenler ile çocukların olumlu sosyal ilişkiler içerisinde olması kavramları çerçevesinde değerlendirmişlerdir (Denham, 2006; Mashbrun ve Pianta, 2006; Ursache ve ark., 2012). Farklı yaklaşımlar ise öz düzenlemeyi hazzı erteleme ve hazzı yaşamada ısrar etme kavramları

çerçevesinde (Mischel ve ark., 1989; Ursache ve ark., 2012) ya da daha farklı bir bakış açısı olarak bilgiyi organize edebilme yeteneği, kurala dayalı ve amaca yönelik ortamlara ayak uydurabilme yeteneği olarak değerlendirmektedirler (Blair ve Razza, 2007; McClelland ve ark., 2007; Ursache ve ark., 2012).

Çocuklar duygularını yansıtmanın dışında, hangi duygularını yansıtacaklarını ve bunu hangi yollarla yapacaklarını da kontrol etmeyi öğrenmektedirler. Bireyin duygusal durumunu düzenleme becerisi, problemlerle, kaygı ve zorluklarla baş etmede, önemli ve gerekli bir temel oluşturmaktadır (Dempsey, 1996). Bu durum, bireylerin duygusal tepkilerinin süresini ve yoğunluğunu düzenlemek için kullandıkları stratejileri tanımlamakta ve stresli durumlarda düşüncelerini ve davranışlarını yönetmek gibi yetkinlikleri içermektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Thompson ve Goodvin, 2007).

Öz düzenleme stresli durumlarda etkili iletişim kurmak için önemlidir. Çocukların stresli durumlarla nasıl baş ettikleri sadece kendi öfke ve stres duyguları ile nasıl baş ettiklerini değil, aynı zamanda başkalarının olumsuz duygularına karşı nasıl tepki verdiklerini de kapsamaktadır (Eisenberg ve ark., 1998). Öz düzenleme tanımlanmaya çalışıldığında birçok karmaşık yapı ve ilişkilerle karşılaşmak mümkündür. Bu araştırmada ele alınan tanım çocukların çevresindeki durumlar ve olaylar karşısında nasıl davrandıklarının incelenmesidir. Bu bağlamda Bronson'un (2000) 'bir takım karmaşık süreçler içerisinde çocukların çevrelerine uygun davranması' tanımını bu çalışmanın amacını desteklemektedir. Blair ve Diamond (2008) öz düzenlemenin görünmeyen bir beceri olmadığını ve çocukların deneyimledikleri durumları düşüncelere, duygulara ve davranışlara çevirmeleri gerektiğini söylemiştir. Çocuklar olumsuz ve rahatsız edici duyguları kontrol edebildiklerinde daha rahat bir şekilde odaklanarak öğrenme sürecine devam edebilirler (Florez, 2011). Diğer bir ifade ile öz düzenleme, bireylerin hedeflerine ulaşmaları amacıyla duygusal tepkilerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesinden sorumlu dışsal ve içsel süreçlerdir (Thompson, 1994; akt. Denham, 1998).

Çocuklar sıklıkla iki yaşından sonra, duygularından bahsederler ve aktif olarak duygularını kontrol etmeye çalışırlar. Üç ve dört yaş arasında ise, farklı öz düzenleme stratejilerini dile getirmeye başlarlar. Örneğin, duygularını ve algılarını dış etkenlere kapatarak gizleyebilirler (hoş olmayan görüntülere ve seslere karşı kulaklarını ve

gözlerini kapatmak gibi), kendi kendilerine konuşabilirler (“Anne çok yakın bir zamanda geri döneceğini söyledi”) veya kararlarını değiştirebilirler (bir oyundan elendikten sonra bir daha oyuna katılmama kararı almak gibi). Çocukların bu tarz öz düzenleme stratejilerini kullanmaları onların okul öncesi yıllarında duygu patlaması yaşamalarını azaltmaktadır (Thompson ve Goodvin, 2007).

Okul öncesinde çocukların önemli gelişimsel görevlerinden bir tanesi de duygusal uyarılmayı yöneterek ebeveynlerinin dışında yaşlıları ile sosyal beklentilerini karşılayacak şekilde uzun süreli olumlu ilişkiler kurmaktır. (Gottman ve Mettetal, 1986; Parker ve Gottman, 1989). Çocuklar arasındaki tartışmaların, oyunun devam edebilmesi ve diğer insanlar ile sürdürülebilir ilişkiler kurulabilmesi için çözülmesi gerekmektedir. Bu sosyal görevlerin başarılabilmesi için içsel kaynaklara yani duygusal becerilere gereksinim duyulmaktadır. Oyun oynarken bir okul öncesi dönem çocuğunun en temel amacı, oyunu koordine etmektir. Dinlemek, işbirliği yapmak, uygun bir biçimde yardım aramak, başka bir çocuğa veya küçük gruba katılmak ve görüşmeleri sürdürebilmek gibi duygusal beceri bileşenleri aracılığıyla etkili ve başarılı sosyal etkileşimler kurulmaktadır. Bu süreçte küçük çocuklar öfke nöbetlerinin karmaşıklığını, ani düşünmek yerine çok yönlü düşünmeyi ve stresli durumlarda nasıl başa çıkılması gerektiğini öğrenmektedirler. Bu gelişimsel görevleri başaran küçük çocuklar, sosyal dünyaya açılmak için iyi bir pozisyonda yer almaktadırlar. Okul öncesinde ve ilkokulda yaşlıları ile başarılı ve bağımsız iletişim kurabilmek, ileriki yaşlardaki ruh sağlığının ve iyi olma halinin önemli bir göstergesidir. (Denham ve Holt, 1993; Robins ve Rutter, 1990).

Amaçlar, sosyal süreçler ve sosyal becerilere yönelik duygusal görevler okul öncesinden ilköğretime kadar büyük ölçüde değişmektedir (Gottman ve Mettetal, 1986; Parker ve Gottman, 1989). Diğer bir ifade ile çocuklar geliştikçe sosyal işleyişleri de değişmektedir (Zeman ve Shipman, 1996). Okul öncesinde etkileşimin koordinasyonunun sağlanmasında kullanışlı olan bu durum, orta çocukluk çağındaki bir kişinin amaçlarına ulaşmasına hizmet etmeyebilir. Sosyal yeterliğin doğasında ve merkezi sosyal ilişkilerde meydana gelen değişiklikler, çocukların duygusal sorunlarla başa çıkma yollarındaki yeniden düzenlemelerin de değişmesine yol açar. Yoğun duyguları dizginlemeyi öğrenmek yerine, çocuklar utanç duygusunu şiddetli biçimde

ötelere ve bu duyguyu mantık çerçevesinde bastırmayı tercih ederler. Özellikle daha büyük yaştaki çocuklar, yakın çevreden daha geniş bir sosyal ağın farkındadırlar; sosyal kabullenilme için gerekli akran normları (peer norms) daha karmaşık fakat daha dengelidir (Sullivan, 1953; Parker ve Gottman, 1989). Özellikle okul öncesi yaş döneminde çocuklar için, "dünya diğer çocuklardır" dönemidir. Bu dönemde, çocuğun akranları tarafından kabul görmesi veya yok sayılması ya da utandırılması çocuğun sosyal ve psikolojik gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Dedikodu yapma, dostça ilişki kurma, sosyal yardımlaşma, ilişkiler üzerine konuşma, içini dökme ve bilgi alış veriş gibi sosyal süreçler bu amaca hizmet etmektedir. Sohbet, çok büyük önem taşıyormuş gibi gerçekleştirilir ve daha önceki bilinen duyguların etkilerini taşır. Duygusal deneyim ve fikirlerin kiminle paylaşıldığı kadar, ne zaman ve nasıl aktarıldığı da önem kazanır. Akran ilişkilerinde duygusal sorumluluk sosyal başarı açısından anahtar görevi görür (Gottman ve Mettetal, 1986).

Bazı kuramcılar duygusal ve sosyal becerinin bağımsızlığını vurgulamıştır (Campos ve Barrett, 1984; Denham, 1998; Parke, 1994; Saarni, 1999). Duygunun kişiler arası işlevi, dışa vurumu ve tecrübeyi merkezine alır. Buna karşılık, sosyal iletişim ve arkadaşlık daha yönlendirilmiş bir biçimdedir ve içerisindeki duyguların paylaşımı ile tanımlanır (Halberstadt ve ark., 2001). Kısaca, duygusal ve sosyal etkileşim iç içe geçmiş olgulardır ve gelişim sürecinde daha da karmaşıklaşmaktadır.

Ruh sağlığı açısından bakıldığında da duygusal beceri çok önemlidir. Davranış bozukluklarının içselleştirilmesi ve dışsallaştırılması, ebeveynler, öğretmenler ve çocuğun kendisi için toplumun geneline sözü edilmeyen birçok zorluk yaşatmaktadır (Campbell ve Ewing, 1990). İlköğretim sürecinde, bu problemlere ilişkin yapılan araştırmalar tekrar tekrar duygusal faktörlere işaret etmektedir (Dadds ve ark., 1992; Denham ve ark., 2006). Üstelik bunun gibi duygusal birçok unsurun davranışsal problemlerin sürekliliği açısından birer gösterge olarak ele alınabileceği vurgulanmaktadır (Robins ve Rutter, 1990; Werner, 1989). Kısaca, gelişimin kritik dönemlerinin önemsenmemesi, hem sorunun başlangıcında hem de ileriki hayatlarında çocukların psikopatolojik rahatsızlıklarla mücadele etmelerine neden olabilir (Denham, ve ark., 1991; Rubin ve Clark, 1983; Sroufe ve ark., 1984; Zahn-Waxler ve ark., 1990). Ruh sağlığı araştırmacıları (Knitzer, 1993) duygusal becerileri eksik olan çocukların bu

becerilerinin geliştirilmesi için hem birincil hem de ikincil müdahalelerin yapılmasını gerekli görmekte-dirler.

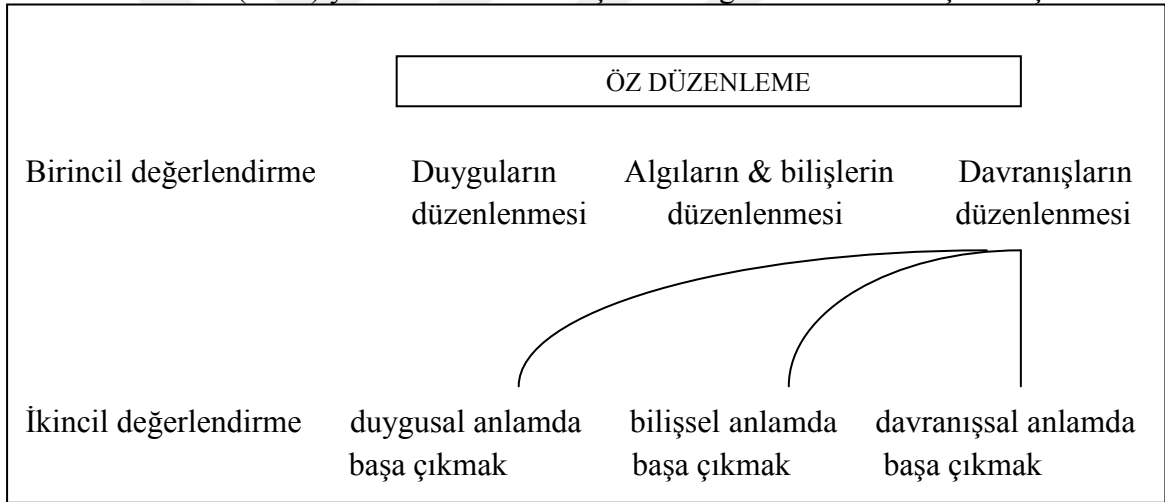
Duygusal beceri aynı zamanda bilişsel gelişime, akademik başarıdan çok öğrenmeye karşı hevesli hale gelmeye, okula hazır olmaya ve okula uyum sağlamaya sosyal beceri ve öz düzenleme becerileri ile birlikte katkı sağlamaktadır (Blair, 2002; Carlton ve Winsler, 1999; Greenberg ve Snell, 1997). Okul öncesi eğitim kurumuna daha olumlu duygusal beceriler, iyi gelişmiş sosyal beceriler ve gelişmiş öz düzenleme becerileri ile giriş yapan çocuklar, sadece hazır bulunuşluk açısından olumlu başarı elde etmezler, aynı zamanda, daha yüksek notlar alarak akademik anlamda da başarı elde ederler (Birch, Ladd ve Blecher-Sass, 1997; Ladd, Birch ve Buhs, 2003; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Genel anlamda öz düzenleme becerileri yerinde olan çocuklar okula başladığında zorlanmadan yeni arkadaşlar edinebilir ve öğretmenleri ile olumlu ilişkileri sürdürebilirler. Aynı zamanda okul hakkında daha olumlu düşünebilirler, okulda daha fazla katılım gösterebilirler ve öz düzenleme becerileri daha az gelişmiş çocuklarla kıyaslandığında daha fazla akademik beceriye sahip olabilirler (Denham, 2007). Öz düzenleme becerileri sağlıklı gelişmediğinde ya da gelişiminin tamamlanmadığı durumlarda, çocuklar yaşitları tarafından kabullenilmekte zorlanırlar. Bunun akabinde, arkadaşları tarafından dışlanan çocuklar, öfkeli ve saldırgan hale gelebilir, okula katılımda daha fazla problemler yaşayabilir ve akademik görevlerdeki zorluklar dâhil birçok problemle baş edemeyebilir ya da bu açılardan risk taşıyabilirler. Bu çocuklar ileriki yaşantılarında okulu bırakma eğiliminde olabilirler ya da suç işleme ve madde kullanımı gibi anti sosyal davranışlar sergileyebilirler (Gagnon ve ark., 1995; Haapasalo ve Tremblay, 1994; Kochenderfer ve Ladd, 1996; Raver ve Knitzer, 2002). Kısaca, duygusal bilinç, duygusal denetim, sosyal beceri ve arkadaşları tarafından kabullenilme gibi sosyal ve duygusal etkenler, akademik başarıyı yordayan unsurlardır (Carlton, 2000; Howes ve Smith, 1995; Izard ve ark., 2001; O'Neil ve ark., 1997; Pianta, 1997; Pianta ve ark., 1995; Shields ve ark., 2001).

2.2.1. Öz düzenlemenin boyutları

Duygular uyarıcılara veya durumlara yönelik yanıtlardır. Duygusal yanıtlar üç temel boyutta ele alınır. Birincisi, uyarılara yönelik *nörofizyolojik ve biyokimyasal*

yanıtlardır. Bunlara kalp atışları, kan basıncı, solunum, hormonal düzenlemeler ve nöral tepkiler gibi otonom sinir sistemi tarafından tüm vücutta düzenlenen süreçler dâhildir. Duygusal yanıtların ikincisi ise davranışsaldır. Burada duyguların dışavurumu bireyin eylemleri aracılığıyla ortaya çıkar. Jest ve mimikler, ağlama, somurtma, insanlarla iletişimden kaçınma, geç yanıt verme, davranışsal yanıtlara örnek olarak verilebilir. Üçüncü bileşen ise bilişsel seviyede olup, sözel ve sözel olmayan iletişimi kapsamaktadır. Bireyin duygularını tanımlaması, örneğin ‘sinirliyim’, ‘mutluyum’, vb. şekillerde çevresel uyarıcılara karşı deneyimlediği süreci anlamlandırması ve ifade etmesi bu boyut basamağında gerçekleşir. Özet olarak öz düzenleme kişinin uyarıcı durumlara uygun olarak duygusal yanıtlar vermesidir (Webster-Stratton, 1995).

Denham (1998) yukarıda verilen bileşenlerle ilgili bir model oluşturmuştur:



Şekil 1 - Öz düzenleme modeli (Denham, 1998. S. 151)

Öz düzenleme Şekil 1’de verilen üç temel bileşenden oluşmaktadır. Öz düzenlemenin duygusal boyutu, kendini telkin edebilme ve fizyolojik uyarılmayı içerir. Öz düzenlemenin bilişsel boyutu, ilgiyi tekrar odaklayabilme ve problem çözme becerilerini içerir. Öz düzenlemenin davranışsal boyutu ise ifadeleri, düşünceleri veya duygusal deneyimleri düzenlemeyi içerir (Gottman ve Kat, 1989; Miller ve Green, 1985). Duygusal uyarılar bir çocuğun düşüncelerini ve davranışlarını yetersiz bırakabilir, fakat bu tecrübeleri aynı zamanda bir çocuğun bilişsel süreçlerini ve davranışsal girişimlerini düzenlemesine yardımcı olabilir. Aşağıda her bir bileşenlerin işleyiş şekli ele alınmaktadır:

Duygusal boyut

Öz düzenlemenin ilk boyutu duygusal boyuttur. Duyguların o anda çocuk tarafından tecrübe ediliş şekli dikkate alınmalı ve değiştirilebilmelidir. Küçük çocuklar da erken yaşlarda geçici ve yoğun özellikli duyguları gözetebilmekteler (Thompson, 1994). Duygusal bilgilerin ne anlama geldiğini fark ettiklerinde ve kendi duygusal işleyişlerinin özünü kavradıklarında, -kimi zaman kusurlu da olsa- kendi duygularının özelliklerini anlamaya başlayacaklardır (O'Neill ve ark., 1992; Weinberger ve Bushnell, 1994). Bir duygunun ne kadar kuvvetli olduğunu, ne kadar çabuk kendilerini sardığını ve ne zaman ve nasıl doruklara çıktığını hissetmelerine yol açan bir boyut olarak ele alınabilir.

Bilişsel/Algısal boyut

Duyguların tanınması ve tecrübe edinilmesinden sonraki öz düzenlemenin ikinci önemli boyutu ise bilişsel/algısal boyuttur. Duyguyu tecrübe eden ve takip eden çocuk, kendi yönetme algısı ve düşünme yolları ile durumu yönetebilir. Duygusal bir duruma ve beraberinde getirdiği uyarana odaklanma –ve odaklanma düzeyleri- tamamen algısaldır. Hem çocuk hem de bakım veren kişi algılanan bir duygusal durum sırasında bunu kontrol edebilir. Bir çocuk içsel olarak ilgisini başka bir yöne çekebilir veya düşüncesini yönetebilir. Örneğin, korku anında çocuğun gözlerini kapatması ve ellerini kulaklarına götürmesi bu çocuğun o anki korku duygusunu içsel olarak yönetmesini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra dışsal etkenler çocuğun o anki ilgisini dağıtabilir ki bu küçük çocuklarda genelde yetişkinlerin neden olduğu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin zor bir etkinlik sırasında huzursuz olan çocuğun öğretmeni tarafından kenara alınıp kendi seviyesinde etkinlikler yaptırılması gibi. Bu algısal boyutta, çocuk ilgisini tecrübelerine göre ayarlar ve ona göre duygusal tepkiler verir ya da vermez (Denham, 1998).

Davranışsal boyut: başa çıkma becerisi

Tecrübe edilen ve algılanan duygular ile doğrudan baş etme becerileri öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında bir sonraki boyut olarak karşımıza çıkar. Bu boyutta kısaca tecrübe edilen uyaran ile ilgili önce duyguyu hissetmesi sonra düşünmeyi

başlatması sonra da davranış olarak ne yapacağı ile ilgili uygulamaya geçmesi beklenmektedir, kısacası çocuk bu noktada olaya karşı vereceği tepkileri düzenler. Başa çıkma becerisi hem duygusal, hem bilişsel/algısal, hem de davranışsal boyutta ele alınmaktadır. Tecrübe edilen duygu, çocuğun sergileyeceği davranışlar açısından hangi davranışsal baş etme yöntemini seçeceğini belirlemektedir (Denham, 1998).

2.2.2. Öz düzenleme becerilerinin bileşenleri

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamaları için öz düzenleme çerçevesinde öğrenmeleri ve edinmeleri gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, duygusal ve bilişsel boyut birbirinden ayrı görülemez, bu nedenle iki ayrı beceri olarak değerlendirilemez (Florez, 2011). Bu çalışmada, temel olarak, sosyal-duygusal ve davranışsal boyutlar ele alındığından daha çok bu boyutlar açıklanacaktır.

Sırasını bekleme (waiting your turn)

Oyun zamanında çocukların bir eylemi uygulamadan önce öğretmenlerin yönergelerini uygulaması ve beklemesi olarak tanımlanır. Bu beceriler ‘sıranı beklemelisin’, ‘şimdi arkadaşının sırası, biraz beklemelisin’ gibi yönergelerle çocukta içselleştirilebilir. Çocuklar bu sayede bir şeyleri elde etmesi için (ne kadar) beklemesi gerektiğini öğrenir. Bu durum aynı zamanda çocukların duygularını ve davranışlarını buna göre düzenlemelerine yardımcı olur (Florez, 2011; Rimm-Kaufman ve ark., 2009).

Farklı düşünme (replacing thoughts)

Bu alt boyutla çocuklar, kendini zorlayacağını düşündüğü bir uygulamada ‘ben bunu yapamam’ yerine ‘bu zor, fakat denemeye devam edersem başarabilirim’ düşüncesi ile etkinliğe devam ettiğinde kendini içsel anlamda cesaretlendirerek başarıya gidebilir. (Florez, 2011).

Odaklanmak (concentration)

Herhangi bir etkinlik uygulanırken bu uygulamalara dikkatini verebilme ve öğrenme sürecine etkin olarak katılabilme becerisidir (Smith-Donald ve ark., 2007)

Olumsuz duygularını erteleme (suspend negative feelings)

Çocuğun akranları ile ilişkisinde, yetişkinlerle ilişkisinde veya herhangi bir etkinlik sırasında olumsuz duygular hissettiğinde, bu duyguları ilişkiyi bozmama veya etkinliği bölmek adına dışa yansıtma becerisidir (Florez, 2011).

Olumsuz davranışları sergilememe (have a control on negative behavior)

İleride oluşabilecek muhtemel olayları düşünerek o an sergilemeyi düşündüğü davranışları sergilememeyi tercih edebilme becerisidir. Örneğin bir çocuk akranına yönelik olumsuz duygular hissederek ona vurma isteği taşıdığına, çocuğun somut anlamda bunu uygulamama isteğinin bir göstergesi olarak ellerinin üzerine oturmasıdır (Florez, 2011).

Çalışmada, yukarıda açıklanan öz düzenlemeye ilişkin alt boyutlar temel alınmış ve araştırma deseni bu boyutlarla birlikte oluşturulmuştur. Florez'in (2011) sınıflamasına dayalı bu öz düzenleme becerilerinin tanımlanmasında ve değerlendirilmesinde hem öğretmenlerden hem de çocuklardan gözlem ve görüşme yoluyla elde edilecek bulguların değerli ve somut bilgiler verebileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimlerinin de önemli bir faktör olduğu düşüncesiyle aşağıda söz konusu başlıklara değinilmiştir.

2.3. Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim Eğilimleri

Bu başlık altında öz düzenleme üzerinde etkili olduğu düşünülen ya da ilişkili olabilecek faktörler olarak öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri kavramlarının tanımları ve açıklamalarına yer verilecektir.

Eğitim alanında kaliteyi ve verimliliği yükseltebilmek için bu alanda sürekli olarak yeni araştırmalar ve yeni çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Kuramsal bakış açıları ve güncel araştırma sonuçları, erken çocukluk alanında çalışan eğitimcilerin çocuklarla etkileşimleri sırasında aktif bir katılımında bulunmaları ve iletişimlerinde hassas bir yaklaşım sergilemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar öğretmenlerin çocukların gelişimini desteklemede önemli bir sorumluluğa sahip

olmaları gerektiğini ifade etmektedir (Bredenkamp ve Copple, 1997). Özellikle öğretim etkinliklerine aktif katılımında bulunan öğretmenlerin sınıf içi işleyişte kalitenin artırılmasına önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Buna örnek olarak, Howes ve Smith (1995), oyuna yetişkin katılım düzeyinin yüksek olduğu durumlarda çocukların bakıcıları ile olumlu bir bağlanma ilişkisi kurduklarını ve daha nitelikli oyunlar oynadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Howes ve ark., (1992) tarafından eğitimcilerin katılımcılık düzeylerinin genel sınıf kalitesi ile doğrudan bağlantılı olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmenler ve akademisyenlerin büyük çoğunluğu aktif ve katılımcı öğretmen davranışlarını desteklese de, bütün öğretmenler kişisel öğretmenlik inanışları arasında bu bakış açısını bulundurmamaktadır. Kontos ve Dunn (1993) bazı okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların oyun oynadığı esnada destekleyici bir şekilde katılımcılık göstermesi durumunda, çocukların oyunlarını daha da geliştirdiklerine inanmaktadırlar. Bununla birlikte birçok öğretmen de verimli biçimde giden bir oyunu aktif davranışlarla kesmekten korktuklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerden sergilemesi beklenen davranışlar ile öğretmenlerin gerçekten ortaya koydukları davranışlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu yüzden, öğretmenlerin inanışları ya da sınıf içi deneyimlerini nasıl algıladıkları sınıf içi uygulamalarını süzdükleri bir ‘bağlamsal filtre’ olarak hizmet ettiği için okul öncesi öğretmenlerinin hem inanışlarını hem de davranışlarını aynı anda değerlendirmek önemlidir (Clark ve Peterson, 1986).

Öğretmenin sınıf içinde çocukların gelişiminde ve öğreniminde başarılı bir katkı sağlayabilmesi için birçok faktör olumlu veya olumsuz yönden etki edebilmektedir. Okulun ve sınıfın fiziki yapısı (camların küçük olmasından dolayı yetersiz güneş ışığının girmesi vb.), okulun idarecileri ve yöneticileri, çocukların velileri ve sınıf mevcudu gibi birçok dış etken öğretmenin çocuklara sunabileceği eğitim ve öğretim kalitesini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Öte yandan öğretmen, öğretmenlik tutumları ve inanışları gibi içsel faktörlerden de etkilenmektedir (Demirtaş ve ark., 2011)

2.3.1. Öğretmenlik inanışları

Öğretim ve Öğrenimde Müdahale İnceleme Kurumu (Teaching and Learning Intervention Survey – TALIS -), öğretmenlerin öğretmenlik inanışlarının uyguladıkları öğrenim süreçlerini etkilediğini ve bunun da çocukların öğrenim ortamını, çocukların motivasyonu ve başarısı üzerinde doğrudan rol oynadığını vurgulamıştır (TALIS, 2009). Dobbs ve Arnold (2009) okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kaliteli ilişki kuran ebeveyn dışındaki en önemli yetişkinler olduklarını vurgulamıştır. Okul öncesi öğretmenleri çocuklara sıcakkanlılıkla yaklaşarak onları duygusal olarak doyurma görevinin yanı sıra, ileriki yaşlarında sosyal, duygusal ve akademik başarı elde etmeleri için deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin özellikle çocukların sosyal gelişiminde kritik rol oynadığı da bilinmektedir (Kemple, 2004).

Geçmişte yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çocuk gelişimi hakkındaki inanışlarının sadece sınıf içinde çocuklar tarafından sergilenen davranışlara yönelik tepkilerini etkilemediğini (Cunningham ve Sugawara, 1988), aynı zamanda öğretme tarzına ve sınıf içi tercihlerine de katkıda bulunduğunu öne sürmektedir (Sakellariou ve Rentzou, 2011; Vartuli, 1999; Charlesworth ve ark., 1991b). Buna ek olarak, öğretmenlik inanışları hem doğrudan hem dolaylı olarak çocukların sahip oldukları ya da elde ettikleri sonuçları etkilemektedir (Fang, 1996). Örneğin, farklı öğretmenlik inanışlarına sahip öğretmenlerin eğitim yaklaşımları, çocukların zekâsı ve akademik yetenekleri gibi kazanımlarını etkilemektedir (Coplan ve ark., 2011; Espinosa ve Laffey, 2003). Bu durum öğretmenlerin kendi beklentilerine uygun şekilde olayları yorumlamalarına sebep olabilir (Hauck ve ark., 1986). Bununla birlikte öğretmenlerin inanışları ve inanışlarına dayalı olarak ortaya koydukları tepkiler çocukların öz algılarını etkilemektedir.

Öğretmenlik inanışları aynı zamanda öğretmen-çocuk ilişkisi ile bağlantılıdır (McAuliffe ve ark., 2009; Rudasill ve Rimm-Kaufmann, 2009; Stuhlman ve Pianta, 2002), ki bu da öngörülebilir şekilde çocukların büyük bir çoğunluğunun okuldaki performanslarını etkilemektedir (Decker ve ark., 2007; Garner ve Waajid, 2008; Mashburn ve ark., 2008). Öğretmen tutumları ve inanışları bir çocuğun sosyal saygınlığını belirleyebilir (Chang ve Sue, 2003). Ancak öğretmenler çoğunlukla derin

temellere dayanan inanışlarının veya bu inanışların aslında sınıflarını nasıl etkilediğinin farkında değildir (Isenberg, 1990).

Farklı araştırmacılar öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin, sınıf içindeki uygulamaları etkilediğini ve çocukların öğrenme süreçlerine etki ettiğini ortaya koymuşlardır (Desimone, 2009; Hamre ve ark., 2012). Bununla birlikte öğretmenlik inanışları ile ilgili sonuçlar farklılık göstermektedir. Kimi araştırmacılar öğretmenlik inanışlarının sınıf içi davranışları etkilediğini belirtse de (Fang, 1996; Stipek ve Byler, 1997) bazı araştırmacılar ise öğretmenlik inanışlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkilemediğini savunmaktadır (Hamre ve ark., 2012; McCutchen ve ark., 2002).

2.3.2. Öğretim eğilimleri

Pajares (1992) öğretim eğilimlerinin tanımını: ‘Öğretmenin sınıf içinde uyguladığı ve aldığı kararları teorik bilgiden çok, ‘doğru’ bulunduğu sebeplerden dolayı uygulaması’, olarak ifade etmiştir. Wilcox-Herz ve Ward ise (2009) öğretim eğilimlerini, öğretmenin çocuğa eğitim sürecinde rehberlik edebilme yetisi ve bu konuya ilişkin kendi inanışları ve öğrenme sürecinde çocuklara rehberlik etme eğilimleri olarak tanımlamaktadır. Yonemura’nın (1986) bir okul öncesi öğretmenin düşünce ve eğilimleri ile ilgili detaylı bir araştırması bulunmaktadır. Bu çalışmada tartışma ve sınıf gözlemleri ile Yonemura, öğretmenlerin karar vermede profesyonel bilgileri kadar kişisel deneyimlerinin de önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örneğin, çocukların doğal olarak içsel motivasyona sahip olduklarını bilmek öğretmenin çocuklara ‘öğrenen bireyler’ olarak güvenmesine sebep olur. Bu da sınıf içinde çocuklarda öğretmen tarafından yönlendirilen oyunlardan daha çok, çocukların kendi öğrenmek istedikleri oyunları seçmelerine ve bu oyunlarda daha dikkatli ve odaklı çalışmalarına yol açmaktadır. Çocukların bağımsızlığı ve girişkenliği yetişkinin desteği ile birlikte tecrübe etmeleri gerektiğini benimseyen öğretmen, çocukların kabul etmedikleri bir durum karşısında onlara kabul edilebilir bir öneri sunmaları için fırsat verir. Öğretmenler dışarıdan gelen bilgiye açık olsalar dahi, çocukların öğrenme süreci için anlamlı olduğunu düşündükleri uygulamaları gerçekleştirmektedirler (Kagan, 1992, akt: Heisner ve Lederberg, 2011)

Öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerden elde ettikleri deneyimler (örneğin, resmi eğitim sisteminin dışında edindikleri profesyonel gelişimlerini destekleyen deneyimler) mevcut inanışlarına ve sınıf içi uygulamalarına yansıtabilecekleri önemli mekanizmalardandır (Maxwell ve ark., 2006). Bu süreçte öğretmenler kendilerine eğitimlerde sunulan bilgiyi mevcut inanışlarına uyarlayabilir veya kendilerine daha uygun gelen inanışlarla yer değiştirebilirler (Sheridan, 2001).

2.3.3. Öğretmenlikte öz yeterlik

Önceki başlıklarda öğretmen inanışları ve öğretim eğilimlerini tanımlarken ve bilgi verirken, literatürde öğretmenlerin öz yeterlik algısından da sıkça bahsedildiği belirtilmiştir. Bu nedenler öğretmenlikte öz yeterlik algısının ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Temel olarak öğretmenlikte öz yeterlik algısı, öğretmenlerin öğrencilerin performansını etkileme yetilerine olan inanışları olarak tanımlanmaktadır (Berman ve McLaughlin, 1977, Armor ve ark., 1976, akt.; Garvis ve Pendergast, 2011). Eğitimin sonraki yılları için ise bu tanımlama, öğretmenin çatışmalı ve motivasyonu zayıf öğrenciler de dahil olmak üzere öğrencileri öğrenme etkinliklerine katılımlarını arttırmaya ve istenen sonuçlara ulaşmaya teşvik edebilme becerisi olarak genişletilmiştir (Guskey ve Passaro, 1994). Fakat bu tanımlamaların öğretmenlerin sadece akademik anlamda ders verdiğinde geçerli olduğu ve öğretmenlerin görevlerini tam olarak tanımlamadığı düşünülmüştür. Buna bağlı olarak Dellinger ve ark. (2007) öğretmen öz yeterlik algısının farklı öğretmenlik alanlarında ve görevlerinde öğretmenlik inanışlarında da bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Dellinger ve ark (2007, ss. 2) öğretmenlikte öz yeterlik algısını ‘öğretmenin farklı öğretme görevleri alanında nitelikli düzeyde öğretmenliğini uygulayabilme becerisi konusundaki kişisel inanışı’ olarak daha kapsamlı bir şekilde, gelişim ve öğrenim alanlarını göz önünde bulundurarak tanımlamışlardır. Verilen görevleri başarabileceğine inanan bireyler, gayret gösterdikleri, aksaklıklarla baş etmede ısrarcı oldukları ve olumsuz etkilere karşı savunma mekanizmaları geliştirdikleri için, istenen sonuçları daha rahatlıkla elde ederler (Bandura, 1986, 1997). Öz yeterlik genel durumlara ya da kişilere yönelik olarak tanımlanamaz, farklı olaylara bağlıdır: aynı bireyin öz yeterlik seviyesi farklı konularda değişkenlik gösterebilmektedir (Bandura, 1986). Bunun yanı sıra kişisel

faktörler ve içinde bulunulan bağlam, karşılıklı belirleyicilik süreci ile birbirini etkilemektedir (Bandura, 1986, 1997). Eğitim alanında ise öğretmenin öz yeterliği, öğretmenin farklı öğretme görevleri alanında nitelikli bir uygulama yapabilmesi konusundaki kişisel inancı (Dellinger ve ark., 2007) olarak ele alınmaktadır. Bu tanım öz yeterlik olgusunun bağlamsal bir kuram olduğunu açıklamaktadır. Hatta, öğretmenlikte öz yeterlik algısı, sınıf mevcudu ve sınıf düzeni gibi faktörlere bağlı olarak farklı sınıf ortamlarında da değişebilmektedir. DeMauro ve Jennings (2016) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin duygusal durumlarının da yeterlik inancını etkilediği belirtilmiştir. Depresyon skorları yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik inanışları daha düşük çıkmıştır. Bu anlamda öğretmenlerde öz yeterlik analizi yapılmak istendiğinde öğretmenin karakter özellikleri ve sınıf özellikleri olmak üzere farklı faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır (Tschannen-Moran ve ark., 1998).

Öz yeterlik ile ilgili teorik modeller, öz yeterliğin farklı konulara göre değişebileceğini ve öğretmenlikte öz yeterliğin okul ortamında farklı durumlara uyarlanabileceğini savunmuştur (Bandura, 1986). Öğretmenlikte öz yeterlik algısının yüksek nitelikli eğitim uygulamalarında etkili olması ve çocukların başarılarına da etkisinin olduğunu bilmek bu bağlamsal etkilerin ne olabileceğini belirlemede önemlidir. Bu anlamda Guo ve ark. (2011) öğretmenlerin öz yeterlik algısında etkili olabilecek üç farklı özellik tanımlamıştır: (1) Öğretmenlik tecrübesi, (2) toplumsallık bilinci ve (3) çocuk katılımı. Bu özellikler aşağıda özetlenerek açıklanmıştır.

Öğretmenlik tecrübesi

Öğretmenlik tecrübesi, öğretmenlikte öz yeterlik algısını etkileyen özelliklerden biri olarak belirtilmiştir (Dellinger ve ark., 2007). Fakat bu konuda yapılan araştırmalarda tutarsız sonuçlar bildirilmektedir. Bazı araştırmalar öğretmenlik tecrübesi ve öz yeterlik arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır (Cheung, 2008; Hoy ve Woolfolk, 1993; Wolters ve Daugherty, 2007). Wolters ve Daugherty (2007) yaptıkları araştırmada 12 yıllık öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenlerin öz yeterlik algısının daha az tecrübesi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu raporlamışlardır. Buna karşın, önceki yıllarda yapılan araştırmalarda ise öğretmenlikte öz yeterlik ve tecrübe arasında olumlu bir ilişki saptanmamıştır (Ghaith ve Yaghi, 1997; Greenwood ve ark. 1990; Guo

ve ark., 2010). Guo ve ark. (2010) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, daha fazla öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenlerin öz yeterlik algısının daha düşük olduğunu göstermişlerdir. Bu tutarsız sonuçlara bağlı olarak Guo ve ark., 2011 yılında benzerini yaptıkları bir araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin tecrübeleri ile öz yeterlik algısı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Toplumsallık bilinci

Öğretmenlerin toplumsallık bilinci iki farklı boyutta ele alınmıştır: Öğretmenin işbirliği (örneğin eğitim ekibine katkısı) ve öğretmenin okul içerisinde eğitim ile ilgili alınan kararlarda etkisi. Araştırmalar, öz yeterlik algısının her iki boyutta da öğretmenlerin toplumsallık bilinci ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Moore ve Esselman, 1992; Raudenbush ve ark., 1992; Shachar ve Shmuelevitz, 1997). Bu araştırmalar okul ve eğitim programı hakkında daha fazla söz sahibi olan öğretmenlerin öz yeterlik algısının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuk katılımı

Öğretmen karakter özelliklerine karşın çocuk katılımı da öğretmenin öz yeterlik algısını etkilemektedir. Sosyal bilişsel teoriye göre öğretmenlerin öz yeterlik algısının yüksek olmasında sınıftaki çocukların da etkisi bulunmaktadır (Bandura, 1997). Raudenbush ve ark. (1992) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik seviyesinin sınıftaki çocukların akademik becerileri ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Sınıfta akademik başarısı yüksek olan çocukların bulunduğu öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtilmiştir.

2.3.4. Stajyerlik dönemi

Lortie (1975) 'gözlem stajyerliği' (apprenticeship of observation) terimini ortaya koymuştur. Bu ifade ile Lortie, öğretmen adaylarının kendi öğretmenlerinin öğretmenlik davranışlarını benimsediklerini açıklamıştır. Bu gözlem stajyerliği öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili yargılarının oluşumunda büyük bir rol oynamaktadır. Lortie (1975) stajyerlik döneminde başka öğretmenlerin davranışlarını gözlemlemek amacıyla uygulama alanlarına dahil olan öğretmen adaylarının öğretmenliğin sadece gözlemlenebilen kısmını öğrendiklerini belirtmektedir. Bu da öğretmen adayının

öğretmeni gözlerken aslında sadece 'sahne' görünen davranışları gözlemlediğini ve bunu kendine kopyalayabildiğini ifade etmektedir. Bu anlamda öğretmen adayı öğretmenin değerlendirme, düzeltme ve ders verme davranışlarını görmektedir. Öğretmenlik görevinin en önemli parçasından biri olan 'sahne arkası', yani öğretmenin öğretmenlik ile ilgili düşünceleri ve davranış motifleri gözlemlenmemektedir. Bu yüzden Lortie'ye (1975) göre öğretmenlik inanışları kişisel deneyimler, aile geleneği ve değerler, sosyal değerler, toplum katılımı ve öğretmenin hazırlığı ile oluşan değerlerdir.

Öğretmenlerin inanışlarının rol oynamaya dayalı bir davranış olma fikri yeni değildir. Lortie (1975), öğretmenlerin kendi öğretmenlik eğitimleri sırasında, öğretmenlik inanışlarını biçimlendirdiklerini vurgulamıştır. Bu profesyonelliğe geçiş öncesi oluşturulan inanışları Goodman (1988) 'sezgisel pencereler' olarak tanımlamıştır. Goodman (1988) bu sezgisel pencereleri öğretmenlik görevlerini yerine getirirken beraberinde kendini gösteren şemalar olarak nitelendirmiştir. Bu çerçevelerin boyutları ve şekilleri aynı olmakla birlikte hangi yönde konumlandıklarına bağlı olarak öğretmenlik uygulamalarını değiştirebilmektedir. Bu tür çerçevelerin yeni bilgi edinirken bir bağlam oluşturduğu ve uyumsuzlukların ortaya çıktığı durumlara göre değişiklik gösterebileceği öne sürülmektedir (Goodman, 1988; Rath, 2001). Öğretmenlik inanışları ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda, akademik olarak yüksek seviyede eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin diğerlerine kıyasla daha farklı öğretmenlik inanışlarına sahip oldukları varsayımını destekleyen sonuçlar elde edilmiştir (Elicker ve ark., 2003; McMullen ve Alat, 2002).

Tschannen-Moran ve ark., (1998) da öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında alanda deneyim kazanmalarının önemini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimleri sırasında deneyim kazanmaları, sınıf içinde karşılaşacakları sorunları fark edebilmeleri, kendileri ile ilgili yetkinlikleri gerçekçi olarak değerlendirebilmelerini sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının gelecekteki deneyimleri ile ilgili inanışları genel anlamda gerçeklikten uzak olarak tanımlanmaktadır (Weinstein, 1988). Yine Weinstein (1988) tarafından uygulanan bir araştırmada öğretmen adaylarının, öğretmenlikle ilişkili sorumluluklarını hafife alırken, sınıf yönetimi becerileri konusunda gereğinden fazla özgüvene sahip olduklarını saptamıştır. Öğretmen adayları gerçek sınıf ortamına ilk kez girdiklerinde adeta şok geçirmekte,

iyimser düşünceleri sönmekte ve öğretmenliğin gerçekliği ile yüzleşmektedirler (Kim ve Cho, 2014; Veenman, 1984) Bu yüzden de öğretmen adaylarının bu gerçeklik ile mümkün olduğunca erken evrede karşılaşmaları ve öğretmenlik mesleğinin ciddiyetini kavramaları için alan sağlanmalıdır.

2.3.5. Öğretmenlik inanışları ve eğilimleri arasındaki ilişki

Eğilimler kelimesinin kökenine baktığımız zaman, öğretim eğilimleri ile ilgili çalışmalar yapan Ajzen (1989) '*eğilimler*' kelimesini 'kişinin belirli bir davranışa bağlanma arzusu' olarak tanımlamaktadır. Buna göre yine Ajzen (1989) öğretim eğilimlerinin öğretmenlik inanışlarının ortaya çıkmasında aracı olduğunu savunur. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim ile ilgili edindikleri bilgiyi uygulayarak ve davranışlarına yansıtarak öğretmenlik ile ilgili inanış geliştirdiği söylenebilir. Tam tersi olarak öğretmenler eğitimlerinde edindikleri bilgiler ile çeşitli öğretmenlik inanışları geliştirirler ve bu inanışlara bağlı olarak da öğretmenlik alanında eğilimler ve davranışlar sergilerler. Bu çerçevede öğretmenin eğitimi sırasında, ya da öğretmenlik mesleğini uygularken edindiği bilgilerin temelinde gelişen inanışları, çocuklara eğitim veriş biçimlerini de etkiler. Öğretmenin çocuk ile arasındaki ilişki de buna göre şekillenmektedir.

Son olarak öğretmenlerin öğretmenlik inanışlarına göre özgür davranabildiklerini de göz önünde bulundurmak gerekir. Bununla birlikte, Stipek ve Byler (1997) birçok öğretmenin eğitim programını kendi inanışlarına göre uygulayamadıklarını vurgulamışlardır. Velilerin, yöneticilerin ve iş arkadaşlarının öğretmenlik inanışlarını ve eğitim konusundaki düşüncelerini kısıtladıklarını öne sürmüşlerdir.

2.4. Öz Düzenleme Açısından Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Önemi Ve Rolü

Bir önceki bölümde öğretmenlerin edindikleri inanış ve eğilimler hakkında bilgi verilmiştir. Bu bölümde ise öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ile arasındaki ilişkilerin öz düzenleme açısından önemi ve sistemler bağlamında etkilerinden bahsedilecektir.

Etkili gelişimsel teorilerde küçük çocukların öğrenme ve gelişiminin, özellikle yetişkinler olmak üzere, başka bireyler tarafından etkilendiği belirtilmektedir.

(Bronfenbrenner ve Morris, 1998; Vygotsky, 1978). Ebeveynlerin bulunmadığı bakım ortamlarında, öğretmen ya da bakıcı, çocuk için sınıf ortamındaki iletişimi öğrenmesi açısından temel birer kaynak haline gelmektedir (Bronfenbrenner ve Morris 1998). Çocukların okul öncesi eğitimi ile ilgili deneyimleri ve düşünceleri yüksek ölçüde öğretmenleri ile aralarında kurulan ilişkiye bağlı olarak biçimlenmektedir (de Kruif ve ark., 2000). Azımsanmayacak kadar çok kaynak, kaliteli öğretmen – çocuk ilişkisinin, çocukların sosyal-duygusal, davranışsal ve akademik başarısını tespit etmede önemli bir belirleyici faktör olduğunu ifade etmektedir (Baker, 2006; Hamre ve Pianta, 2001; Hughes ve ark., 2008; Jerome ve ark., 2009; Murray ve ark., 2008; O’Connor, 2010; Pianta, 1999; Pianta ve ark., 2003; Sakellariou ve Rentzou, 2012b; Silver ve ark., 2005; Thijs ve Koomen, 2008).

Yine birçok araştırma öğretmenler ile olumsuz ilişki yaşandığında çocuğun okul öncesi eğitime uyumunun zayıf olduğunu (Birch ve Ladd, 1998; Howes ve ark., 2000; Mantzicopoulos ve Neuharth-Pritchett, 2003; Pianta, 1994; Rubin ve Burgess, 2002) ve öğretime başladığı ilk senelerde farklı gelişim alanlarında sorunlar yaşadığını göstermektedir (Mantzicopoulos, 2005). Ayrıca farklı araştırmalarda (Birch ve Ladd, 1998; O’Connor, 2010; O’Connor ve McCartney, 2006) olumsuz öğretmen – çocuk ilişkisinin okul öncesi eğitimden sonra ilköğretimde birinci sınıfta da devam ettiği görülmüştür. Bu alanda yapılan araştırmalar, öğretmenleri ile olumlu iletişim içerisinde bulunan çocukların, öğretmenleri ile daha olumsuz iletişim içerisinde bulunan çocuklara kıyasla, öğrenme etkinliklerine katılımında daha iyi motive olduklarına işaret etmektedir (Howes ve ark., 2008; Ladd ve ark., 2003; Pianta ve ark., 1995). Bu bağlamda anne ve babalarının olmadığı ortamlarda, öğretmenin çocuğun gelişim alanlarını desteklemede önemli rol oynadığı ve çocuğun ileriki yaşlarında gelişimsel olarak etkili olduğu bilinmektedir.

Okul öncesi eğitimde öğretmenler çocuklar ile iletişime geçtiğinde bir nevi vekil ebeveyn olarak görev alırlar. Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki çocuğun sosyal duygusal gelişimini ve davranışsal işleyişini etkileyebilen merkezi bir ilişkidir (Birch ve Ladd, 1998; Roorda ve ark., 2011; Rudasill ve Rimm-Kaufmann, 2009).

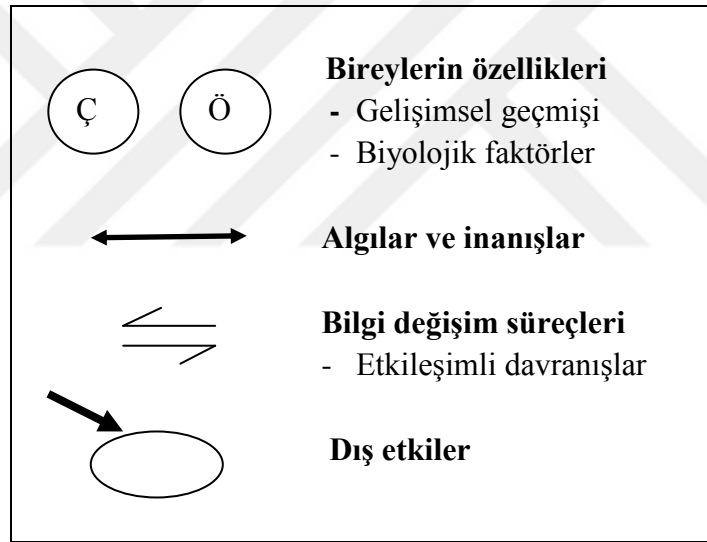
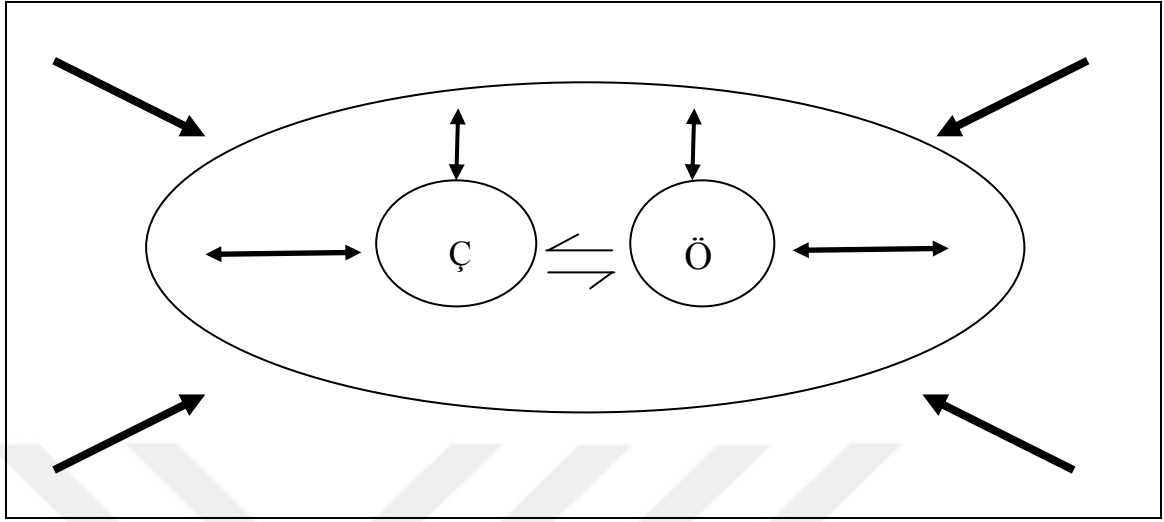
Zamanla akademik başarı, sorumluluk alma ve standardize edilmiş testlerden elde edilen sonuçlar daha fazla önemsenmeye başlansa da öğretmen-çocuk ilişkisinin

kalitesi hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişime destek vermeye devam etmektedir (Gregory ve Weinstein, 2004; Hamre ve Pianta, 2001). Bu açıdan bakıldığında kaliteli öğretmen – çocuk ilişkisi eğitimciler, okul ve sınıf içi sosyal öğrenme ortamını geliştirmek için çalışan profesyoneller açısından eşsiz bir giriş noktası sağlamaktadır. Öğretmenleri ile samimi ilişki kuran çocuklar okuldan daha fazla zevk alırlar ve yaşlıları ile daha iyi iletişim kurarlar. Öğretmen ile olumlu ilişki içerisinde olmak küçük çocuklara güvenli bir temel oluşturur; bu durum çocukların oyun oynama becerilerini olumlu yönde etkilerken, olumsuz bir durumla karşılaştıklarında öğretmenlerine güvenilebileceklerini bilmeleri, bağımsız olarak çalışma yapabilmelerini sağlar.

Öğretmenler ile kurulan olumlu ilişki aynı zamanda davranışsal problem yaşama riski bulunan çocukların uyumlu davranışlar sergilemeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Saldırgan davranışlar sergileyen bir grup Afro-Amerikalı ve İspanyol çocuk ile öğretmen-çocuk ilişkisini kuvvetlendirmek için ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan araştırma sonucunda, çocukların saldırgan davranışlarının azaldığı görülmüştür (Meehan ve ark., 2003). Duygusal sıcaklık gösteren ve çocuklarla kişisel iletişime açık olan öğretmenler çocukların olumlu ilişkiler kurma becerilerinin gelişimini de destekler. Bu destekleyici ilişki çocukların yaşlıları ile daha olumlu ilişkiler kurmalarına aynı zamanda akademik ve sosyal uğraşlara ilgilerini sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Buna rağmen öğretmenler çocuklar üzerindeki tek destek kaynağı değildir.

2.4.1. Öğretmen-Çocuk ilişkisi kavramsal modeli

Hamre ve Pianta (2006) öğretmen-çocuk ilişkisini kavramsal bir model içerisinde Lerner'in (1998) gelişimsel sistem teorisinden faydalanarak açıklamıştır. Burada kişinin gelişimi dinamik süreçler içerisinde tarif edilmiştir. Şekil 2'de öğretmen-çocuk ilişkisi kavramsal modeli, gelişimsel sistem teorisi ile bağlantılı olarak Pianta (1999) tarafından sunulmuştur. Pianta (1999) öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişkinin ana bileşenlerini (a) bireyin özellikleri, algılar ve inanışlar, (b) ilişkinin paydaşları arasındaki bilginin paylaşım süreçleri (c) paydaşların içinde buldukları sistemi etkileyen dış unsurlar olarak tanımlamıştır



Şekil 2 - Öğretmen-Çocuk ilişkisi kavramsal modeli (Hamre ve Pianta, 2006. Sayfa 50)

Bireyler: demografik, psikolojik ve gelişimsel faktörler

En temel seviyede incelendiğinde ilişkiler bireylerin özelliklerini de kapsamaktadır. Cinsiyet gibi biyolojik faktörler; mizaç, genetik gibi biyolojik süreçler; kişisellik, öz saygı veya sosyal beceriler gibi geliştirilmiş özellikler ve her bireyin ilişkiyi paylaştığı kişiye ve bütün olarak ilişkinin farklı boyutlarına yönelik algıları içerir.

Öğretmenlerin ve çocukların karakter özellikleri, aralarındaki ilişkiye katkıda bulunur. Örneğin, öğretmenin demografik faktörleri öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini etkilemezken, öğretmenin deneyimlerinin ve eğitiminin ise öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesine az da olsa etki ettiği tespit edilmiştir (Stuhlman ve Pianta, 2002; Wentzel, 2003). Buna karşın, öğretmenlerin kendi rollerine ve çocuklara ilişkin inanışları ve algıları ise sınıf içerisinde destekleyici bir ilişki oluşumunda daha dikkat çekici bir etki göstermektedir (Brophy, 1985). Brophy (1985) aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini özellikle eğiticiler ya da sosyalleştiren kişiler olarak gördüklerini ve bu iki rol ile birlikte algılarının çocuklar ile nasıl iletişim kurduklarını etkilediğini öne sürmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik inanışları da çocuklar ile kurdukları ilişkinin özünü etkileyebilmektedir. Çocuklar üzerinde bir etki bıraktıklarını düşünen öğretmenler, çocuklara katkı ve başarı sağlayacak şekilde davranır ve iletişim kurarlar (Midgley ve ark., 1989). Ayrıca, çocukların başarıları konusunda daha yüksek beklentileri olan öğretmenlerin öğrencileri daha başarılı olurlar, daha yüksek öz saygı deneyimlerler, hem çocukluk yıllarında hem de yetişkinlik yıllarında davranışsal problemlere karşı koyabilirler (Roeser ve ark., 1998).

Yapılan son araştırmalarda öğretmenlerin ruh sağlığı da ilişkisel deneyimler kurmada etkin bir rol oynadığı ortaya konulmuştur. Depresif belirtileri yüksek düzeyde olan çocuk bakıcıları ve okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada, bu kişilerin çocuklar ile daha olumsuz iletişim kurdukları bulunmuştur (Hamre ve Pianta, 2004). Özel hayatlarında yakın zamanda bir kayıp yaşayan veya depresyon belirtileri olan öğretmenler, çocuklar ile duygusal ve davranışsal bağ kurmada zorlanmaktadırlar (Zeller ve Pianta, 2004).

Bilgi paylaşımının süreçleri: öğretmen ve çocuk arasında geri bildirim döngüleri

Her sistemde olduğu gibi öğretmen-çocuk ilişkisi de karşılıklı paylaşımlar, geri bildirimler veya döngülerden oluşmaktadır. İkili ilişkiler bu geri bildirim süreçleri ile nitelendirilebilmektedir. İletişimi 'aktarma' bakış açısı önemlidir. Bu bakış açısı tarafların iletişim içerisinde bilgiyi nasıl algıladığını ve iletişime nasıl yansıttığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, bilginin kalitesi ve bu bilginin nasıl paylaşıldığı (ses tonu, vücudun duruşu ve uzaklığı, davranışın zamanlaması veya davranışın

karşılıklılığı) asıl söylenmek veya yapılmak istenenden daha önemlidir. Bununla birlikte öğretmenler ve çocukların davranışları arasında karşılıklı bir ilişki bulunmuştur: Öğretmenlerin katılımcı davranışları çocukların sınıf içindeki katılımını da arttırmaktadır. Bu da öğretmenlerin daha fazla katılımcı davranmasını sağlar ve olumlu bir döngünün ortaya çıkmasına neden olur. Bu ve benzeri araştırmalar öğretmenleri ile güçlü ilişki kurabilen çocukların daha avantajlı olduğunu ve bu avantajın yıllar içerisinde katlanarak büyüdüğünü göstermektedir (Hamre ve Pianta, 2006).

Dış etkenler

Öğretmenler ve çocuklar tek başına iletişim kurmazlar; olumlu ilişkiyi zorlayan veya geliştiren daha büyük eğitim ortamlarının birer parçalarıdır. Öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyen okul ortamı bir boyut olarak incelemeden hariç tutulamaz. Ayrıca okul ortamında büyümeye ve gelişmeye devam eden çocuğun deneyimlerinin etkisi de yok sayılamaz. Bununla birlikte, okul ortamının öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini etkileyen bir unsur olduğuna dair birçok kanıt sunulmuştur (Crosnoe ve ark., 2004). Okul öncesi eğitimde çocuklar ilköğretim ve ortaokul yıllarına kıyasla öğretmenleri ile daha fazla vakit geçirirler ve bu daha doğrudan bir ilişkiyi kapsar. Okul öncesi öğretmenleri çocuklar ile daha kapsamlı ilişki kurabilirler ve gelişimlerine daha büyük bir katkı sağlayabilirler. Öğretmenlere okul içerisinde okul yönetimi tarafından daha fazla imkan sağlanması çocuklar ile daha kuvvetli iletişim kurulmasını destekler (Hamre ve Pianta, 2006).

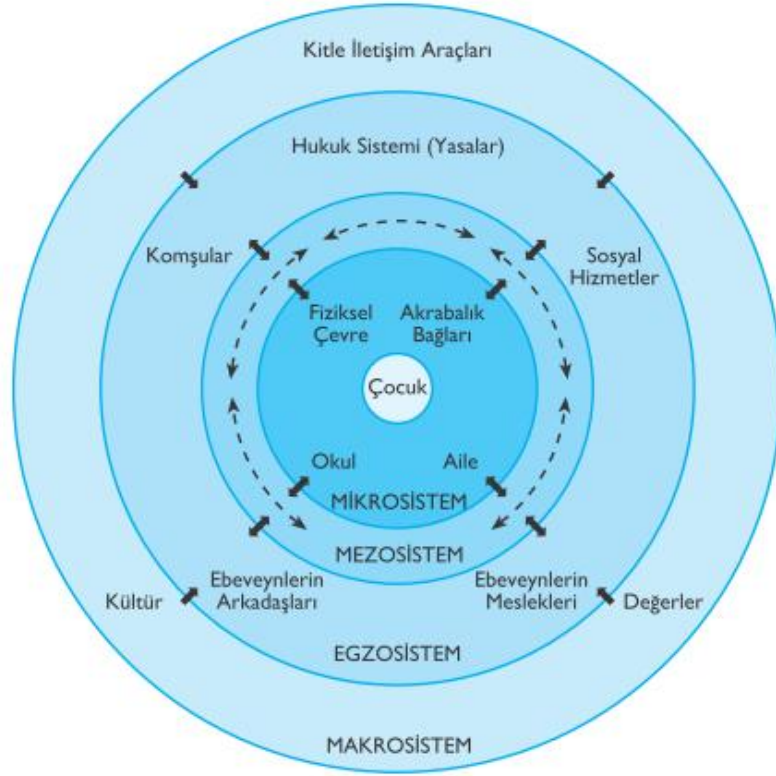
Özetle, öğretmen-çocuk ilişkisinde her iki taraf da ilişkilerinin niteliğini etkileyecek amaçlardan, duygulardan, ihtiyaçlardan ve davranış stillerinden oluşan bir karışım ortaya koymaktadır. Bu ilişkiler aynı zamanda okul ortamı, okulun ve sınıfın fiziksel özellikleri gibi dış faktörler tarafından geliştirilmeye veya sekteye uğratılmaya devam edecektir.

2.5. Bioekolojik Sistem Yaklaşımı

Dewey, Vygotsky, Piaget ve Erikson'un teorileri ve gelişime yönelik uygulamaları, öğrenmeye etkileşimli ve yapılandırmacı (constructivist) bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır (Bredenkamp, 1987). Bu yaklaşımın temeli çocuğun sosyal ve fiziksel

çevresi ile kendinin bir öğrenme alanı oluşturması üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşımlarda çocuk içsel olarak motive ve bağımsız (self-directed) olarak öğrenmekte olduğu ifade eder. Etkili öğrenmede ise çocuğun keşfetme, araştırma ve deneyimlerini kullanabilme duygusundan yararlanılmaktadır (Novick, 1996). Yeni teorilere, fikirlere, küçük çocukların eğitimi ve bakımı ile ilgili sorunlara ve eğitimsel ve gelişimsel olarak uygun programlara olan ihtiyaç, erken çocukluk eğitimi ile ilgili araştırma yapan profesyoneller, küçük çocuklar için neyin en iyi olacağı konusunda çelişkiye sokmaktadır (Morisson, 1991). Ekolojik sistem teorisi (Şekil 3), bir bireyin deneyimlerini birbirine bağlı sistemler içerisinde ve ekolojik bakış açısında ele alan teorilerden biridir (Bronfenbrenner, 1989). Bronfenbrenner'in (1989) teorisinde her biri çocuğun gelişimini etkileyen, çevreyi alt sistemlere ayırarak tanımlamıştır. Çocuğun kendisinin gelişimini tamamlayan temel bir 'çevre' olduğunu vurgulamak için teorisinin adını yakın geçmişte 'Bioekolojik sistem teorisi' değiştirilmiştir. Gelişmekte olan çocuğun çevresindeki yakın ailesi, sosyal çevresi ve toplumsal çevre arasındaki ilişki ve kendi içindeki iletişimi çocuğun gelişimini yönlendirmekte ve geliştirmektedir. Bir alt sistemde oluşan değişim, diğer alt sisteme etki etmektedir. Çocuğun gelişimi araştırılmak istendiğinde sadece çocuğa ve yakın çevresindeki ilişkilere değil, aynı zamanda daha geniş çevre ile olan iletişimine bakılmalıdır (Paquette ve Ryan, 2001).

Bronfenbrenner'in Ekolojik modeli (Bronfenbrenner ve Morris, 2006), bireylerin gelişimine yönelik sistem yaklaşımları, gelişimi zaman içerisinde bireyler ve ortam arasında yapılan dinamik ve çok seviyeli etkileşimin bir sonucu olarak kabul edilmektedir. Birçok araştırmacı çocukların özellikle doğrudan çevresinde bulunan insanlar arasındaki yakın ilişkiye odaklanmışlardır (mikrosistem). Bu ilişkilerin doğası gereğiyle çift yönlü olduğu, gelişimin temeli olduğu ve davranış boyutunda kişisel farklılıklar gösterebileceği varsayılmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).



Şekil 3 - Bioekolojik sistem yaklaşımında alt sistemler. (Bronfenbrenner, 1979; akt. Mooren, 2006)

Bu tür çift yönlü ilişkiler zaman içerisinde genişlemekte ve kişi bu etkileşimleri farklı boyutlara taşıyabilmektedir (Sameroff ve MacKenzie, 2003). Örneğin, bir çocuk öğretmeninden öğrendiği bir görgü kuralını toplum içerisinde gösterebilir ve bu çocuğun belli bir düzeyde yaşamını etkileyebilir. Yakın çevre olarak, aile yapısı geniş bir çerçevede incelenmiştir. Yakın zamanda okul ortamı, çocukların akademik ve sosyal-duygusal gelişimini doğrudan etkilediğine dair merkezi bir odak noktası haline gelmiştir (Wentzel ve Looney, 2007). Özellikle, sınıf ortamı merkezli sosyal ilişkilerin (örneğin, öğretmen-çocuk ve akran ilişkileri), çocukların sosyal becerileri, iyi olma hali duyguları, akademik bağlılıkları ve performansları için sağlıklı ve gerekli olduğu kanıtlanmıştır (Hamre ve Pianta, 2006; Ladd, 2006).

Ekolojik modellere dayanarak, araştırmacılar yakın sosyal ilişkilerin sadece çocukların uyumunu etkilemediği, aynı zamanda gelişimlerinde bir takım evreleri de etkileyebileceğini de varsayımlardır (Hughes ve Chen, 2011).

Sistem teorisinin temel özellikleri:

- Çocuk, modelin merkezinde yer alır.
- Çocuğun hayatında kendisini ve birbirlerini etkileyen farklı sistemler bulunur.
- Çocuğun davranışları çevresindeki bireylerden ve ilişkilerden etkilendiği gibi, çocuk da onları etkiler.
- Çocuğun gelişimi bu sistemlerdeki deneyimlerin niteliğine bağlıdır.
- Sistemler arasındaki ilişkilerin niteliği ve sıklığı da çocuk üzerinde etkilidir.
- Çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı sistemler de çocuğun gelişimini etkiler.
- Çocuğun sağlıklı gelişimi için sistemler arasındaki etkileşimin tutarlılığı”
(Tedmem, 2014)

Bu araştırmayı uygulamadaki temel amaç çocukların öz düzenleme becerileri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla bu kavramlar ile ilgili kaynak taraması yapılmıştır ve araştırmanın kurgulanmasına geçilmiştir. Bir sonraki bölümde bu araştırmanın amaçları çerçevesinde uygulanan yöntemler ile ilgili bilgiler verilecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Bulguların birbirini destekleyip desteklemediği de değerlendirilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasındaki temel sebep, bazı araştırmalarda (Punch, 2002; Christensen ve James, 2000; Lewis ve Lindsay, 2000; Mandell, 1991; Shaw, 1996) özellikle küçük çocukların katılımcı olduğu durumlarda verilerin örtüşüp örtüşmediğini değerlendirmek amacıyla önerilen bir yöntem olmasıdır. Küçük çocukların açık uçlu cevaplar verme eğilimlerinin daha fazla olması nedeniyle bir anketin veya soru formunun çoğu durumda işlevsiz kalması ihtimali böyle bir yöntemin kullanımı gerektirmektedir.

Aşağıda araştırmanın nitel ve nicel kısımlarında kullanılan yöntemler açıklanmaktadır:

- Araştırmanın nicel kısmında korelasyonel araştırma yöntemlerinden biri olan *yordayıcı korelasyonel araştırma* yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon araştırmaları iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan korelasyonel araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Yordayıcı korelasyon araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerden birinden yola çıkılarak diğeri yordanmaya çalışılır (Freankel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada da *öğretmenlik inancı ve öğretim eğilimi* değişkenleri ile *çocuğun öz düzenleme becerileri* arasındaki ilişkiler incelenmiş ve öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimi değişkeninin, çocuğun öz düzenleme becerileri değişkenini yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

- Araştırmanın nitel kısmında ise *durum çalışması* deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2014). McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Araştırmalarda durum çalışmaları, (a) bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, (b) bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve (c) bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall ve ark., 1996; Yin, 2012). Durum çalışmasının amacı bir durumun ‘nasıl’ ve ‘niçin’ gerçekleştiğini anlamaya yönelik soruları cevaplamaktır (Yin, 2009). Bu çalışmada da öğretmenlik inanışları ve öğretim eğiliminin çocuğun öz düzenleme becerileri ile *nasıl* farklılaştığı araştırılmıştır.

3.2. Katılımcılar

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim yılında İzmir merkez ilçelerinde görev yapan tüm okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubundaki tüm çocuklar oluşturmaktadır.

3.2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini ise İzmir iline bağlı beş merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler ve bu kurumlara devam eden dört ve altı yaş aralığındaki, bedensel, zihinsel, görsel, işitsel herhangi bir engeli bulunmayan ve herhangi bir gelişim geriliği olmayan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan yasal izinler ve Valilik oluru ile belirlenen anaokullarında yürütülmüştür. Bornova, Bayraklı, Konak, Karşıyaka, Çiğli merkez ilçelerinde yer alan beş farklı okul ve toplam 48 sınıf ile çalışılmıştır.

Araştırmanın yapılacağı okullar *uygun örnekleme* yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen okullar İzmir ilinin farklı ilçelerinden seçilmiş, hem zaman hem de işgücü kaybını önlemek adına ulaşılabilir okullar arasından bu seçimler yapılmıştır. Bu yöntemle araştırmacı en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlanabilecek örneklem üzerinde çalışmıştır (Cohen ve Manion, 1998; Ravid, 1994). Seçilen okullarda görev yapan öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesi gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce öğretmenler ile görüşülmüş ve hem kendileri ile hem de sınıfında bulunan çocuklar ile çalışma yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur.

Hangi çocukların örnekleme dâhil edileceği *sistemik örnekleme* yöntemi ile belirlenmiştir. Sistemik örnekleme yöntemi ile araştırmanın katılımcıları her hangi bir özelliğe göre seçilmemiş, bu şekilde araştırmanın geçerliliği artırılmıştır. Sistemik örneklemede bir birimden bir başlangıç noktası (x'inci) olarak o başlangıç noktasından sonra gelen her 'x' birimin örnekleme seçildiği bir yöntemdir (Çingı, 1994). Bu amaçla sınıf listesinde yer alan üçüncü, altıncı, dokuzuncu, 12. ve 15. çocuklar ile hazırlanan soru kökleri ile öz düzenleme becerilerini değerlendiren görüşmeler yapılmıştır.

A Okulunda toplam sekiz öğretmen ve 42 çocuğun velisi araştırmaya katılmak için 'bilgilendirilmiş onam formunu' onaylamış ve imzalamıştır, fakat çalışmanın yürütüldüğü üç farklı günde de beş çocuk okulda olmadıkları için toplamda 37 çocuk ile görüşmeler tamamlanmıştır. İkinci okulda (B Okulu) öğretmenlerin tamamı araştırmaya katılmayı kabul etmiştir ve çocukların velilerine gönderilen onam formlarının tamamı onaylı olarak geri dönmüştür. Bu nedenle izinleri alınan bütün çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. B okulundan toplam 10 öğretmen ve 50 çocuk araştırmaya katılmıştır. Ziyaret edilen üçüncü okulda (C Okulu) sekiz öğretmen ve 39 çocuğun velisi araştırmaya katılmak istediklerini belirtmişler ve onam formunu imzalamışlardır, dolayısıyla katılımcıların hepsi ile görüşmeler yapılmıştır. Dördüncü okulda (D Okulu) bir sınıfta beş veliye gönderilen onam formlarından hiç biri geri dönmemiştir. Bunun üzerine sınıf listesinde dördüncü, yedinci, 10., 13., ve 16. sırada yer alan listeden yeni bir grup çocuğun velisine onam formları gönderilmiş ancak yine de dönüş sağlanamamıştır. Bu nedenle söz konusu sınıf araştırmaya dahil edilmemiştir. D Okulunda geriye kalan dokuz öğretmen araştırmaya katılmaya gönüllü olmuş ve bu

dokuz sınıftan 40 çocuğun velisi görüşme iznini onaylamışlardır. Ancak dört çocuk gidilen üç farklı tarihte de okulda olmadıklarından görüşmeler 36 çocuk ile tamamlanmıştır. Gidilen beşinci ve son okulda (E okulu) 10 öğretmen çalışmaya katılmak istediğini belirtmiştir ve onam formlarını imzalamışlardır. Görüşme yapılacak çocukların velilerine gönderilen onam formlarından 49 form imzalı olarak geri dönmüştür. Ancak onam verilen sekiz çocuk çalışmanın yapıldığı üç farklı günde okulda olmadıklarından görüşmeler 41 çocukla tamamlanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce katılımcı grubun 48 öğretmen ve 240 çocuktan oluşması hedeflenmiş ancak devamsızlık, okuldan ayrılma, taşınma ve araştırmaya katılmak istememe gibi nedenlerden dolayı toplam 45 öğretmen ve 200 çocuk ile çalışma tamamlanmıştır. Verilerin analizi sırasında yapılan ‘normallik testinden’ sonra iki öğretmen ve beraberindeki 10 çocuğa ait veriler analizlere dâhil edilmemiştir. A okulundan 1 öğretmen ve beş çocuk, B okulundan bir öğretmen ve beş çocuk çıkartılmış dolayısıyla analizler toplam 43 öğretmen ve 190 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Bu şekliyle başlangıçta hedeflenen katılımcı sayısının % 79’una ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların öz düzenleme becerileri ile öğretmenlerin inanışları ve eğilimleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

3.3.1. Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim Eğilimleri Soru Formu

Orijinal adı ‘Beliefs and Intentions Questionnaire’ olan ve Wilcox-Herzog ile Ward (2004) tarafından geliştirilen form, öğretmenlerin duyarlı (hassas) ve katılımcı yaklaşımlarına yönelik inanışlarını ve öğretim sırasında bunu ne düzeyde ortaya koyduklarını değerlendiren öz bildirim dayalı bir ölçme aracıdır (Ek 1a ve 1b). Öğretmenlik inanışları ve eğilimleri ölçeği geliştirilirken kaynak verilerine göre ‘duyarlılık (sensitivity)’, ‘sözel/sözel olmayan katılım (verbal and non-verbal involvement)’ ve ‘oyun stili (play style)’ açısından ele alındığı görülmektedir (bakınız Wilcox-Herzog ve Ward, 2004). Bu alt boyutlar çocuğun gelişimsel kazanımları ile

doğrudan ilişkili görülmektedir ve çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılmaktadır.

‘Öğretmenlik inanışları ve eğilimleri’ soru formu iki farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, ‘Teachers beliefs’ (Öğretmenlik inanışları) ile ilgili 17 sorudan oluşmaktadır (Ek 1a). Bu bölümde öğretmenlerden sergiledikleri davranışları bir ve beş arasında puanlamaları istenmiştir. Alınan puan çocuklara yönelik duyarlılığı ve öğretmenlerin katılımcılık düzeylerini göstermekte, puan yükseldikçe duyarlılık ve katılımcılığın arttığı kabul edilmektedir.

İkinci bölümde, ‘Öğretim eğilimlerini’ (Teaching intentions) değerlendiren 20 soru yer almaktadır (Ek 1b). Öğretmenlik inanışları soru formunda olduğu gibi, bu bölümde de öğretmenlerden sergiledikleri davranışları bir ile beş arasında puanlamaları istenmektedir. İnanışlar kısmına benzer şekilde burada da yüksek skorlar, öğretmenlerin çocuklara yönelik eğilimlerinin daha duyarlı ve katılımcı olduğunu göstermektedir.

3.3.1.1. Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim Eğilimleri Soru Formunun Alt Boyutları

Wilcox-Herzog ve Ward (2004) soru formunun geliştirilmesi aşamasında Öğretmenlik İnanışları ve Eğilimlerine, öğretmen-çocuk ilişkisiyle ilgili alt boyutlar tanımlamış ve soru formunu bu alt boyutlara dayalı olarak geliştirmiştir. Buna göre Duyarlılık (Sensitivity), Sözel / Sözel olmayan katılım (Verbal and Non-Verbal involvement) ve Oyun Stili (Play Style) olmak üzere üç ayrı alt boyuttan söz edilmektedir. Öğretmen ve çocuk arasındaki iletişimin niteliğini ortaya koyan bu alt boyutlar, çocukların gelişimsel kazanımları ile bağlantılıdır. Bu şekilde öğretmenlerin çocuklara yönelik güncel eğilimleri gözlemlenebilir hale getirilmiştir.

3.3.1.1.1. Duyarlılık alt boyutu (Sensitivity)

Ölçeğin duyarlılık alt boyutundaki maddeler ‘Arnett Classroom Interaction Scale’ (Arnett, 1989) ölçeğinden uyarlanmıştır. Bu ölçekte öğretmenlerin çocuklarla iletişim halindeyken ne kadar sıcakkanlı davrandıkları ve aynı zamanda iletişimlerinin ne kadar kaliteli olduğu, ne kadar hevesli (enthusiasm) bir iletişim içinde oldukları ve katılımcılıkları gözlem yoluyla değerlendirilmektedir. Şekil 4’de ‘Öğretmenlik

inancıları soru formu-duyarlılık alt boyutunun maddeleri' yer almaktadır. Buna göre birinci, ikinci, sekizinci, 10. ve 14. maddeler duyarlılık alt boyutunu oluşturmaktadır. Şekil 5'de ise 'öğretim eğilimleri gözlem formu duyarlılık alt boyutu maddeleri' yer almaktadır. Bu bölümdeki duyarlılıkla ilişkili maddeler ise altıncı ve 19. maddelerdir.

1. Çocuklar birbirlerine vurduğunda öğretmenler birbirlerinin duygularını anlamaları için onlara yardım etmelidir.
2. Öğretmenlerin grup etkinliği sırasında çoğunlukla oturarak dinlemeleri için çocukları desteklemeleri gerekir.
8. Öğretmenler görgü kurallarını kullanmaları için çocukları desteklemelidir (çocuklar sürekli olarak kullanmasa da).
10. Oyun zamanında öğretmenler çeşitli ilgi çekici etkinlikler sunmalı ve çocukların kendi etkinlik seçimini yapmalarına izin vermelidir.
14. Çocuklar birbirine vurduklarında öğretmen bu çocukların birbirinden özür dilemelerini sağlamalıdır ('özür dilerim' diyerek).

Şekil 4 - Öğretmenlik İnancıları Soru Formu duyarlılık alt boyutu maddeleri

6. Öğretmen çocukların etkinlikleri ve gösterdikleri çabayla ilgili merakını belli eder (Örn; iyi bir iş çıkardıklarında onları tebrik etmek gibi).
19. Öğretmen çocuklarla olmaktan keyif alıyormuş gibi gözükür.

Şekil 5 - Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu duyarlılık alt boyutu maddeleri

3.3.1.1.2. Sözel ve sözel olmayan katılım alt boyutu (Verbal and non-verbal involvement)

3.3.1.1.2. A - Sözel katılım

Bu alt boyutta sözel katılım maddeleri Wilcox-Herzog ve Kontos'un (1998) geliştirdiği gözlem amaçlı kullanılan bir ölçekten uyarlanmıştır. Burada amaç öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu sözel iletişimi ölçmektir. Ölçek (1) çocukla hiç konuşmamak, (2) çocuklarla direktif yönergeler hakkında konuşmak (materyalleri alma, toplama, temizleme gibi), (3) çocuklarla davranışları ile ilgili konuşmak (kuralları hatırlatmak, çocukları yönlendirmek, çocuklara ne yapmaları gerektiğini anlatmak), (4)

çocuklarla sosyal anlamda iletişim kurmak, (5) basit ifadeler kullanmak veya kapalı uçlu sorular sormak, (6) ayrıntılı ifadeler kullanmak veya açık uçlu sorular sormak ve (7) çocuklarla hayali oyun hakkında konuşmak gibi farklı ifadeler ile öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimi değerlendirmektedir. Öğretmenlik İnanışları Soru Formu Sözel Katılım Alt Boyutu maddeleri, 4., 6., 7., 9., 12. ve 13. maddeler şekil 6'da sıralanmaktadır. Bu maddelerden 7., 9. ve 12. maddeler ters puanlanan maddelerdir. Benzer biçimde, Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu Sözel Katılım alt boyutu Maddeleri de Şekil 7'de sunulmuştur. 2., 4., 8., 11., 15., 16. ve 17. maddeler öğretim eğilimleri sözel katılım alt boyutunu oluşturmaktadır.

4. Öğretmenlerin toplanma-temizlik zamanında oyuncakları kaldırmaları için (yetişkin desteği sağlayarak) çocukları desteklemeleri gerekir.
 6. Öğretmenler çocukların seviyesine uygun şekilde konuşmalıdır (örneğin küçük çocukların aşına oldukları dili kullanarak, göz temasında bulunarak)
 7. Öğretmenler çocuklarla yetişkin gibi konuşmalı (örneğin uzun cümleler kurarak ve küçük çocukların aşına olmadıkları kelimeler kullanarak).*
 9. Çocuk oyun hamurunu bir kere yere/havaya atsa bile, öğretmenler ona oyun hamuru oynanan alanından ayrılmasını söylemelidir.*
 12. Toplanma-temizlik zamanında öğretmenler çocukların oyuncaklarını toplamalarını sağlamalıdır (yetişkin desteği olmadan).*
 13. Çocuk oyun hamurunu bir kere atsa bile öğretmenler oyun hamurunun yuvarlamak için kullanıldığını ona hatırlatmalıdır.
- * Bu madde ters puanlanmaktadır

Şekil 6 - Öğretmenlik İnanışları Soru Formu Sözel Katılım Alt Boyutu Maddeleri

2. Çocuklarla etkileşim kurarken öğretmen onlarla sıcak ve içten bir şekilde konuşur.
4. Öğretmen evet-hayır sorularının yerine çocuklara açık uçlu sorular sorar.
8. Öğretmen çocuklarla oyunları hakkında konuşur.
11. Öğretmen etkinlikleri bittiğinde çocuklara etrafi toparlamaları ve temizlemeleri gerektiğini hatırlatır.
15. Öğretmen çocukların oyununu geliştirmek için çocuklarla konuşur.

16. Çocuklar öğretmen ile konuştuğunda, öğretmen onların söylediklerini yeniden ifade eder.
17. Öğretmen çocukların ne yaptığını açıklarken, ek bilgi verir (senin kırmızı araban gerçekten çok hızlı gidiyor gibi).

Şekil 7 - Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu Katılım Alt Boyutu Maddeleri

3.3.1.1.2.B - Sözel olmayan katılım

Çalışmada sözel olmayan katılım maddeleri Howes'in 'Yetişkin Katılım Ölçeğinden' (Howes, 1990) uyarlanmıştır. Bu ölçek altı madde içermektedir: (1) çocukları yok saymak, (2) rutin bakım (örneğin, sözel iletişim olmadan rutin bakım sırasında çocuğa dokunmak), (3) düşük nitelikli bakım (örneğin, çocuğu disiplin etmek için dokunmuş, doğrudan soruya cevap vermek, sözel direktif vermek), (4) basit cevaplar ya da karşılık verme (örneğin, çocukların oyununu izlemek, gereksiz fiziksel temas, çocukların sözel sorularına kısa cevap vermek), (5) detaylı bakım gösterme (vücut dili kullanmak, çocukla oturmak, çocuğun söylediklerini dinlemek, oyun önerilerinde bulunmak), (6) içten iletişim kurmak.

5. Bir çocuk bir diğer çocuğun elinden oyuncağını aldığıında, öğretmenler neler olacağını izlemeli ve gözlemlemelidir.
11. Çocuklar oynarken, öğretmen bazen çocukların yanına oturmalı ve ne yaptıkları ile ilgili sorular sormalıdır.
17. Bir çocuk başka bir çocuğun elinden oyuncağını aldığıında, öğretmenler hızla müdahale etmelidir.

Şekil 8 - Öğretmenlik İnanışları Soru Formu sözel olmayan katılım alt boyutu maddeleri

10. Çocuklar kendisiyle konuşurken öğretmen onları dikkatlice dinler.
12. Öğretmen çocuklara sarılır ve onları kucaklar.
14. Öğretmen çocuklara karşı kararlı davranır.

Şekil 9 - Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu sözel olmayan katılım alt boyutu maddeleri

3.3.1.1.3. Oyun stili (Play style)

Çalışmada Oyun Stili maddeleri Enz ve Christie'nin (1994) oyun stilleri tanımlarından uyarlanmıştır. Bu alt boyutta (1) katılımcı olmama, (2) bakıcılık görevleri (örneğin, çocuğun burnunu silmek), (3) güvenlik/davranış gözetmeni (çocukları yönlendirmek), (4) alan sorumlusu (çocuklara oyuncak ve materyal sağlamak), (5) oyun sorumlusu (çocukların oyununu izlemek) ve (6) oyun geliştirici (çocuklarla aktif bir şekilde oynamak) maddelerini içermektedir.

3. Öğretmenler, çocuklara alışılmışın dışında etkinlikler düzenleyerek onların yeni deneyimler elde etmelerini sağlamalıdır (kimi zaman yetişkin desteği sağlayarak).
15. Sınıftaki çocukların çoğu hikâye zamanında ilgisini kaybederse, öğretmenler etkinliği sonlandırmalı ve başka bir şeyle devam etmelidir.*
16. Sınıftaki çocukların çoğu hikâye zamanında ilgisini kaybederse, öğretmenler hikâye bitene kadar onların oturmalarını sağlamalıdır.
- * Bu madde ters puanlanmaktadır.

Şekil 10 - Öğretmenlik İnanışları Soru Formu oyun stili alt boyutu maddeleri

1. Öğretmen çocuklarla birlikte yere oturur ve oynar
3. Çocukların oyununu izler.
5. Öğretmen çocuklarla oyunları ile ilgili karşılıklı konuşmalar yapmaya çalışır
6. Öğretmen oyun materyallerini kullanmada çocuklara yardımcı olur.
7. Öğretmen materyallerin kullanımıyla ilgili önerilerde bulunur.
13. Öğretmen çocukların dramatik oyunlarına katılır.
18. Öğretmen çocuklara etkinlik bulmada yardımcı olur.
20. Öğretmen oyun materyallerinin kullanımıyla ilgili uygun yolları çocuklara gösterir

Şekil 11 - Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu oyun stili alt boyutu maddeleri

3.3.1.2. Öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri soru formunun orijinal geçerlik ve güvenilirlik katsayıları

Bu soru formunun orijinal çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .85 olarak rapor edilmektedir. Öğretmenlik inanışları ve eğilimleri değişkenlerinin iç korelasyonun

birbirini anlamlı bir şekilde yordadığı belirtilmektedir ($r(65) = .251, p = .05$). Yapılan regresyon analizlerinde bağımlı değişken olarak öğretmenlik inanışlarının toplam puanları, yordayıcı değişken olarak öğretim eğilimleri alındığında genel modelin öğretim eğilimlerini yordadığı rapor edilmiştir ($F(1, 59) = 3.979, p = .05$) (Wilcox-Herzog ve Ward, 2004).

3.3.1.3. Öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri soru formunun Türkçe'ye uyarlanması

Wilcox-Herzog ve Ward (2004) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik İnanışları ve Eğilimleri” soru formunun (Teaching Beliefs and Intentions) Türk örnekleminde uygulanabilmesi için uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Orijinal soru formunda hem öğretmenlik inanışları hem de öğretim eğilimleri katılımcılara likert tipi test olarak sunulmaktadır. Bu araştırmada ise öğretmenlik inanışları bölümü katılımcıların dolduracakları soru formu olarak orijinal haliyle (Ek 1c), öğretim eğilimleri bölümü ise gözlem formuna dönüştürülerek kullanılmıştır (Ek 1d). Bu bağlamda her iki bölüm için de farklı uyarlama çalışmaları yapılmıştır; çeviri çalışmalarının ardından pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş, hem pilot uygulamada hem de araştırma sürecinde soru formları öğretmenlere iki kez verilmiş ve ifadeler ters yönlü puanlama yapılarak sorulmuş, iki farklı öğretmen ile pilot gözlem çalışmaları yapılmıştır. Aşağıda her iki bölümün uyarlama çalışmalarına ilişkin detaylar verilmiştir.

3.3.1.3.A. Öğretmenlik inanışları bölümüne ilişkin uyarlama çalışmaları

Öğretmenlik İnanışları Soru Formu (‘Teachers Beliefs Questionnaire’) ilk olarak orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve çevirilerin birbirine uyumluluğu beş farklı uzman tarafından gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır (Ek 1c. Türkçe soru formuna son hali verildikten sonra hem Türkçeye hem İngilizceye hâkim bağımsız bir tercüman tarafından Türkçe soru formunun son hali tekrar İngilizceye çevrilmiş ve orijinali ile arasındaki farklılıklara bakılmıştır. Bu farklılıklar giderildikten sonra soru formunun son hali yine bu alanda uzman beş kişi tarafından kontrol edilip onaylanmıştır.

Çeviri düzenlemeleri yapıldıktan sonra son hali verilen Öğretmenlik İnanışları Soru Formu Ege Üniversitesi Merkez Anaokulunda görev yapmakta olan beş öğretmene verilmiş ve soru formunu doldurmaları istenmiştir. Soru formunu doldurduktan sonra öğretmenlerden soru formunun içerisindeki maddelerin yanına anlaşılabilirlikle ilgili görüşlerini ve varsa önerilerini yazmaları istenmiştir. Doldurulan formlar, istenilen düzenlemeler ve öneriler üç farklı araştırmacı tarafından değerlendirilip gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından düzenlenen form tekrar beş öğretmene verilmiş ve yine maddelerin anlaşılabilirliği sorulmuştur. Öneriler üzerine yapılan değerlendirmelerin ardından Öğretmenlik İnanışları Soru Formuna son hali verilmiştir.

Araştırma aşamasında soru formu toplam 48 öğretmene ilk buluşmada verilmiş ve uygulama yapılacak sonraki günlerde geri alınmıştır. Orijinal soru formunun ilk defa bir Türk örneklem üzerinde uygulanmasından dolayı madde tutarlılığını ve iç tutarlılığını değerlendirmek için soru formunun ilk veriliş tarihinden iki hafta sonra aynı soru formu öğretmenlere tekrar doldurulması için verilmiştir. Öğretmenler tarafından ikinci defa doldurulan soru formlarındaki cevapların gerçek düşüncelerine uygun olup olmadığını değerlendirebilmek adına böyle bir uygulama yapılmıştır. Soru formunun ikinci defa verilişinde maddelerin değerlendirilmesi tersten yapılmıştır. Örneğin soru formu ilk defa verildiğinde bir maddenin değerlendirmesi 1- Kesinlikle katılmıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum olarak değerlendirilirken, ikinci defa verildiğinde maddeler 1- Kesinlikle katılıyorum, 5- Kesinlikle katılmıyorum olarak değerlendirilmiştir. Bu maddelerin ters değerlendirilmesi verilerin istatistik programına girişte göz önünde bulundurulmuştur.

3.3.1.3.B. Öğretim eğilimleri bölümüne ilişkin uyarlama çalışmaları

Öğretim Eğilimleri Soru Formunun (Teaching Intention Questionnaire) orijinalinde maddeler öğretmenlerin kendileri tarafından doldurabilecekleri şekilde hazırlanmıştır (Ek 1d). Ancak bu çalışmada öğretim eğilimleri, öğretmenin sınıf içindeki gözlenebilir davranışlarının neler olduğunu inceleyebilmek ve ayrıca istedik cevaplar verilmesini önlemek amacıyla araştırmacı tarafından gözlem formuna dönüştürülerek kullanılmıştır. Soru formunun maddeleri öncelikle orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, ardından maddeler gözlemlenebilir hale getirilmiştir.

Bu maddelerin gözlemlenebilir hale getirilmesi aşamasında yine 5 uzman maddeleri değerlendirmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak ‘ Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu’ haline dönüştürülmüştür.

Çeviriye ilişkin gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Ege Üniversitesine bağlı kurum anaokulunda farklı yaş gruplarından beş öğretmen sınıf içerisinde gözlenmiştir. Öğretim Eğilimleri Gözlem Formunun ilk hali iki farklı araştırmacı tarafından uygulanarak değerlendirilmiştir. İki araştırmacının elde ettiği sonuçlar birbiri ile karşılaştırılmış ve çıkan sonuçlar aralarında tartışılmıştır. Çok büyük farklılık içeren maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve maddeler anlaşılır ve gözlemlenebilir bir dil ile tekrardan düzenlenmiştir. Düzenlenen Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu tekrar farklı gün ve saatlerde beş öğretmen üzerinde daha uygulanmıştır. Son değerlendirme ve düzenlemelerin ardından Öğretim Eğilimleri Gözlem Formunun son hali verilmiştir.

3.3.2. Çocuk öz düzenleme görüşmesi – Çocuk formu

Çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bu yarı yapılandırılmış form görüşme yöntemiyle kullanılmaktadır. Öncelikle öz düzenleme becerilerine ilişkin alt başlıklar alan yazın taranarak çıkartılmış ve farklı kaynaklarla desteklenmiştir (Florez, 2011; Rimm-Kaufman ark., 2009; Smith-Donald ve ark., 2007). Söz konusu başlıklara dayalı olarak araştırmacı tarafından, çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla hikâye kökleri oluşturulmuştur (Ek 2a). Bu hikâye kökleri: sırasını bekleme (*waiting your turn*); farklı düşünme (*replacing thoughts*); odaklanma (*concentration*); olumsuz davranışları sergilememe (*have a control on negative behavior*); olumsuz duygularını erteleme (*suspend negative feelings*), başlıklarını içeren beş hikaye ve sorudan oluşmaktadır. Aşağıda bu başlıklara ilişkin açıklamalar ve soruları ile birlikte verilmektedir.

Sırasını bekleme

Çocukların bir eylemi gerçekleştirmeden önce öğretmenlerin yönergelerine uyması ve beklemesi istenmektedir. Bu beceriler ‘sıranı beklemelisin’, ‘şimdi arkadaşının sırası, biraz beklemelisin’ gibi yönergelerle çocukta içselleştirilebilir. Çocuklar bu sayede bir

şeyleri elde etmesi için (ne kadar) beklemesi gerektiğini öğrenir. Bu durum aynı zamanda çocuğun duygularını ve davranışlarını buna göre düzenlemesine yardımcı olur (Florez, 2011; Rimm-Kaufman ve ark., 2009). Bu başlığa ilişkin hikâye kökü aşağıda sunulmaktadır.

“Öğretmen güne başlama zamanında çocuklar ile birlikte halıda oturmuş sohbet ediyor. Bütün çocuklar konuşabilmek için sırasını bekliyor. Ama (A) bir an önce konuşmak istiyor ve bunun için sabırsızlanıyor. (A) sence öğretmenine istediklerini anlatabilmek için ne yapar? Neden böyle yapar?”

Farklı düşünme

Bu alt boyutla çocuklar, kendini zorlayacağını düşündüğü bir uygulamada ‘ben bunu yapamam’ yerine ‘bu zor, fakat denemeye devam edersem başarabilirim’ düşüncesi ile etkinliğe devam ettiğinde kendini içsel anlamda cesaretlendirerek başarıya gidebilir. (Florez, 2011). Bu bağlamda aşağıdaki hikaye kökü oluşturulmuştur.

“Öğretmen bütün çocuklara bir kule resmi gösteriyor “Şimdi legolarla bu kuleyi yapmanızı istiyorum” diyor. Ama (A) bu kuleyi yapmanın çok zor olduğunu düşünüyor. Bu durumda sence (A) ne yapar? Neden böyle yapar?”

Odaklanma

Herhangi bir etkinlik uygulanırken bu uygulamalara dikkatini verebilme ve öğrenme sürecine etkin olarak katılabilme becerisini kapsamaktadır (Smith-Donald ve ark., 2007). Oluşturulan hikaye kökü aşağıda sunulmaktadır.

“Öğretmen çocuklara sınıfta bir film izleyeceklerini söylüyor. Filmi izledikten sonra filmle ilgili bir etkinlik yapacaklarını anlatıyor. Bu yüzden öğretmen çocuklardan filmi dikkatlice izlemelerini istiyor. Ama (A) filmi izlemek istemiyor bunun yerine bahçede oyun oynamak istiyor. Sence (A) ne yapar? Neden böyle yapar?”

Olumsuz davranışları sergilememe

İleride oluşabilecek muhtemel olayları düşünerek kendi davranışlarını sergilememeyi tercih edebilme becerisidir. Örneğin, bir çocuk akranına karşı olumsuz duyguyla ona vurmak istediğinde, çocuğun somut anlamda bunu uygulamama isteğinde bulunması ve

ellerinin üzerine oturmasıdır (Florez, 2011). Bu başlığa ilişkin hikaye kökü şu şekildedir:

“Öğretmen çocuklara hikâye okurken (A) (B)’ye dokunarak arkadaşını rahatsız ediyor. Öğretmeni (A)’yı uyarıyor ve bir kez daha arkadaşını rahatsız ederse onu düşünmesi için mola sandalyesine oturtacağını söylüyor. Sence (A) ne yapar? Neden böyle yapar?”

Olumsuz duygularını erteleme

Çocuk akranları ve yetişkinlerle olan ilişkisinde veya herhangi bir etkinlik sırasında olumsuz duygular hissettiğinde, ilişkiyi bozmama veya etkinliği bölmek adına bu duyguları dışa yansıtmama becerisidir (Florez, 2011). Bu boyuta ilişkin aşağıdaki hikaye kökü oluşturulmuştur.

“Resim çalışması sırasında (A)’nın çok severek yaptığı resmin üzerine (B) yanlışlıkla boyama yaptıkları suyu döküyor. Bu durum (A)’nın çok üzülmesine ve öfkelenmesine neden oluyor. Sence bu durumda (A) ne yapar? Neden böyle yapar?”

Yukarıdaki temel boyutları içerecek şekilde hazırlanan hikaye kökleri sunulmadan önce görüşmenin başlangıcında çocuklara aşağıdaki yönerge verilmiştir:

Merhaba ‘(Çocuğun adı) X’, seninle biraz sohbet etmek istiyorum . Bizim bir arkadaşımız var, bu arkadaşımızın ismi (A). Bu (A) arkadaşımız seninle aynı yaşta ve başka bir anaokuluna gidiyor. Şimdi sana (A) ile ilgili 5 tane hikâye anlatacağım ve senin bu hikayelerle ilgili ne düşündüğünü bana söylemeni istiyorum çünkü ne düşündüğünü merak ediyorum.*

**Sınıf listesinde bulunmayan isimler kullanılmış ve kız çocuklarla kız ismi, erkek çocuklarla erkek ismi kullanılmıştır.*

Görüşme formunun yüzey geçerliği uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Alt başlıkların ve hazırlanan hikâye köklerinin öz düzenleme becerilerini yeterince temsil edip etmediğini değerlendirmek amacıyla beş farklı uzmandan, uzman görüşü formu aracılığı ile (Ek 2c) görüş alınmıştır. Aile danışmanlığı alanında uzmanlığını yapmış bir psikolog, gelişim psikolojisi konusunda doktorasını yapmış 2 psikolog, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda doktorasını tamamlamış ve öz düzenleme becerileri ile ilgili çalışmaları ve tecrübesi olan bir psikolog ve doktorası klinik psikoloji

olan bir okul öncesi eğitimi alanı uzmanından görüşü alınmıştır. Oluşturulan hikâye kökleriyle ilgili %100 oranında uzmanlar arasında görüş birliğine varıldığı görülmüştür. Görüşüne başvurulmuş uzmanlardan biri bu formda kullanılan ‘olumsuz davranışları sergilememe’ alt boyutunun ‘dürtü kontrolü’ olarak adlandırılmasını önermiştir. Orijinal metinde araştırmacı (Florez, 2011) bu alt boyutu ‘*have a control on negative behavior*’ olarak kullanmıştır. Orijinal metinde de bu alt boyut betimsel bir dilde kullanıldığı için bu araştırmada da betimsel bir ifadeye yer verilmiştir. Uzmanlar hikâye köklerinin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğünü belirterek çocukların öz düzenleme becerilerini temsil ettiğini bildirmiş ve çocuk görüşme formunu onaylamışlardır.

3.3.2.1. Çocuk Öz Düzenleme Formunun Kodlanması

Yapılan görüşmelerin analizi için öncelikle bir kodlama sistemi geliştirilmiştir. İstatistiksel olarak analizlerin yapılabilmesi için uygun puanlama yöntemlerine bakıldığında literatürde farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür (Bogdan ve Biklen, 1998). Her bir cevabın içeriğine uygun puan verilerek analizler yapılacağı için verilen cevapların işlevselliğine göre gruplama yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Örneğin *olumsuz davranışları erteleme* alt başlığında sorulan "Bu çocuk A'nın boyama yaptığı resmin üzerine yanlışlıkla su dökmüş. Sence bu durumda A ne yapar?" sorusunun cevabının ilgili kategoride doğru bir şekilde gruplanması için, verilen cevabın *olumsuz davranışları erteleme* alt başlığı altında nasıl bir işlev gördüğüne bakılmıştır.

Literatürde öz düzenleme becerilerinin bileşenlerini gruplamak için farklı yöntemler kullanılmıştır. Yetişkinlerin öz düzenleme becerilerini ölçmek için Bandy ve Moore (2010) ‘*Assessing self-regulation*’ (‘*Öz Düzenlemeyi Uygulama*’) dört puanlı likert tipi test kullanılmıştır. Katılımcılara sorulan sorulara 1=’hiçbir zaman doğru değil’ ile 4=’her zaman doğru’ arasında puanlamaları istenmiştir. Alınan puan ne kadar yüksekse öz düzenleme becerilerinin o kadar yüksek olacağı belirtilmiştir. Aubrey, ve ark., (1994) ise “Öz Düzenleme Ölçeği (The Self-Regulation Questionnaire)”nde ‘beş puanlı likert tipi 63 maddelik bir ölçek kullanmışlardır. Puanlama üç grupta kategorize edilmiştir: Yüksek düzey öz düzenleme becerileri, orta düzey öz düzenleme becerileri ve düşük düzey öz düzenleme becerileri. Hangi davranışların düşük, orta veya yüksek

öz düzenleme becerisi göstergesi olduğu kaynaklarda net olarak yer almamakla birlikte öz düzenleme becerisinin işlevselliğine bakıldığında, sergilenen davranışın öz düzenleme beceri gelişimine yönelik nasıl bir katkı sağladığı değerlendirilmiştir (KidsMatter, 2014 ve Florez, 2011). Yapılan kaynak taramasında en net gruplamayı Kuypers'ın (2013) yaptığı görülmektedir. Öz düzenleme becerilerinin gelişime aşamasında en çok gözlemlenen duyguları ve davranışları dört grup altında ele almıştır. *“The Four Zones: Our Feelings & States Determine Our Zone”* modelinde insanların duygularını dört bölge ile belirlemiş, duyguların hangi bölgeye ait olduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Kırmızı bölge, uyarılmışlığın en üst noktasında ya da yoğun duygular içerisinde olmak şeklinde tanımlanmaktadır. Bu aşamada kişi öfkeli, karşı koyan, hiddetli, patlamaya hazır davranışlar sergileyebilir. Sarı bölge, uyarılmış olmayı ancak az da olsa kişinin kontrolü sağlayabilme becerisini gösterir. Kişi stres, kaygı, kuşku, heyecan, sersemlik veya tedirginlik halindedir. Yeşil bölge, uyarılmışlığı ancak aynı zamanda sakin olmayı ifade eder. Kişi mutludur, odaklanabilir, memnundur ya da öğrenmeye hazır durumdadır. Bu bölge kişinin öğrenmeye en uygun düzeyde olduğunu gösteren bölgedir. Mavi bölge ise uyarılmışlığın en düşük seviyelerde olduğu bölgedir. Kişi neredeyse donuktur. Bireyin üzgün, yorgun, hasta veya sıkılmış hissettiği bölgedir.

Bu bölgeler trafik ışıkları ile de kıyaslanabilmektedir. Yeşil ışığın veya yeşil bölgede olmanın anlamı bireyin “ilerlemeye hazır” olması, sarı ışık kişinin tetikte olması veya dikkatli davranması, kırmızı ışık veya kırmızı bölgede olan kişinin kendini durdurmasını ya da istenmeyen davranışlar sergilemesini ifade eder. Mavi bölge ise diğer bütün bölgelerden uzaklaşıldığını ve bireyin donuklaştığını gösterir.

Bu araştırmada farklı çalışmalarda kullanılan kodlama sistemleri ele alınarak alınan cevapların en uygun biçimde sınıflanması için işlevselliklerine göre dört gruba ayrılmasına karar verilmiştir. Buna göre cevaplar, yüksek, orta, düşük, işlevsiz/belirsiz olarak dört grupta incelenmiştir. Tablo 1’de bununla ilgili açıklamalar sunulmaktadır.

Puanlamalarda 4 puan yüksek işlevselliği 1 puan ise işlevsizliği göstermektedir, dolayısıyla puanlar ne kadar yüksek olursa, öz düzenleme becerileri de o kadar işlevsel olarak görülmektedir. Her bir alt başlığın hangi cevaplara göre kodlandığı EK 3’de sunulmaktadır.

Tablo 1 - Öz düzenleme soru formu cevaplarının kodlamaları

4	Yüksek işlevsellik	Öğretmenin yönergelerine uyar, sırasını bekler, sınıf kurallarının bilincindedir, olumsuz duygularına hakimdir.
3	Orta işlevsellik	Öğretmenin yönergelerine kendi isteklerini söyledikten sonra uyar, sırasını beklerken ‘öğretmenim’ diye bağırır, faaliyet zor geldiğinde başka bir şeyle uğraşır
2	Düşük işlevsellik	Öğretmenin yönergelerine uymaz, bölücü davranışlar sergiler, zor geldiğinde vazgeçer, sırasını beklemeden konuşur
1	İşlevsel olmayan / belirsiz	Donuk tepkiler, ilgisiz tepkiler verir, amaca hizmet etmeyen davranışlar sergiler

3.3.3. Çocuk öz düzenleme görüşmesi – Öğretmen Formu

Çocuklar ile yapılan görüşmelere paralel olarak öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerileri ile ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler ile yapılacak görüşmelerde “Çocuk öz düzenleme görüşmesi – Çocuk formunda” kullanılan hikâye kökleri aynen kullanılmış ve çocuğun betimlenen durumlarda ne yapacağına ilişkin öğretmenin tahminleri ve düşünceleri araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır (Ek 2b). Öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşleri detaylı biçimde okunup incelenerek gruplara ayrılmıştır. Hikâye kökleri çocuk formunda kullanılan hikayelerle aynı olduğu için gruplara ayırma ve kategorize etme işlemi, çocuk formunda kullanılan yöntemle aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle çocuğun varsayılan durumda nasıl davranacağına ilişkin hem çocuğun kendi düşüncelerini hem de öğretmenin çocukla ilgili görüşlerini sayısallaştırma ve istatistiksel olarak karşılaştırma imkânı elde edilmiştir.

3.3.4. Öğretmen kısa bilgi formu

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri, meslekte çalışma süreleri (deneyimleri) ve demografik bilgileri kapsayan bir formdur. ‘Öğretmenlik İnanışları Soru Formu’na ek olarak başlangıçta kullanılan sorulardan oluşmaktadır.

3.3.5. Çocuk kısa bilgi formu

Çocukların yaşı ve cinsiyeti gibi demografik bilgileri kapsayan bir formdur. ‘Çocuk öz düzenleme – Çocuk görüşme formuna ek olarak başlangıçta kullanılan sorulardan oluşmaktadır. Çocukların yaşı, görüşmenin yapıldığı gün göz önünde bulundurularak kaç aylık oldukları not edilmiştir.

3.4. İşlem

Bu başlıkta sırasıyla araştırmanın hazırlık aşamasında, uygulama aşamasında ve gözlem aşamasında yapılan işlemler verilmiştir.

Araştırmanın hazırlık aşamasında ilk önce ‘Öğretmenlik İnanışları ve Eğilimleri’ ölçeğinin kullanma izni alınması için ölçek sahipleri A. Wilcox-Herzog ve S. L. Ward’a elektronik posta ile ulaşılmıştır. Wilcox-Herzog elektronik posta ile cevap vererek ölçeğin kullanılmasına izin verdiklerini belirtmiştir (Ek 4 – Ölçeğin kullanma izni). Ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan formun uygunluğu ile ilgili 5 uzmandan görüş alınmıştır. Geri dönütler ile gerekli düzenlemeler yapılarak ‘Çocuk Öz Düzenleme Görüşmesi – Çocuk formu’ ve ‘Çocuk Öz Düzenleme Görüşmesi – Öğretmen formuna’ son hali verilmiştir. ‘Çocuk Öz Düzenleme Görüşmesi – Çocuk formuna’ ek olarak çocuk bilgilerinin alınabilmesi için çocuk bilgi formu eklenmiştir. Ayrıca ‘Çocuk Öz Düzenleme Görüşmesi – Öğretmen formuna’ da öğretmenlerin bilgilerinin alınabilmesi için öğretmen bilgi formu eklenmiştir.

Araştırma aşamasında kullanılacak soru formları, gözlem formları ve görüşme formları düzenlendikten sonra uygulama aşamasında uygulanacak araştırma planı oluşturulmuştur. Bununla birlikte her gidilen okulda birer hafta arayla üç gün araştırma yapılması kararlaştırılmıştır. Okula gidilen ilk günde öğretim eğilimlerinin gözlemlenmesi için ilk gözlem formu doldurulması ve sınıf listesinde belirlenen çocukların öğretmenleri ile öz düzenleme görüşmeleri yapılması planlanmıştır. Okula gidilen ikinci günde ise öğretim eğilimlerinin gözlemlenmesi için ikinci gözlem formu doldurulması ve sınıf listesinde belirlenen çocuklar ile çocuk öz düzenleme görüşmelerine başlanması planlanmıştır. Okula gidilen üçüncü ve son günde ise çocuklar ile çocuk öz düzenleme görüşmelerinin tamamlanması planlanmıştır. Bu

planlamaların ardından, araştırmanın yürütülebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli yasal izinler alındıktan sonra çalışmaya başlanmıştır.

Yasal izinlerin alınmasının ardından uygulamaların yapılacağı okullara gidilip araştırmanın konusu kısaca açıklanmış ve öğretmenlere “Öğretmen Bilgilendirilmiş Onam Formu” ve çalışılacak çocukların velilerine verilmek üzere “Veli Bilgilendirilmiş Onam Formu” verilmiştir. Çocuklarını almaya veya bırakmaya geldiklerinde araştırmacı veliler ile görüşerek eğer varsa çalışmayla ilgili sorularına cevap vermiştir. Uygulama yapılırken öğretmenlerin faaliyetlerini engellemeyecek şekilde çalışılacağı açıklanmış ve uygulamanın yapılacağı tarih öğretmenler ile görüşülerek iki randevu tarihi alınmıştır. Ayrıca bu ilk tanışma ziyaretinde gözlem yapılacağı sırada araştırmacının nerede oturacağı/duracağı da belirlenmiştir. Öğretmenlere ‘Öğretmenlik İnanışları soru formu’ bırakılmış ve bir sonraki belirlenen araştırma tarihine kadar (bir hafta sonra) doldurmaları istenmiştir.

Uygulama aşamasında ise belirlenen ilk araştırma tarihinde ilk gözlem uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu ilk araştırma tarihinde aynı zamanda sınıf listesinde 3., 6., 9., 12. ve 15. olan çocukların velilerinden onaylı olarak geri dönen izinler toplanıp, bu çocuklar ile zaman yettikçe öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Okula gidilen ikinci araştırma tarihinde ise ikinci gözlemler gerçekleştirilmiştir ve çocuklar ile öz düzenleme görüşmelerine devam edilmiştir. Araştırma tarihlerinde çocuklar okulda olmadıklarında (hastalık, gezi, tatil vb. sebepler) görüşmeler belirlenen bir sonraki araştırma tarihine aktarılmış ve okulda bulunan ve velilerinden görüşme için onay alınmış çocuklar ile öz düzenleme görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmanın son tarihinde, çocuklar ile yapılan görüşmeler bittikten sonra, çocuklarla yapılan görüşmelerde kullanılan soru kökleri öğretmenlere de sorulmuş ve böylece hem çocuklardan hem de öğretmenlerden belli bir durum karşısında çocuğun nasıl bir davranış sergileyeceğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Okula gidilen üçüncü günde ve son araştırma tarihinde daha önce görüşülememiş, okulda bulunmayan çocuklar ile çocuk öz düzenleme görüşmeleri tamamlanmıştır.

Gözlem sürecinde araştırmanın uygulandığı sınıfların öğretmenleri ile görüşülmüş ve çocukların serbest olarak öğrenme merkezlerinde çalıştıkları oyun zamanlarında ve güne başlama zamanında gözlem yapılacağı öğretmenlere

açıklanmıştır. Gözlem sırasında çocukların ve öğretmenlerin uygulamalarını ve oyunlarını engellemek için fark edilmeyecek bir yere oturulmuştur. Araştırmacı katılımcı olmadan sistematik gözlemler yürütmüştür. ‘Öğretim Eğilimleri Gözlem Formunun’ uygulanmasında öğretmenler ile birlikte belirlenen iki farklı uygulama gününde öğretmenlerin sınıf içerisinde oyun zamanı esnasında çocuklara yaklaşımları gözlemlenmiştir. Gözlem süresi 30 dakika sürmüştür. Kronometre yardımıyla ilk 20 dakika sadece gözlem yapılmış ve ardından 10 dakika boyunca gözlemlenen maddeler işaretlenmiştir. Sınıf ortamında gözlem yapılırken herhangi bir görüntü kayıt cihazı veya ses kayıt cihazı kullanılmamıştır. Her bir maddede gözlemlenen olgu bir kez not edilmiştir. Örneğin ‘Öğretmen evet-hayır sorularının yerine çocuklara açık uçlu sorular sorar’ maddesi gözlemlendiğinde bir tik atılarak bu öğretilerde bu maddenin bir kez gözlemlendiği belirtilmektedir. Bazı öğretmenler ilk günde sınıflarından ayrılmayarak çocukların oyunlarına katılırken, ikinci gözlem gününde ise araştırmacının sınıfa girmesinden bir süre sonra sınıftan çıkmışlardır. Öğretmenlere gözleme başlamadan önce araştırma amaçlı sınıflarında bulunduğu söylenildiği göz önünde bulundurarak gözleme son verilmemiş ve kaydedilen puanlamalar değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Öğretmenler önceden sınıf içerisinde araştırmacıyı çocuklara tanıştırmış ve bazı çocukları sorular sormak için görüşme odasına çağırabileceğini söylemiştir. Araştırmacı çocukları sırasıyla sınıflarından kendisi çağırarak ve görüşmenin yapılacağı odaya götürmüştür. Hikâye kökleri çocuklara bireysel olarak araştırmacı tarafından sessiz ve çocuğun odaklanmasında bir sorun çıkmayacak bir odada yöneltilerek cevaplar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Gizlilik ve etik kuralları esas alınarak çocuklar ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmemiş, görüşme formuna not alınmış ve her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Görüşme bittikten sonra araştırmacı çocuklara teşekkür edip sınıflarına kendisi götürmüştür.

Çocuklar ile görüşmeler bittikten sonra, araştırmanın son gününde, çocuklar evlerine gittikten sonra öğretmenler ile ya kendi sınıflarında ya da ayrı bir ortamda öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Bazı öğretmenler, çocukların görüşmeler esnasında verdiği cevapları merak edip sormuşlardır, fakat bu bilgi öğretmenlerle paylaşılmamıştır. Öğretmenlere, çocuklara sorulan aynı hikaye kökleri sunulmuş ve betimlenen o durumda çocukların her birinin nasıl davranacağı ve ne yapacağı

sorulmuştur. Yine, gizlilik ve etik kurallar esas alınarak öğretmenler ile yapılan görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmamıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar yazılı olarak öğretmenin yanında not edilmiş ve görüşme sonunda alınan cevaplar özetlenerek onay vermeleri gerekirse cevapların düzeltilmesi istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Analizler yapılmadan önce doğru analiz yöntemini seçebilmek için, veri setinde değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına bakılarak uygun bir analiz yöntemine karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ve çocuklardan toplanan veriler SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) kullanılarak bilgisayar üzerinde analiz edilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmelerdeki veriler ve öğretmenlerin gözlem verileri öncelikle yorum yapılmadan bilgisayar ortamında yazı haline getirilmiştir. Bundan sonra veriler temalar oluşturularak kodlanmıştır. Oluşan kodlama listesi SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) programına girilmiş ve ilişkisel bir modelleme çalışması yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yer almaktadır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular, çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan sorulara cevap oluşturacak biçimde sunulmaktadır.

4.1. Katılımcı grubun demografik özellikleri

Çalışmaya katılan toplam 43 öğretmen ve 190 çocuğa ilişkin betimsel veriler Tablo 2 ve Tablo 3’de sunulmaktadır. Araştırmaya katılan 43 öğretmenin 1’i yüksek lisans mezunu, geriye kalan 42 öğretmen ise 4 yıllık lisans mezunudur.

Tablo 2 - Öğretmenlerin görev yılları ve sınıf mevcudu ile ilgili betimsel veriler

		Sınıf Mevcudu								Toplam	
		8-13		14-18		19-23		24+			
		çocuk		çocuk		çocuk		çocuk			
Görev yılı		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		2-5	0	0%	1	2,3%	3	7,0%	4	9,3 %	8
6-9	2	4,7%	4	9,3%	4	9,3%	6	14,0%	16	37,2%	
10-13	1	2,3%	3	7,0%	2	4,7%	4	9,3%	10	23,3%	
14-17	0	0%	0	0%	3	7,0%	0	0%	3	7,0%	
18+	0	0%	2	4,7%	1	2,3%	3	7,0%	6	14,0%	
Toplam		3	7,0%	10	23,3%	13	30,2%	17	39,5%	43	100,0%

Tablo 2’de öğretmenlerin çalıştıkları sınıf mevcudu ile görev yıllarının betimsel verileri verilmiştir. Sınıf mevcutları incelendiğinde 17 sınıfta (% 39,5) 24 veya daha fazla çocuk bulunduğu, 13 sınıfta (% 30,2) 19-23 arası çocuk olduğu, 10 sınıfta (% 23,3) 14-18 arası çocuk olduğu ve son olarak en küçük grubu oluşturan 3 sınıftaki (% 7’sinin) öğretmenlerin sınıfında 13 veya daha az çocuk bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf mevcudu 8 ve 30 çocuk arasında değişmektedir ve her sınıfta ortalama 22 çocuk bulunmaktadır.

Tablo 2’de araştırmaya dahil olan öğretmenlerin şimdiye dek yaptıkları görev yılları sorulduğunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 6-9 yıl arası % 37,2 oranla

en büyük grubu oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 23,3 oranla 10-13 yıl arasında görev yaptıkları, öğretmenlerin % 7'sinin 14-17 yıl, öğretmenlerin %18,6 ise 2–5 yıl arasında görev yaptıkları ve son olarak en deneyimli 18 veya daha fazla yıl görev alan, 6 öğretmen katılımcı grubun %14ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görev yılları ise 2 ve 31 yıl arasında değişmektedir, öğretmenlerin ortalama görev yıllarına bakıldığında katılımcı öğretmenlerin ortalama 10,4 yıl görev yapmış olduğu görülmektedir.

Tablo 3 - Çocukların yaşı ile Çocukların cinsiyeti ile ilgili betimsel veriler

		Çocukların cinsiyeti				Toplam	
		Kız		Erkek		N	%
		N	%	N	%		
Çocukların yaşı	42-47 ay	5	2,6%	3	1,6%	8	4,2%
	48-53 ay	14	7,4%	10	5,3%	24	12,6%
	54-59 ay	20	10,5%	14	7,4%	34	17,9%
	60-65 ay	25	13,2%	18	9,5%	43	22,6%
	66-71 ay	24	12,6%	24	12,6%	48	25,3%
	72-77 ay	15	7,9%	18	9,5%	33	17,4%
Toplam		103	54,2%	87	45,8%	190	100,0%

Tablo 3'de çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre betimsel veriler sunulmuştur. Çalışmaya katılan 190 çocuğun yaşları (ay olarak) 42 ay ile 77 ay arasında değişmektedir. Çocuk katılımcıların ortalama yaşları 63 ay olarak bulunmuştur. Çocukların yaşlarına bakıldığında 190 çocuktan en büyük grubu 5,5 – 6 yaş aralığını, yani 66-71 aylık çocukların % 25,3 ile 48 çocuğun oluşturduğu görülmektedir. 6 – 6.5 yaş grubunda en büyük çocukların bulunduğu 72-77 aylık çocuklar oluşturmaktadır, % 17,4 N=33. 42 – 47 ay aralığında olan en küçük çocuklar ise toplam çocuk sayısının % 4,2'sini temsil etmektedir. Çalışma ikinci dönemin sonuna doğru yapıldığı için çok fazla sayıda küçük yaş grubunda bulunan çocuklar yer almamıştır. Çalışmadaki çocukların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında araştırmaya katılan çocukların %54,2'sinin (N = 103) kız çocuk olduğunu ve %45,8'inin (N = 87) erkek olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmen ve Çocuk Katılımcıların Demografik Özellikleri Açısından Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim Eğilimlerinin Analizi Sonuçları

Bu bölümde sınıf mevcudu, öğretmenlerin görev yılları, çocukların yaşları ve cinsiyet özelliklerine göre öğretmenlik inanışları ve öğretmenlerin öğretim eğilimleri karşılaştırılacaktır. Öğretmenlerin biri hariç tamamı lisans mezunu olduğundan eğitim durumları açısından öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri karşılaştırılmamıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimlerinin puan ortalamalarının karşılaştırılması

Tablo 4’de Sınıf Mevcudu değişkeninin Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim eğilimleri açısından gruplamaları, ortalama puanlar ve standart sapma puanları verilerek sunulmuştur.

Yapılan normallik testinde katılımcı grubun 50 kişinin altında olması sebebiyle daha yüksek güvenilirlik elde edebilmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Shapiro ve Wilk, 1965). Normallik değerlerine bakıldığında öğretmenlik inanışları ($p = ,215 > ,05$) ile öğretim eğilimleri ($p = ,816 > ,05$) değişkenlerinin tek başına normal dağılıma sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte Tablo 4’e bakıldığında da öğretmenlik inanışları açısından sınıf mevcudu değişkeninin 8-13 yaş grubunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında öğretmenlik inanışları ve Öğretim eğilimleri ile sınıf mevcudu değişkeninin puan ortalamalarının karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile yapılmıştır. Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim eğilimleri ölçeğinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, varyans homojenliği Levene testine göre öğretmenlik inanışları ile sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı bulunmuştur, $p = ,296 > ,05$. Bunun yanı sıra Öğretim eğilimleri ile sınıf mevcudu değişkeninin varyans homojenliği de Levene testine göre anlamlı bulunmuştur, $p = ,257 > ,05$. Buna göre varyansların gruplar arasında farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 4 - Öğretmenlerin sınıf mevcudu ile öğretim eğilimlerinin ve öğretmenlik inanışlarının karşılaştırmasının betimsel istatistiksel verileri

	Sınıf mevcudu	N	\bar{x}	Ss	Shapiro-Wilk	
					(W)	p
Öğretmenlik inanışları	8 - 13 çocuk	2	3,7059	,41595	,750	,000*
	14 – 18 çocuk	10	3,6647	,33967	,899	,214
	19 -23 çocuk	13	3,8712	,24253	,947	,559
	24 +	18	3,7908	,25459	,914	,100
	Toplam	43	3,7818	,27916	,965	,215
Öğretmenlik eğilimleri	8 - 13 çocuk	2	27,2500	5,30330	,893	,363
	14 – 18 çocuk	10	31,6500	16,25158	,921	,368
	19 -23 çocuk	13	28,7308	11,32956	,953	,646
	24 +	18	33,1667	15,11038	,965	,690
	Toplam	43	31,1977	13,80913	,984	,816

*p<0,05

Tablo 5’de Öğretmenlik İnanışları Ölçeği puan ortalamaları ile sınıf mevcudu değişkeni ANOVA testi ile karşılaştırıldığında sınıf mevcudunun öğretmenlik inanışları puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ($F(3,39) = 1,093$; $p = ,363 > ,05$). Aynı zamanda öğretim eğilimleri gözlem puanları ile Sınıf Mevcudu değişkeni arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir, ($F(3,39) = ,302$; $p = ,823 > ,05$). Bu verilere göre hem öğretmenlik inanışları hem de öğretim eğilimlerinin sınıftaki çocuk sayısına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5 - Sınıf mevcudu açısından öğretmenlik inanışları ve eğilimlerine ilişkin ANOVA Bulguları

		Kareler toplamı	sd	Kareler		
				ortalaması	F	p
Öğretmenlik inanışları	Gruplar arası	,254	3	,085	1,093	,363
	Gruplar içi	3,019	39	,077		
	Toplam	3,273	42			
Öğretmenlik eğilimleri	Gruplar arası	182,112	3	60,704	,302	,823
	Gruplar içi	7826,958	39	200,691		
	Toplam	8009,070	42			

4.2.2. Görev yıllarına göre Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim eğilimlerinin Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 6’da öğretmenlerin görev yılları ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Yapılan normallik testinde öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri değişkenleri arasında normal dağılım olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre görev yılı değişkeninin öğretmenlik inanışları ile normal dağılım gösterdiği ($p = ,215 < ,05$), öğretim eğilimleri ölçeğinin gruplarının da görev yılı değişkeni ile normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p = ,816 > ,05$). Diğer bir ifadeyle varyansların gruplar arasında farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlik İnanışları ölçeğinin aritmetik ortalamaları görev yılı değişkeni açısından Levene testine göre varyans homojenliği anlamlı bulunmuştur, $p = ,681 > ,05$. Bunun yanı sıra öğretim eğilimleri ile gözlem puanlarına ilişkin ortalamalar da görev yılı değişkeni açısından Levene testine göre varyans homojenliği anlamlı bulunmuştur, $p = ,250 > ,05$. Bu bulgulara göre öğretmenlerin görev yılları ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimlerinin puan ortalamaları benzer şekilde dağılım göstermektedir.

Tablo 6 - Öğretmenlerin görev yılı ile öğretim eğilimleri ve öğretmenlik inanışlarına ilişkin betimsel veriler

	Görev yılı	N	\bar{x}	ss	Shapiro-Wilk (W)	p.
Öğretmenlik İnanışları	2-5 yıl	8	3,7426	,26295	,821	,048
	6-9 yıl	16	3,7850	,31151	,920	,168
	10-13 yıl	10	3,8353	,20339	,924	,392
	14-17 yıl	3	3,9020	,27799	,907	,407
	18+ yıl	6	3,6765	,36214	,916	,478
	Toplam	43	3,7818	,27916	,965	,215
Öğretmenlik Eğilimleri	2-5 yıl	8	32,5625	14,05712	,945	,658
	6-9 yıl	16	31,5000	17,38582	,971	,856
	10-13 yıl	10	30,5500	9,82754	,970	,888
	14-17 yıl	3	31,6667	8,50490	,999	,935
	18+ yıl	6	29,4167	14,40631	,925	,540
	Toplam	43	31,1977	13,80913	,984	,816

Normallik testinin bulguları ışığında öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri ile görev yılı değişkeninin puanlarının karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile yapılmıştır.

Tablo 7’de görev yılı değişkeninin Öğretmenlik İnanışları ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yaratmadığı ($F(4,38) = ,459$ $p = ,765 >,05$) görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlik eğitimi gözlem puanları ile görev yılı değişkeni arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir ($F(4,38) = ,048$ $p = 0,995 >,05$). Bu bulgulara göre hem öğretmenlik inanışları hem de öğretim eğilimlerinin öğretmenlerin görev yılına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7 - Öğretmenlerin görev yılı ile Öğretmenlik inanışlarının ve öğretim eğilimlerinin varyans analizleri

		KT	Sd	F	p
Öğretmenlik İnanışları	Gruplar arası	,151	4	,459	,765
	Gruplar içi	3,122	38		
	Toplam	3,273	42		
Öğretmenlik Eğilimleri	Gruplar arası	40,251	4	,048	,995
	Gruplar içi	7969,819	38		
	Toplam	8009,070	42		

4.2.3. Çocukların cinsiyetine göre öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri puan ortalamalarının karşılaştırılması

Çocukların cinsiyetinin öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan karşılaştırma öncesinde gruplar arasındaki normallik dağılımları incelenmiştir. Tablo 8’de öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri ile çocukların cinsiyetine ilişkin betimsel veriler ve gruplar arasındaki normallik dağılımı verilmektedir.

Normallik dağılımı verilerine göre öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri puan ortalamaları çocuklara ilişkin cinsiyet değişkeni açısından normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis analizi yapılmıştır (Tablo 9).

Tablo 8 - Çocukların cinsiyetine göre öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri puan ortalamalarının betimsel verileri ve normallik testi

	Çocukların Cinsiyeti	N	\bar{x}	ss.	Shapiro-Wilk (W)	p.
Öğretmenlik İnanışları	Kız	103	3,7990	,24937	,971	,023
	Erkek	87	3,7316	,35968	,978	,000
	Toplam	190	3,7681	,30588	,907	,000
Öğretmenlik Eğilimleri	Kız	103	30,8350	13,44294	,973	,031
	Erkek	87	30,5632	13,82255	,974	,072
	Toplam	190	30,7105	13,58251	,979	,005

Yapılan Kruskal Wallis analizi çocukların cinsiyetinin öğretmenlik inanışları puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir ($\chi^2 = ,740$, $p = ,390 > ,05$). Benzer biçimde öğretim eğilimleri puanlarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($\chi^2 = ,112$, $p = ,737 > ,05$). Buna göre çocuğun cinsiyeti, öğretmenlerin ne inanışları ne de eğilimleri açısından anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Tablo 9 - Öğretmenlik İnanışı Ölçeği ve Öğretim eğilimleri Puanlarının Çocuk Cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılmasının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	p
Öğretmenlik İnanışı	Kız	103	98,64	,740	,390
	Erkek	87	91,78		
	Toplam	190			
Öğretmenlik Eğilimleri	Kız	103	96,73	,112	,737
	Erkek	87	94,05		
	Toplam	190			

4.2.4. Çocukların Yaşlarına göre Öğretmenlik İnanışları ve Öğretim eğilimleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmada çocukların yaşları gruplandırılırken aylara göre dağılım oluşturulmuştur. Tablo 10'da çocukların ay olarak yaşları ile öğretim eğilimlerinin ve öğretmenlik inanışlarının betimsel verileri ve normallik testi verileri sunulmaktadır.

Tablo 10 - Çocukların yaşları (ay olarak) ile öğretim eğilimleri ve öğretmenlik inanışlarının karşılaştırıldığı betimsel istatistiksel verileri

	Çocuk yaşları (ay)	N	\bar{x}	Ss	Shapiro-Wilk	
					(W)	p.
Öğretmenlik	42-47 ay	8	3,8750	,19994	,847	,088
İnanışları	48-53 ay	24	3,6397	,28094	,920	,060
	54-59 ay	34	3,8737	,24666	,921	,017
	60-65 ay	43	3,8960	,22776	,958	,122
	66-71 ay	48	3,6373	,31974	,850	,000
	72-77 ay	33	3,7504	,36202	,798	,000
	Toplam		190	3,7681	,30588	,907
Öğretmenlik	42-47 ay	8	24,6250	11,55654	,840	,075
Eğilimleri	48-53 ay	24	26,7708	13,44876	,859	,003
	54-59 ay	34	35,0441	15,45000	,909	,008
	60-65 ay	43	28,8605	12,58841	,956	,101
	66-71 ay	48	31,8229	10,74585	,952	,050
	72-77 ay	33	31,3788	16,08961	,926	,027
	Toplam		190	30,7105	13,58251	,979

Öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri puan ortalamaları ile çocukların yaşlarının normallik dağılımlarına bakıldığında dağılımın normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri puan ortalamalarının çocukların yaşlarına göre analizi parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis yöntemi ile yapılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11’de de görülebileceği gibi, çocukların yaşları ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında öğretmenlik inanışları ortalama puanları arasında çocukların yaşı anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken ($\chi^2 = 36,823$, $p = ,000 < ,05$) öğretim eğilimleri puan ortalamalarının çocukların yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($\chi^2 = 9,369$, $p = ,095 > ,05$). Bu verilere göre çocukların yaşları, öğretmenlerin inanışları üzerinde etkili bulunmuştur. Yaş gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek öğretmenlik inanışları sıra ortalamasının 60-65 ay yaş grubuna ait olduğu (188,94), bunu sırasıyla 54-59 ay yaş grubunun, 42-47 ay yaş grubunun, 72-77 ay yaş grubunun, 66-71 ay yaş grubunun ve 48-53 ay yaş grubunun izlediği görülmektedir. Bu bulgular ışığında hangi ikili grup arasında fark olup olmadığını incelemek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu test

değişkenler arasında normal dağılım olmadığı için seçilmiştir (Morgan, Leech ve ark., 2004).

Tablo 11 - Öğretmenlik İnanışı Ölçeği Puanlarının çocukların yaş grubu değişkenine göre karşılaştırılmasının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>p</i>
Öğretmenlik İnanışı	42 – 47 ay	8	113,38	31,793	,000
	48 – 53 ay	24	67,13		
	54 – 59 ay	34	117,03		
	60 – 65 ay	43	118,94		
	66 – 71 ay	48	68,94		
	72 – 77 ay	33	97,71		
	Toplam	190			
Öğretmenlik Eğilimleri	42 – 47 ay	8	66,63	9,369	,095
	48 – 53 ay	24	78,73		
	54 – 59 ay	34	112,68		
	60 – 65 ay	43	87,47		
	66 – 71 ay	48	99,31		
	72 – 77 ay	33	101,92		
	Toplam	190			

Öğretmenlik inanışları puan ortalamalarının çocukların yaş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonrası hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda 48-53 ay yaş grubu ile 54-59 ay ve 60-65 ay yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$). Aynı zamanda 54-59 ay yaş grubu ile 66-71 ay yaş grubu arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Son olarak 60-65 ay yaş grubu ile 66-71 ay yaş grubu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < 0,05$).

Tablo 12 - Öğretmenlik inanışları puanlarının çocukların yaşı değişkenine göre hangi yaş grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere Post-hoc Games-Howell testi sonuçları

Çocuk yaşı (I)	Çocuk yaşı (J)	Ortalama fark	ss.	p.
42-47 ay	48-53 ay	,23529	,09103	,155
	54-59 ay	,00130	,08238	1,000
	60-65 ay	-,02103	,07876	1,000
	66-71 ay	,23775	,08442	,113
	72-77 ay	,12455	,09470	,774
48-53 ay	42-47 ay	-,23529	,09103	,155
	54-59 ay	-,23400(*)	,07126	,023
	60-65 ay	-,25633(*)	,06705	,006
	66-71 ay	,00245	,07361	1,000
	72-77 ay	-,11074	,08521	,784
54-59 ay	42-47 ay	-,00130	,08238	1,000
	48-53 ay	,23400(*)	,07126	,023
	60-65 ay	-,02233	,05474	,998
	66-71 ay	,23645(*)	,06261	,004
	72-77 ay	,12326	,07590	,587
60-65 ay	42-47 ay	,02103	,07876	1,000
	48-53 ay	,25633(*)	,06705	,006
	54-59 ay	,02233	,05474	,998
	66-71 ay	,25878(*)	,05776	,000
	72-77 ay	,14559	,07196	,344
66-71 ay	42-47 ay	-,23775	,08442	,113
	48-53 ay	-,00245	,07361	1,000
	54-59 ay	-,23645(*)	,06261	,004
	60-65 ay	-,25878(*)	,05776	,000
	72-77 ay	-,11319	,07811	,697
72-77 ay	42-47 ay	-,12455	,09470	,774
	48-53 ay	,11074	,08521	,784
	54-59 ay	-,12326	,07590	,587
	60-65 ay	-,14559	,07196	,344
	66-71 ay	,11319	,07811	,697

4.3. Öğretmenlik İnanışları ile Öğretim eğilimleri Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak amacıyla bu iki değişken için korelasyon analizi

yapılmıştır. Dağılımın normalliği daha önce test edildiğinden (Tablo 6), Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 13’de de görülebileceği üzere öğretmenlik inanışları ile öğretim eğilimleri değişkenleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $r_s(43) = - ,279$, $p = ,070 > ,05$. Diğer bir ifade ile öğretmenlik inanışlarının puan ortalamaları ile öğretim eğilimlerinin puan ortalamaları birbiriyle ilişkili olmayan değişkenlerdir.

Tablo 13 - Öğretmenlik inanışları ile öğretim eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

		Öğretim eğilimleri
Öğretmenlik inanışları	Korelasyon Katsayısı	-,279
	p.	,070
	N	43

4.4. Çocukların öz düzenleme düzeyleri ile öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

Hem çocuklar hem de öğretmenler ile yapılan ve çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla yürütülen görüşmelerden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizde 190 çocuğun verdiği cevaplar ve 43 öğretmenin sınıfındaki çocuklar ile ilgili raporladığı öz düzenleme becerileri karşılaştırılmıştır. Her öğretmen 4 ya da 5 çocuk ile ilgili bilgi vermiştir. Bu yüzden sunulan tablolarda çocuk sayısı N=190 olarak verilmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur. Buna göre değişkenlerle ilgili analizler sonucunda normal dağılım elde edilemediğinden korelasyon analizleri parametrik olmayan yöntemlerden Spearman kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 14 - Çocuk öz düzenleme soru formunun Öğretmen ve Çocuk formu puanları arasındaki betimsel istatistiksel verileri

	N	\bar{x}	Ss	Shapiro-Wilk	
				(W)	p.
Çocuk Sırasını bekleme	190	3,6263	,79837	,526	,000
Çocuk Farklı düşünme	190	3,1316	,79918	,821	,000
Çocuk Odaklanma	190	3,3211	,92986	,721	,000
Çocuk Davranışları sergilememe	190	3,6000	,82808	,529	,000
Çocuk Duygularını erteleme	190	2,6737	1,02809	,818	,000
Çocuk Toplam öz düzenleme	190	3,2705	,48890	,944	,000
Öğr Sırasını bekleme	190	3,3474	,89405	,679	,000
Öğr Farklı düşünme	190	3,3895	,67916	,752	,000
Öğr Odaklanma	190	3,4895	,72550	,683	,000
Öğr Davranışları sergilememe	190	3,3632	,91415	,632	,000
Öğr Duygularını erteleme	190	2,3000	,60815	,536	,000
Öğr Toplam öz düzenleme	190	3,1779	,45697	,939	,000

Öğretmenler ve çocuklar için ayrı ayrı kullanılan öz düzenleme soru formunun alt başlıklarının puanlarının ilişkili olup olmadığı Spearman testi ile incelenmiştir (Bakınız Tablo 17). Analiz sonuçları, çocukların ve öğretmenlerin öz düzenleme soru formunda yer alan ‘sırasını bekleme’ alt başlığından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir ($p = ,022 < ,05$, $r = ,166$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin çocuklara ilişkin öz düzenleme soru formundaki ‘sırasını bekleme’ alt başlığı altında verdikleri bilgiler ile çocukların verdikleri bilgiler ilişkili bulunmuştur. Öz düzenleme soru formundaki bir diğer altbaşlık olan ‘Farklı düşünme’ puanları açısından, çocukların ve öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p = ,660 > ,05$, $r = ,032$). Analiz sonuçları, ‘odaklanma’ alt boyutunun çocuk ve öğretmen puanlarının ilişkili olmadığı göstermektedir ($p = ,199 > ,05$, $r = ,094$). ‘Davranışlarını sergilememe’ alt boyutunun analiz sonuçları ise çocukların ve öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ($p = ,040 < ,05$, $r = ,149$). Bu alt boyutta öğretmenlerin çocuklar ile ilgili raporladıkları bilgiler ile çocukların kendi öz düzenlemelerine ilişkin verdikleri bilgiler birbiriyle ilişkili bulunmuştur. Öz düzenleme

formunun son alt boyutu olan ‘duygularını erteleme’ altboyutu analiz edildiğinde ise, çocukların ve öğretmenlerin aldığı puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p = ,956 > ,05$, $r = -,004$). Hesaplanan toplam puanlar arasında yapılan karşılaştırmada da çocuk ve öğretmen toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p = ,072 > ,05$, $r = ,131$). Genel olarak değerlendirildiğinde yalnızca iki alt boyutta öğretmenler ve çocukların görüşleri ilişkili bulunmuştur.

Tablo 15 - Çocuk öz düzenleme soru formunun öğretmen ve çocuk formu puanlarına ilişkin Spearman analizi sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Sırasını bekleme	190	,166	,022
Farklı düşünme	190	,032	,660
Odaklanma	190	,094	,199
Davranışları sergilememe	190	,149	,040
Duygularını erteleme	190	-,004	,956
Toplam puan	190	,131	,072

4.5. Öğretmenlik inanışları ve eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri

Öğretmenlik inanışları değişkeni ve çocukların öz düzenleme becerileri test puanları normal dağılım göstermediği için bu iki değişken arasındaki ilişki Spearman Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 18’de görülebileceği üzere öğretmenlik inanışları puan ortalamaları ile çocukların öz düzenleme puanları arasında $p < ,05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişkinin anlamlılığı zayıf bir düzeydedir ($r = -,144$). Buna göre, öğretmenlerin öğretmenlik inanışları puanları arttıkça, çocukların öz düzenleme puanlarının düştüğünü söylemek mümkündür.

Tablo 16 - Öğretmenlik inanışları puanları ile çocuk öz düzenleme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman analizi sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Öğretmenlik inanışları	43	-,144	,047
Çocuk öz düzenleme			

Öğretim eğilimleri değişkeni ve çocukların öz düzenleme becerileri test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Spearman Korelasyon analiz sonucunda (Tablo 19) ise istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p > ,05$). Analiz sonuçlarına göre bu araştırmada öğretmenlerin gözlemlenen öğretim eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 17 - Öğretim eğilimleri gözlem puanları ile çocuk öz düzenleme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman analizi sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Öğretim eğilimleri	43	,062	,396
Çocuk öz düzenleme			

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın temel amaçları doğrultusunda, bulgular, araştırma soruları literatür bilgileri ile desteklenerek cevaplandırılmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ayrıca çalışmada, çocukların öz düzenleme becerileri, hem öğretmenlerin hem de çocukların görüşleri incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırmanın temel hipotezlerinden biri, öğretmenlik inanışları ile çocukların öz düzenleme becerilerinin ilişkili olacağı yönündeydi. Bu doğrultuda yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular, öğretmenlik inanışları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların öz düzenleme becerilerini nasıl değerlendirdikleri, çocukların kendi bildirimleri ile iki alt boyutta ('Sırasını bekleme' ve 'Davranışlarını sergilememe') örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Çalışmada öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimlerinin öğretmenlerin ve çocukların demografik verilerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bununla birlikte, iki farklı zamanda yapılan öğretim eğilimlerine ilişkin gözlemlerin farklılaşıp farklılaşmadığı da değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşleri ile çocukların kendi bildirimlerine dayalı öz düzenleme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır.

Öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada sınıfta bulunan çocuk sayısı ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasında bir ilişki bulunamamasının sebebi, öğretmenlere verilen soru formlarında sınıf mevcudu ile ilgili görüşlerinin sorulmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca iki farklı zamanda da olsa gerçekleştirilen gözlem sayısının anlamlı bulgulara ulaşmada bir kısıtlılığa neden olmuş

olabilir. Bu nedenle konu ile ilgili ileride yapılacak çalışmalarda gözlem sayısının artırılması daha sağlıklı bulgulara ulaşılmasını destekleyebilecektir.

Sınıf mevcudu, farklı kaynaklarda, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine olan inançları açısından önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Gramaticu, 2011 akt. Clipa ve Boghean, 2014; Travers ve Cooper, 1996; Clipa ve Boghean, 2014). Sınıf mevcudunun yüksek olmasının, öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattığı, sınıfta uygulanması gereken etkinlikleri uygulamak konusunda engellenmiş hissetmelerine yol açtığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen, okul yönetimi ve eğitim politikaları tarafından anlaşılmadığını hissederse kendi öğretmenlik yetkinliklerinden şüphe etmektedirler (Travers ve Cooper, 1996). Clipa ve Boghean, (2014) yaptığı bir araştırmada küçük alanlarda çok sayıda çocuk ile çalışmanın stresi ne düzeyde etkilediğini öğretmenlere sormuştur. Katılımcıların %44,7'si çok stresli olduğunu, %27,3'ü ise aşırı stresli olduğunu belirtmiştir. Stres faktörü ise şüphesiz ki sırasıyla öğretmenlerin çocuklara karşı yaklaşımını ve kendileri ile ilgili öğretmenlik inanışlarını da etkilemektedir. Gramaticu (2011), öğretmenlerin özel gereksinimleri olan çocukların sınıfa uyumu ve zaten çocuk sayısının fazla olduğu küçük alanlı bir sınıfa yerleştirilmesinin öğretmenlerde strese sebep olacağını aktarmıştır. Clipa ve Boghean'ın (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin küçük alanlarda yüksek sınıf mevcudu ile çalışmalarının önemli bir stres faktörü olduğunu belirttiklerini bildirmektedir. Sınıf mevcudu değişkeninin daha objektif bir şekilde değerlendirilebilmesi adına m^2 'ye düşen çocuk sayısı değişkeni de sınıf yoğunluğunu değerlendirmek açısından literatür için değerli bilgiler verebilir.

Öğretmenlerin görev yılı ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, her iki karşılaştırma arasında da anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Araştırmayı planlama aşamasında 'mesleğe yeni başlayan' ve 'tecrübeli öğretmen' ayrımı yapılarak özel bir örnekleme yönteminin kullanılmamış olması nedeniyle bu bulguya ulaşılmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna karşın birçok araştırmada (Melnick ve Meister, 2008; Lortie, 1975) öğretmenlerin görev süresinin, öğretmenlik yetkinliklerine farklı şekillerde ve büyük ölçüde etki ettiği görülmektedir. Barton ve Levstik (2004), Hargreaves, (1995) ve van

Hover ve Yeager (2007) ise öğretmen inanışları göreve başlanan ilk yıl içerisinde şekillendiğini söylemektedir. Genel anlamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin inanışları çoğunlukla sınıf içindeki dinamikleri anladıkları yönündedir. Bununla birlikte öğretmenliğin sorumlulukları süreç içerisinde fark edildikçe öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine yol açmaktadır. Sonuç olarak da öğretmenler eğitim programlarında öğrendikleri yöntemlerin ve bilgilerin yerine daha güvenli, tanıdık gelen ve inandıkları yöntemleri uygulamayı tercih ederler (Hargreaves, 1995). TALIS (2009), tarafından yapılan araştırmadan elde edilen veriler ile profesyonel deneyimin öğretmenlik uygulamalarına etkisinin olduğu görülmüştür. Uzun yıllar görev yapmış olan öğretmenlerin, sınıf ortamlarının daha düzenli olduğunu belirtmekle birlikte, öğretmenlik inanışlarının da daha az deneyimli öğretmenlere göre daha kuvvetli olduğu belirtilmiştir. Bunun deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi için daha etkili yöntemler geliştirmelerinden ya da beklentilerini düşürmelerinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Abu-Jaber ve ark., (2010) tarafından 1907 öğretmen ve 40 okul öncesi çocuk üzerinde uygulanan bir araştırmada öğretmenlerin deneyim yılları ile öğretmenlik inanışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı raporlanmıştır. Buna karşın, araştırmanın bulgularında öğretmenlik deneyimleri beş yıldan az olan ve on yıldan fazla deneyimi olan öğretmenler arasında bir fark olduğu gösterilmiştir. Bu bulgu da yıllar içinde daha çok deneyim kazanan öğretmenlerin inanışlarının kuvvetlenmesi olarak yorumlanmıştır.

Bu bilgiler ışığında her ne kadar bu araştırmada öğretmenlerin görev yılları ile öğretmenlik inanışları ve eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki görülmesi de, literatürde deneyim faktörünün önemli olduğuna inanılmaktadır. Bu bilgiler ışığında özellikle göreve yeni başlayan ve daha öncesinde sınıf yönetimini kısıtlı düzeyde uygulamış olan öğretmenlerin çeşitli stratejiler geliştirmeleri için farklı sınıf dinamiklerini deneyimlemeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin henüz resmi göreve başlamadan önce farklı ortamlar ve dinamikleri görmeleri ve deneyimlemeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin aldığı eğitim süreci içerisinde sadece teorik olarak değil, aynı zamanda kişisel düşüncelerini, fikirlerini keşfedip ortaya koyabilmeleri açısından da süpervizyon eğitimleri almaları önem kazanmaktadır.

Katılımcı çocukların cinsiyetleri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasında bulgularda bir fark görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin çocuklara karşı davranışlarının ve yaklaşımlarının çocukların cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermediği saptanmıştır. Literatürde ise çocukların cinsiyet farklılıklarının öğretmenlerin çocuklara karşı farklı davranışlar sergilediklerini vurgulamaktadır; Erden ve Wolfgang (2004) öğretmenlerin erkek çocuklara açıklama yaparken daha detaycı konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, aynı araştırmada öğretmenlerin erkek çocuklarına daha zorlu sorumluluklar verirken, kız çocuklarına daha 'hafif' ve 'kolay' sorumluluklar verdikleri görülmüştür. Öğretmenler bunu ileride erkek çocuklarının daha büyük sorumluluklar üstleneceği gerekçesiyle ile yaptıklarını belirtmişlerdir. Booren, Downer ve Vitiello'nun (2012) sınıf içerisinde farklı oyun zamanlarında yaptıkları gözlemsel araştırmada kız çocuklarının öğretmenleri ile daha olumlu bir ilişkide olduğu sonucuna varmıştır. Aynı zamanda Glüer ve Gregoriadis (2016) de çalışmalarında, öğretmenlerin kız çocukları ile arasındaki ilişkinin daha yakın olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada elde edilen bulgularda ise öğretmenlerin çocukların cinsiyetine bağlı olarak davranışlarını ve kendi öğretmenlik inanış ve eğilimlerini şekillendirmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun çocukların ileriki yaşlarında cinsiyet algılarına da olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda Lavinia (2012) öğretmen yaklaşımlarının çocukların (özellikle küçük yaştaki) cinsiyet algısı üzerinde etkili olduğunu, fakat bu durumun bölgesel olarak (çalışma Romanya'nın farklı bölgelerinde yapıldığı için) farklılık gösterebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmaların bulguları ışığında, öğretmen inanışlarının çocukların cinsiyeti üzerindeki etkilerini daha detaylı incelemek adına araştırma kapsamı genişletilerek Türkiye'nin farklı bölgelerinde öğretmenlerin sınıfları gözlenebilir ve bu şekilde farklı kültürlerde yaşayan öğretmenlerin inanışları ve çocuklara olan yaklaşımları değerlendirilebilir.

Diğer bir bulguda ise araştırmaya katılan çocukların yaşları ile öğretmenlik inanışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş, fakat öğretim eğilimleri ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer bir deyişle öğretmen bildirimine dayalı olan öğretmenlik inanışları çocukların yaşlarına göre farklılık

göstermiş ancak öğretmenlerin sınıf içerisindeki gözlemlenen davranışlarında yaşlara göre bir farklılık bulunamamıştır. Alandaki araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklara yönelik davranışlarının ve sınıf içi uygulamalarının çocukların yaşlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir (Chakravarthi, 2009). Chakravarthi'nin (2009) çalışmasında çocukların yaşları büyüdükçe öğretmenlerin çocukların oyunlarına daha az katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Silkenbeumer ve ark. (2018) öğretmenlerin yaşı daha küçük olan çocuklar ile iletişimde (3-4 yaş) daha çok duygu ifadelerine yer verdiklerini ve çocukların duygularına yönelik iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, okul öncesi eğitimin son yıllarına doğru geldiklerinde daha çok çocukların becerilerine yönelik iletişimi tercih ettikleri ifade edilmektedir. Uyguladığımız bu çalışmada yaptığımız analizlerde ise daha küçük çocuklar ile çalışan öğretmenlerin öğretmenlik inanışlarının, daha büyük çocuklar ile çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görülmüştür. Öğretim eğilimleri gözlemlenen öğretmenlerin yaklaşımları, çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bilgi farklı kültürlerde, farklı yaş gruplarında çalışan öğretmenleri daha sık gözlem yapılarak ya da test edilerek desteklenebilir.

Araştırmada öğretmenlik inanışları bulguları öğretmenlerin doldurdukları soru formları ile öğretim eğilimleri bulguları ise gözlem yöntemi ile elde edilmiştir. Yapılan analizlerde öğretmenlik inanışları ile öğretim eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin, öğretmenliğe ilişkin inanışlarının sınıf içerisinde yaptıkları uygulamalarda sergiledikleri davranış biçimlerine yansımadağı söylenebilir. Yapılan bu araştırmaya benzer olarak, Sakellariou ve Rentzou (2012a) öğretmenlik inanışları ile öğretim eğilimleri arasındaki ilişkiyi ölçmek için Wilcox-Herzog ve Ward'ın (2004) ölçeğini kullanarak bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlik inanışları ile öğretim eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır

Lunenberg ve Korthagen (2003) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin 'sözel olarak belirttikleri öğretmenlik becerilerini uygulamadıklarını' ("Do not teach as they preach") ileri sürülmüştür. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik inanışlarının, öğretmenin kendi kültürüne, geçmiş yaşantılarına ve

öğretmenlik yaptığı coğrafik konuma bağlı olarak çocuklara karşı olan eğitim yaklaşımlarının değişiklik gösterdiği ifade edilmektedir (Streitmatter, 1994). Bu anlamda gelecekte yapılacak olan araştırmalarda öğretmenlerin yetiştikleri ve eğitim aldıkları coğrafi konum ve kültürel farklılıklar gibi kriterlerin de göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. Birçok araştırmacı NAEYC'nin (National Association for Education of Young Children = Küçük Çocukların Eğitimi için Ulusal Birlik) DAP (Developmentally Appropriate Practice = gelişimsel bakımdan uygun uygulama) programı çerçevesinde eğitilmiş öğretmenlerin inanışlarının DAP program felsefesine uygun olduğunu, fakat öğretmenlik uygulamalarıyla öğretmenlik inanışlarının tutarlılık göstermediğini kaydetmişlerdir (Abbott-Shim ve ark., 2000; Charlesworth ve ark., 1991a; Charlesworth ve ark., 1993a; Charlesworth ve ark., 1993b; Marcon, 1999; McCarty ve ark., 2001; Vartuli, 1999). Wilcox ve Herzog'un (2002) görüşleri ise, buna karşın öğretmenlerin kendi öğretmenlik inanışlarının her durumda tutarsız olmadığı yönündedir.

Çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ile ilgili bilgiler çocuklara hikaye kökleri sunulmuş ve ardından öğretmenlere de çocukların öz düzenleme becerilerini ölçebilmek adına aynı hikaye kökleri sunulmuştur. Hem öğretmenin hem de çocukların görüşleri karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular çocukların kendileri ile ilgili belirttikleri öz düzenleme puanları ile öğretmenlerin çocuklar ile ilgili bildirdikleri öz düzenleme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler çocukların öz düzenleme becerilerini doğru –ya da çocukların bildirdiği gibi- raporlamamışlardır. Bu bulgu iki farklı şekilde tartışılabilir; (1) çocukların kendileri ile ilgili bildirdikleri öz düzenleme becerileri doğru raporlanmamıştır ya da (2) öğretmenler sınıf içindeki çocukların öz düzenleme düzeylerini doğru bildirmemiş ya da tahmin edememiştir. Buna karşın analizlerde öz düzenleme becerilerinin alt boyutları her biri ayrı ayrı analiz edildiğinde ise 'sırasını bekleme' ve 'Davranışları sergilememe' alt boyutunda anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu sonuç ile öğretmenlerin, çocukların bu iki alt boyutta olan öz düzenleme becerilerini doğru ya da aynı bilgiyi verdikleri söylenebilir.

Literatüre bakıldığında ise öğretmenin sınıfındaki çocukları daha iyi tanıdığına ve onları kişisel olarak tanımak için farklı öğretim yöntemleri kullandığında çocukların genel anlamda daha yüksek beceriler elde ettiği ve öğrenme ortamını daha olumlu karşıladığı görülmektedir (Dunn, 1990; Reed ve ark., 2004). Genel kanı öğretmenlerin sınıfındaki çocukları daha iyi tanıdıklarında, çocukların öğrenme süreci içerisinde daha faydalı olabilecekleri yönündedir. Ausubel (1968; akt.: Woollacott ve ark, 2013) her öğretmenin en etkili öğretim yönteminin öğrencilerini tanıması olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfındaki çocukların becerilerini öğrenmek için uygulamalar ve öğretim yöntemleri geliştirmesi, bu uygulamalardan sonra sonuçların kayıt altına alınması ve sonrasında tekrar test edilip çocukların bu alandaki gelişmelerini görebilmesi önemlidir.

Araştırmanın temel sorusunu (*‘Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri ilişkili midir?’*) cevaplamak üzere öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri puanları ile çocukların öz düzenleme becerileri puanları karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda, öğretmenlik inanışları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fakat negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin inanışları arttıkça ya da güçlendikçe, çocukların öz düzenleme becerileri düşüyor. Öğretim eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında ise bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğretim eğilimleri ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki bulunamamasının sebebi olarak, öğretim eğilimlerinin gözlem yolu ile kayıt altına alınması ve bu gözlemlerin sayı olarak yetersiz olması düşünülebilir. Geçmişte yapılan araştırmalar ele alındığında, Yonemura (1986) öğretmenlerin sınıfındaki çocukların içsel motivasyonları yüksek olduğunda ve çocukların öğrenmeye açık varlıklar olduklarına inandıklarında, çocukların çoğunun kendi oyunlarını ve görevlerini seçtiklerini, daha derin odaklanarak çalıştıklarını ve görevlerini yarım bırakmadan bitirdiklerini ortaya koymuştur. Kowalski ve ark. (2001) öğretmenlik inanışlarının sınıf uygulamalarını da etkilediğini göstermiştir. Bununla birlikte bu inanışlar öğretmenin sınıf içerisinde aldığı kararları ve genel anlamda sınıfın davranışlarını da etkilemektedir (Abelson, 1979). Bunun yanı sıra Arbeau ve Coplan (2007) tarafından uygulanan bir araştırmada öğretmenlik

inanişlarının, çocukların bilgi edinme becerileri, kurallara uyma, öğrenme ortamı, davranışları ve çocukların yaşlıları ile arasındaki ilişki konusunda olumlu yönde etki oluşturduğunu göstermişlerdir. Yapılan bu araştırma kapsamında çocukların öz düzenleme becerileri ölçülürken, buradaki yetkinlikleri veya gelişimleri olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmemiştir. Fakat öğretmenlerin çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini tanımaları ve sınıflarındaki çocukların becerilerine hâkim olmaları çocukların gelişimlerinin takip edilmesi açısından olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Vygotsky de eğitimde öğretmen ve öğrencinin arasındaki ilişkinin önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin öğrenme kavramlarını anlayarak yola çıkmada öğretilmek istenen konunun daha olumlu sonuçlar vereceğini belirtmiştir (Vygotsky, 1978. akt. Daniels, 2001). Aynı zamanda, öğrencilerinin özelliklerini tanımlayabilen öğretmenlerin öğrencileri, kendilerini onaylanmış ve eğitim ortamında kabul görmüş hissedeceklerdir (Rendon, 2002). Elbette bu ilişkinin sağlıklı olması bir takım başka faktörlere bağlıdır. Örneğin sınıf yoğunluğu ve iş yükü öğretmenin sınıfındaki öğrencileri kişisel olarak tanımasına engel olabilmektedir (Woollacott ve ark., 2013). Bu konuda yapılan araştırmalar ve bulguları incelendiğinde, alandaki sonuçlar ile örtüştüğü söylenebilir. Buna karşın, bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda bu konunun daha geniş kapsamlı ele alınmasının daha etkili ve detaylı sonuçlar sunacağı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları öğretmenlik inanışları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Fakat bu ilişki negatif yönde ilişkilidir. Bunun yanı sıra araştırmanın sonucuna göre öğretim eğilimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki bir ilişki görülmemiştir.

Araştırmanın sonuçları ile literatüre dayalı tartışma göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlik inanışlarının ve öğretmenlik eğilimlerinin sınıf içi uygulamaları, öğretmenin öz yeterlik duygusu, öğretim yöntem ve teknikleri, çocukların hem akademik hem de kişisel olarak gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitimciler ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin özellikle ilk göreve başladığı yıllarda eğitim aldıkları kurumlarca ve supervizörlük programları aracılığı ile daha sıkı takip edilmeleri kendi öğretmenlik uygulamalarına daha yakından ve detaylı bir gözle tekrar tekrar bakabilmeleri için faydalı olacaktır.
- Mevcut eğitim programlarının aksine, aday öğretmenlerin eğitimlerinin son yıllarında değil, ilk yıllarında öğretmenlik alanında deneyim kazanmaları ve farklı eğitim ortamlarını görebilmek adına fırsatlar tanınmalı. İlk yıllarda yapılan alan deneyimleri öğretmenlik sorumluluğundan uzak, aday öğretmenin farklı sınıf ortamları görebilmesine ve bu gözlemlerinden deneyim kazanmaları ileriki yıllarında profesyonel öğretmenlik uygulamalarında kendilerine yardımcı olacaktır.
- Deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin deneyim paylaşım programları ile bir araya gelip tecrübelerinden ve kendileri ile ilgili öğretmenlik inanışlarından bahsetmeleri ve bir uzmanın gözetiminde yaşadıkları sorunlara çare bulabilmeleri açısından önemlidir. Bunun yanı sıra meslektaşlar arasında farklı bilgi ve tecrübe paylaşımları da kendilerine destekçi olacağı konusunda da faydalı olacaktır.
- Ara ara öğretmenlerin aynı okulda ya da bölgede farklı bir okuldaki bir öğretmenin sınıfına girerek onları (değerlendirmeden) gözlemlemesi, kendisi

için farklı uygulamaları görmesine yardımcı olacaktır. Bu şekilde belki de öğretmenin uygulamak isteyip (herhangi bir sebepten) uygulayamadığı yöntemleri gözlemlemiş ve kendi sınıfında bunu nasıl uygulayabileceği konusunda fikir sahibi olacaktır.

- Okulun yönetsel yapısı ve özerklik eksikliği, öğretmenin sınıf içerisinde uyguladığı durumları etkilemektedir. Bu anlamda öğretmenlerin uygulamalarının eğitim ve çocuk gelişimi etiğine uygun olduğu sürece bir uzman gözetiminde yenilikçi uygulamalarında destekleyici olmaları hem öğretmenin öz yeterlilik duygusunu tatmin edecektir, hem de böylece öğretmenlerin uyguladığı yenilikçi programlar ile yeni araştırma alanları, yeni öğretim yöntemleri tartışılabilir.
- Bundan sonra eğitim alanında araştırma yapacak olan araştırmacıların öğretmenlerin ya da konu ile ilgili olduğunda okul yönetiminin büyüdüğü, eğitim aldığı konum ve şartların da göz önünde bulundurulması, yapılan araştırmanın bir de kültürel farklılıklar açısından değerlendirilmesinde yardımcı olacaktır.
- Bu araştırma özellikle öğretmenlik inanışları ve öğretmenlerin sınıf içinde yürüttükleri uygulamalar ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek adına yapılmıştır. Gelecekte bu konu ile ilgili araştırmalar yapılacağına, öğretmenlik inanışlarının ve öğretim eğilimlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini ne derecede ve nasıl etkilediğine öğrenmek adına farklı öğretmen ve çocuk değişkenleri de göz önünde bulundurularak bakılabilir. Böyle bir araştırmadan elde edilen sonuç ile öğretmenlerin inanışları ve eğilimlerinin çocukların öz düzenleme becerilerinin nasıl ve ne yönde farklılaştığını görmek adına yeni bilgiler sunacaktır.
- İleride öğretmenlerin inanışları ve öğretim eğilimleri araştırılmak istendiğinde, sosyal duygusal gelişim alanının farklı boyutları da ele alınabilir ve araştırmalar yapılabilir. Öğretmen inanışları ve öğretim eğilimleri ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çalıştığı okul ve sınıflarının eğitim kalitesini arttırabilir ve sonraki yeni nesil öğretmenlere örnek teşkil edebilirler. Bunun yanı sıra öğretmen inanışları ve öğretim eğilimlerinin çocukların hangi gelişim

alanlarını nasıl etkilediğini bilmek, sonrasında yapılacak olan eğitim programlarına da olumlu etki edecektir.

- Öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların öz düzenleme becerilerindeki gelişimi takip etmek amacı ile öz düzenleme becerileri düzenli olarak takip edilebilir ve bu doğrultuda öz düzenleme becerileri zayıf ya da eksik olan çocuklar erken bir dönemde teşhis edilebilir ve gerekli önlemler alınabilir.
- Görev yapan tüm öğretmenlerin ruhsal ve duygusal sağlığını gözetebilmek adına, her okula bağımsız bir psikolog ya da (gizli) bir danışman destek verebilir. Öğretmenlerin duygu durumlarına da dikkat vererek, öğretmenlik mesleğinde yıpranma, depresyon, stres gibi faktörler en aza indirilebilir, bu da sırasıyla sınıf içerisindeki çocukların farklı gelişim alanlarında daha sağlıklı gelişebilmelerini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbott-Shim, M., Lambert, R. ve McCarty, F. (2000). Structural model of head start classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 115–134.
- Abelson, A. G. (1979). Development of psychosexual concepts in relation to expressive language performance. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 42, 274–279.
- Abu-Jaber, M., Al-Shawareh, A. ve Gheith, E. (2010). Kindergarten Teachers' Beliefs Toward Developmentally Appropriate Practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*; 38:65-74.
- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. Pratkanis, A. R., Brechler, S. J. Ve Greenwals, A. G. (Ed.), *The third Ohio State University Vol. on attitudes and persuasion. Attitude structure and function* (ss. 241-274). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Arbeau, K. A., ve Coplan, R. J. (2007). *Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children*. Merrill—Palmer Quarterly. Wayne State University
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E. ve Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Aubrey, L. L., Brown, J. M. ve Miller, W. R. (1994). Psychometric properties of a self-regulation questionnaire (SRQ). *Alcoholism: Clinical & Experimental Research*, 18, 429.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aviles, A.M., Anderson, T.R., ve Davila, E.R. (2005). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32–39.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandy, T. ve Moore, K. (2010) Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. *Results-to-Research Brief*, 23. Child Trends
- Barton, K., ve Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates..
- Berk, L.E. (2009). *Child Development: Personality and Social Development*: 398-441, Eighth Edition. Pearson Education: Boston.
- Berman, P. ve McLaughlin, M. W. (1977). *Federal programs supporting educational change, Vol III: Factors affecting implementation and Continuation*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Birch, S. H., Ladd, G. W., ve Blecher-Sass, H. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment: Good-byes can build trust. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Birch, S. H., ve Ladd, G. W. (1998). *Children's interpersonal behaviours and the teacher-child relationship*. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.

- Blair, C. (2002). School Readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Blair, C., ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C., ve Diamond, A. (2008). Biological Processes in prevention and intervention: The promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- Bogdan, R. C. ve Biklen S. K. (1998). *Qualitative Research for Education; An Introduction to Theory and Method Third Edition*. Needham Heights, MA; Allyn & Bacon.
- Booren, L., Downer, J., ve Vitiello, V. E. (2012). Observing differences in children's interactions with teachers, peers, and tasks across classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23 (4), 517-538
- Boyd, D., Lankford, H. Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2005). Explaining the Short Careers of HighAchieving Teachers in Schools with Low-Performing Students. *American Economic Review Proceedings* 95(2), 166-171.
- Brauner, C. B. ve Stephens, B. C. (2006). Estimating the Prevalence of Early Childhood Serious Emotional/Behavioral Disorder: Challenges and Recommendations. *Public Health Reports* 121: 303-310.
- Bredenkamp, S. (Ed.) (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: NAEYC
- Bredenkamp, S, ve Copple, C. (Ed.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Bronfenbrenner, U., ve Morris, P. (1998). *The ecology of developmental processes*. R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (Cilt. 1, 5. baskı, ss. 993–1028). New York: Wiley
- Bronfenbrenner, U., ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. R. M. Lerner ve W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (Cilt. 1, 6. baskı, ss. 793–828). Hoboken, NY: Wiley
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. New York, USA: Guilford.
- Brophy, J. (1985). Teachers' expectations, motives, and goals for working with problem students. C. Ames ve R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. (Cilt 1 ss. 175 213). New York: Academic Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi.
- Calkins, S. D., ve Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477–498.
- Campbell, S.B., ve Ewing, L.J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 871-889.

Campos, J. J., ve Barrett, K. C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. Izard, C. E., Kagan, J. ve Zajonc, R. B. (Ed.), *Emotions, cognition, & behavior* (pp. 229-263). New York, NY: Cambridge University Press.

Carlton, M. P., ve Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.

Carlton, M. P. (2000). Motivation and school readiness in kindergarten children. *Dissertation Abstracts International Section A Human and Social Sciences*, 60(11- A), 3899.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R., Moffitt, T. ve Silva, P. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behaviour problems: From age three to age fifteen. *Child Development* 66: 55-68.

Cassidy, D. J., ve Buell, M. J. (1996). Accentuating the positive?: An analysis of teacher verbalizations with young children. *Child and Youth Care Forum*, 25(6), 403-414.

Chakravarthi, S. (2009). *Preschool Teachers' Beliefs and Practices of Outdoor Play and Outdoor Environments*. University of North Carolina: Greensboro.

Chang, D. F., ve Sue, S. (2003). The effects of race and problem type on teachers' assessments of student behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 235-242.

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., ve Hernandez, S. (1991a). Kindergarten teachers beliefs and practices; The kindergarten today: Current issues in theory and practice. *Early Child Development and Care*, 70, 17-35

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., ve Hernandez, S. (1991b). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 17-35.

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., ve DeWolf, M. (1993a). The LSU studies: Building a research base for developmentally appropriate practice. *Advances in Early Education and Day Care*, 5, 3-28.

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., ve Fleege, P. O. (1993b). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.

Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35, 103 - 123.

Christensen, P. ve A. James (eds) (2000) *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.

Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi basımevi.

Clark, C. M., ve Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. baskı., ss. 255-296). New York: Macmillan.

Clipa, O. ve Boghean, A. (2014). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (180), 907-915.

Cohen, L. ve Manion, L. (1998). *Research methods in education*. 4. baskı. London: Routledge.

Cook, J.L. ve Cook G. (2009). *Child Development; Principles and Perspectives* (2. baskı). London: Pearson Allyn and Bacon. ss. 352-355.

Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., ve Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103, 939-951.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., ve Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.

Cunningham, B., ve Sugawara, A. I. (1988). Preservice teachers' perceptions of children's problem behaviors. *Journal of Educational Research*, 82, 34-39.

- Dadds, M. R., Sanders, M. R., Morrison, M., ve Rebetz, M. (1992). Childhood depression and conduct disorder: II. An analysis of family interaction patterns in the home. *Journal of Abnormal Psychology, 101*, 505-513.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Decker, D. M., Dona, D. P., ve Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk; African American students: The importance of student–teacher relation-ships for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45*, 83–109.
- Decker, L. E. ve Rimm-Kaufman E. (2008). Personality Characteristics and Techer Beliefs among Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly, 35* (2) 45-64.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D.F. ve Ellett, C.D. (2007). *Measuring teachers' self efficacy beliefs: Development and the use of the TEBS-Self*. Teaching and Teacher Education.
- DeMauro, A. A. ve Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioral Difficulties, 21* (1), 119–132.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim, 159*(36), 96-111.
- Dempsey, M., T. (1996). *Coping and emotional regulation strategies in early adolescence: relationship to behavioral functioning*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Texas University.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York, USA: The Guildford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?. *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relations. *Cognition, Brain & Behavior. Romanian Association for Cognitive Science, 6*(1), 1–48.
- Denham, S. A., ve Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology, 29*, 271-275.
- Denham, S. A., Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M., ve Iannotti, R. J. (1991). Social-competence in young children's peer relationships: Patterns of development and change. *Child Psychiatry and Human Development, 22*, 29-43.
- Denham, S. A., Basset, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., ve Zinsser, K. (2012). Observing Preschoolers' Social-Emotional Behavior: Structure, Foundations, and Predictions of Early School Success. *The Journal of Genetic Psychology, 173* (3), 246-278.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' Professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199.
- Dobbs, J., ve Arnold, D. H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly, 24*, 95–105.
- Dunn, R. (1990) Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership, 48*(2), 15-18.
- Eisenberg, N., Harris, J. D., ve Wentzel, N. M. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review, 27* (4), 506-521
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*, 334-339.
- Elicker, J., Huang, H. ve Wen, X. (2003). *Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with classroom practices?* (‘Society for Research in Child Development’ yıllık toplantısında sunulmuştur). Tampa, FL.

Enz, B. ve Christie, J. F. (1994). *Teacher play interaction styles and their impact on children's play and emergent literacy*. ('American Educational Research Association' yıllık toplantısında sunulmuş bildiri). New Orleans, LA.

Erden, F. ve Wolfgang, C.H. (2004). An exploitation of the differences in prekindergarten, kindergarten and first grade teachers' beliefs related to discipline when deling wit male and female students. *Early Child Development and Care*, 174 (1), 3-11

Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.

Espinosa, L. M., ve Laffey, J. M. (2003). Urban primary teacher perceptions of children with challenging behaviors. *Journal of Children and Poverty*, 9, 135–156.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65.

Florez, I. R., (2011). Developing Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. *Young Children*, July. 46-51.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.

Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M. ve Vitaro, F. A. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 751-766.

Gall, M. D., Borg, W. R. ve Gall, J. P. (1996). *Educational research an introduction* (6. baskı). USA: Longman Publisher.

Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioural Scientist*, 34, 416–430.

Garner, P. W. ve Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 89–100.

Garvis, S., Pendergast, D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self Efficacy Beliefs in the Teaching of Art Education. *International Journal of Education and Art*, 12 (9): 1 – 15.

Ghaith, G. ve Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implication of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451 - 458.

Glüer, M. ve Gregoriadis, A. (2016). Quality of teacher-child relationship and preschoolers' pro-social behaviour in German kindergartens. *Education 3-13*, 1-14

Gramaticu, O. (2011). *Stresul ocupațional în grădinițele cu program prelungit. Impactul schimbărilor în structura educațională asupra resursei umane din învățământul preșcolar*. (Yayınlanmış doktora tezi). Iași, Romanya

Greenberg, M. T. ve Snell, J. L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. Salovey, P. ve Sluyter, D.J. (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence* (ss. 93-119). New York: Basic Books.

Greenwood, G., Olejnik, S. ve Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102 -107.

Gregory, A., ve Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 405–427.

Goleman, D. (1994). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Book.

Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-137.

Gottman, J. M. ve Katz, L. F. (1985). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, 10, 373-381.

Gottman, J. M. ve Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development of friendship and acquaintanceship through adolescence. Gottman, J.M. ve Parker, J. (Ed.), *Conversations of friends Speculations on affective development* (ss. 192-237). New York, NY: Cambridge University Press.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094 - 1103.

Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. ve Tompkins, V. (2011). Exploring Factors Related to Preschool Teachers' Self-Efficacy, Teaching and Teacher Education. *International Journal of Research and Studies*, 27, 961-968.

Guskey, T. R. ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.

Haapasalo, J. ve Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1044-1052.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A. ve Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.

Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 297-318.

Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. Bear, G. G. ve Minke, K. M. (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (ss. 59-71). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., ve Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.

Harniss, M.K., Epstein, M.H., Ruser, G. ve Pearson, N. (1999). The behavioural and emotional rating scale: Convergent validity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 4-14.

Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Postmodern Perspective. Guskey, T. ve Huberman, M. (Ed.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers' College Press

Hauck, W. E., Martens, M. ve Wetzel, M. (1986). Shyness, group dependence and self-concept: Attributes of the imaginary audience. *Adolescence*, 21, 529-534.

Heckman, J. J. (2000). *Invest in the very young*. Chicago, IL: Ounce of Prevention Fund.

Hedge, A. ve Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care* 179(7), 837-847.

Heisner, M. J. ve Lederberg, A. R. (2011) The impact of Child Development Associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood research Quarterly*, 26, 227-236.

Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., Verhulst, F. (2015). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*, 3. baski. Assen: Van Gorcum

- Hover, S.D. ve Yeager, E.A. (2007). "I want to use my subject matter to...": The role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), ss. 670-690.
- Howes, C. (1990). *Social play scale, social pretend play scale, and adult play scale: Training tape script*. Los Angeles: University of California, Graduate School of Education.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. ve Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Howes, C., Phillips, D. A. ve Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63(2), 449-460.
- Howes, C., Phillipsen, L. C. ve Peisner-Feinberg, E. (2000). Consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Howes, C. ve Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Howes, C. ve Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, 23(3), 423-430.
- Hoy, W. K., ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356 - 372.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L. ve Kerivan, A.S. (2000). *Risk factors for academic and behavioural problems at the beginning of school. Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill: University of North Carolina. Frank Porter Graham Child Development Center.
- Hughes, J. N. ve Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-287.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. ve Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Isenberg, J.P. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education*, 66(5), 322-327.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. ve Youngstrom, E. (2001). Emotions knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915-945.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kandır, A. ve Alpan, Y., (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 14(4), 33-38.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York, NY: Teachers College.
- Kim, H. ve Cho, Y. (2014). Pre-Service Teachers' Motivation, Sense of Teaching Efficacy, and Expectation of Reality Shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42 (1): 67-81.

Kim, Y. H. ve Kim, Y. E. (2010). Korean Early Childhood Educators' Multi-Dimensional Teacher Self-Efficacy and ECE Center Climate and Depression Severity in Teachers as Contributing Factors. *Teaching and Teacher Education* 26 (5): 1117–1123.

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

KidsMatter. (2014). *How self-regulation difficulties affect children*. Kidsmatter Early Childhood. http://www.kidsmatter.edu.au/sites/default/files/public/KMEC_C4-201205-03_selfregulation-difficulties.pdf

Klein, L. (2002). Set for success: Building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children. *The Kauffman Early Education Exchange*, 1, 1–5.

Knitzer, J. (1993). Children's mental health policy: Challenging the future. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 8-16.

Knitzer, J. (2003). *Social and emotional development in young low-income children: What research tells us and why it matters for early school success*. Head Start sunumunda sunulmuştur.

Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.

Kontos, S. ve Dunn, L. (1993). Caregiver practices and beliefs in child care varying in developmental appropriateness and quality. Reifel, S. (Ed.), *Advances in early education and day care: 5. baskı. Perspectives on developmentally appropriate practice* (ss. 53-74). Greenwich, CT: JAI Press.

Kontos, S., Howes, C., Shinn, M. ve Galinsky, E. (1995). *Quality in family child care and relative care*. New York: Teachers College Press.

Kontos, S., Hsu, H. ve Dunn, L. (1993). Children's cognitive and social competence in child-care centers and family day-care homes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(3), 87-111.

Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K. ve Johnson, L. (2001). *Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities*. <http://www.highbeam.com/doc/1G1-80755783.html>

Kruif, R. E. L. de, McWilliam, R. A., Maher-Ridley, S., ve Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood research Quarterly*, 15(2), 247–268.

Kuypers, L. (2013). *The zones of regulation: A framework to foster Self-Regulation & Emotional Control*. Social Thinking Publishing; Selosoft Inc.

Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77, 822–846.

Ladd, G. W., Birch, S. H. ve Buhs, E. S. (2003). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.

Ladd, G. W. ve Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190–206.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. ve Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103- 1118.

Lavinia, C. L. (2012). *Gender Differences in Education; Social factors, school success and the construction of gender in the school environment*. Babeş-Bolyai University: Cluj Napoca.

Lawrence, S.M. (2005). Contextual matters: Teacher's perceptions of the success of antiracist classroom practice. *The journal of educational research*, 98(6), pp. 350-365

Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. Damon, W. Lerner, R.M. (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. XX (5. baskı): Theoretical Models of Human Development* (5. baskı, ss. 1–24). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Lewis, A. ve G. Lindsay (ed.) (2000) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.

Lier, P. van, Hoeben, A. S. M. ve Lieshout, C. F. M. van. (1993). *Sociaal-Emotionele Ontwikkeling: De Vertrouwensrelatie Als Basis*. 1. baskı. Gorinchem: De Ruiter.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lunenberg, M., ve F. A. Korthagen (2003). Teacher Educators and Student-Directed Learning. *Teaching and Teacher Education* 19 (1): 29–44.

Mandell, N. (1991) The Least Adult Role in Studying Children'. Waksler, F. (ed.) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: Falmer Press.

Mantzicopoulos, P. (2005). Teacher–student relationships and early school adjustment. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 18, 111–138.

Mantzicopoulos, P. ve Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431–451.

Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358–375

Mashburn, A. ve Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17, 151-176.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. ve Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.

Maxwell, K. L., Feild, C. C. ve Clifford, R. M. (2006). Defining and measuring Professional development in early childhood research. Zaslow, M. ve Martinez-Beck, I. (Ed.), *Critical Issues in early childhood professional development* (ss. 412). Baltimore, MD: Brookes.

McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A. ve Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behaviors in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 665–677.

McCarty, F., Abbott-Shim, M. ve Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and head start classroom quality. *Early Education and Development*, 12(2), 225–238.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.

McClelland, M. M., Morrison, F. J. ve Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329.

McCutchen, D., Harry, D. R., Cox, S., Sidman, S., Covill, A. E. ve Cunningham, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 205-228.

McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3. baskı). New York: Longman Publisher.

McMullen, M. B. ve Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research & Practice [Online]*, 4(2).

Meehan, B. T., Hughes, J. N. ve Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145– 1157.

- Melnick, S. A. ve Meister, D. G. (2008) A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 40-56.
- Mendez, J., McDermott, P., Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, 39, 111–123.
- Merritt E. G., Wanless S. B., Rimm-Kaufman S. E. ve Cameron, C. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41-2, 141-159.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. S. (1989). Student-teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981–992.
- Miller, S. M. ve Green, M. L. (1985). Coping with stress and frustration: Origins, nature, and development. Lewis, M. ve Saarni, C (Ed.), *The socialization of emotions* (ss. 263-314). New York: Plenum Press.
- Mischel W, Shoda, Y. ve Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*. 244: 933–8.
- Moore, W., ve Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. 'American Educational Research Association' yıllık toplantısında sunulmuştur. San Francisco.
- Mooren, F. C. T. V. D. (2006). *Opvoeding op school en in het gezin. Onderzoek naar de samenhang tussen opvoeding en de houding van jongeren ten opzichte van sociale grenzen*. Groningen; University of Groningen
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W, Barrett, K. C. (2004). *Spss for Introductory Statistics; Use and Interpretation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Morrison, G. (1991). *Early Childhood Education Today*. 5. baskı, Macmillian Publishing Company: NY.
- Murray, C., Murray, K. M., ve Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49–61.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2000). From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Shonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (Ed), *Board on Children, Youth and Families, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Scientific Council on the Developing Child (2005). *Children's emotional development is built in to the architecture of their brains*. <http://www.developingchild.net/papers/workingpaperII.pdf>
- Novick R. (1996). *Developmentally appropriate and culturally responsive programs: Theory in Practice*. Portland: Northwest ed. Laboratory.
- O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187–218.
- O'Connor, E. ve McCartney, K. (2006). Testing associations between mother–child and teacher–child relationships. *Journal of Educational Psychology*, 26(5), 301–326.
- O'Neill, D. K., Astington, J. W. ve Flavell, J. H. (1992). Young children's understanding of the role that sensory experiences play in knowledge acquisition. *Child Development*, 63, 474-490.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S. ve Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 290-303.

Pahl, K. M. ve Barrett, P. M., (2007) The Development of Social–Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance of Counselling*, 17(1), 81-90.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169.

Parker, J. G. ve Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. Berndt, T. J. ve Ladd, G. W. (Ed.), *Peer relationships in child development* (ss. 95-131). New York: John Wiley.

Paquette, D. ve Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. National-Louis University. http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cmskids/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationship between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15–31.

Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B. ve Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Reynolds, W. M. ve Miller, G. E. (Ed.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (7. cilt, ss. 199–234). Hoboken, NJ: Wiley.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S. ve Rollins, L. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.

Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. W. (2004). *Teacher-child relationships and children's success in the first years of school*. *School Psychology Review*, 33, 444–458.

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9 (3), 321-341

Raudenbush, S. W., Rowan, B. Ve Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150 - 167.

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–19.

Raver, C. C. ve Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and fouryear- olds*. New York, NY: National Center for Children in Poverty.

Ravid, R. (1994). *Practical statistics for educators*. New York: University Press in America.

Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1).

Reed, J. A., Banks, A. L. ve Carlisle, C. S. (2004). *Knowing me, Knowing Who? Getting to know your Students' preferred learning style*. Teaching Elementary Physical Education: Human Kinetics Publishers.

Rendon, L. A., Jalomo, R. E. ve Nora, A. (2002). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. Braxton, J. (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (ss. 127–156). Nashville: Vanderbilt University Press.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. ve Brock, L. L. (2009). The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958-972.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.

Robins, L. N. ve Rutter, M. (1990). *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roeser, R., Eccles, J. ve Sameroff, A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. ve Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Education Research*, 81, 493-529.

Rubin, K. H. ve Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. Bornstein, M.H. (Ed.), *Handbook of parenting: 1. cilt. Children and parenting*. 2. baskı. (ss. 383-418). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rubin, K. H. ve Clark, M. L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 273-286.

Rudasill, K. M. ve Rimm-Kaufmann, S. E. (2009). Teacher-child relationships quality: The role of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107-120.

Saarni, C. (1999). *Children's emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.

Şahin, S. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal duygusal gelişim. Diken, I. H. (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 170-208). Ankara: Pegem Akademi.

Sakellariou, M. ve Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Childhood Development and Care*, 181, 1381-1396.

Sakellariou, M. ve Rentzou, K. (2012a). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs and intentions about the importance of teacher-child interactions. *Early Child Development and Care*, 182:1, 123-135,

Sakellariou, M. ve Rentzou, K. (2012b). Comparing beliefs and intentions about the importance of teacher-child interactions among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 233-247.

Sameroff, A. J. ve MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.

Shachar, H., ve Shmuelovitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.

Shaw, I. (1996) 'Unbroken Voices: Children, Young People and Qualitative Methods', Butler, I. ve Shaw, I (Ed.) *A Case of Neglect? Children's Experiences and the Sociology of Childhood*, (ss. 19-36). Aldershot: Avebury.

Sheridan, S. (2001). Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care*, 166, 7-27.

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D. ve Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-97.

- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E. M. ve Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly* 44, 72-81
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. ve Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalising behaviour: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39– 60.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., Richardson, B. (2007). Preliminary Construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22. 173-187.
- Squires, J. (2002). *The importance of early identification of social and emotional Difficulties in preschool children*. Center for International Rehabilitation.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N. ve LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. Izard, C.E., Kagan, J. ve Zajonc, R. C. (Ed.), *Emotions, cognition, & behavior* (ss. 289-319). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stipek, D. J. ve Byler, P. (1997). *Early childhood education teachers: do they practice what they preach?* *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward Gender equity in the classroom*. State University of New York Press; Albany.
- Stuhlman, M. W. ve Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms: Interventions for social-emotional needs of children. *School Psychology Review*, 31, 148–163.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY: Norton.
- Teaching and Learning Intervention Survey [TALIS] (2009). *Chapter 4: Teaching practices, Teachers' Beliefs and Attitudes*, 87-135. OECD.
- Tedmem, (2014). *Bir çocuğu yetiştirmek tüm toplumun görevidir*. <http://www.tedmem.org/mem-notlari/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir>
- Thijs, J. T. ve Koomen, H. M. Y. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security. *Infant and Child Development*, 17, 181–197.
- Thompson, R. A. ve Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers. Brownell, C. A. ve Kopp, C. B. (Ed.), *Transitions in early socioemotional development: The toddler years* (ss 320-344). New York: Guilford.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Fox, N.A. (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2-3, 240), 25-52.
- Travers, C. J. ve Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*, London, UK: Routledge.
- Trawick-Smith, J. (2013) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim; Çok kültürlü bir bakış açısı* (beşinci baskı) (B, Akman, Çev. Ed.) Ankara: Nobel yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Ursache, A., Blair, C. ve Raver, C. C. (2012). The promotion of Self-Regulation as a means of Enhancing School Readiness and Early Achievement in Children at risk for School Failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. ve Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development*, 16(2), 249–267.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 489–514.

- Veenman, S. (1984) Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 54 (2). 143–178.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Webster-Stratton, C. (1995). *Preventing conduct problems in Head Start children: Short-term results of intervention*. 'Research and Child Development' kuruluşunda sunulmuştur.
- Weinberger, N. ve Bushnell, E. W. (1994). Young children's knowledge about their senses: Perceptions and misconceptions. *Child Study Journal*, 24, 209-235.
- Weinstein, C.S. (1988). Preservice Teachers' Expectations about the First Year of Teaching. *Teaching and Teacher Education* 4 (1): 31–40
- Wentzel, K. (2003). School adjustment. Reynolds, W. ve Miller, G. (Ed.), *Handbook of psychology: Volume 7 Educational psychology* (ss. 235–258). Hoboken, N.J., Wiley, J. ve Sons, Inc.
- Wentzel, K. R. ve Looney, L. (2007). Socialization in school settings. Grusec, J. E. ve Hastings, P.D. (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (ss. 382– 403). New York, NY: Guilford Press.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.
- Wilcox-Herzog, A. S., ve Kontos, S. (1998). The nature of teacher talk in early childhood classrooms and its relationship to children's play with objects and peers. *Journal of Genetic Psychology*, 159(1), 30-44.
- Wilcox-Herzog, A. S. ve Ward, S. L. (2004). *Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions*. California State University: ECRP, cilt 6 sayı 2.
- Wolters, C. A. ve Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181 -193.
- Woolcott, L., Booth, S. ve Cameron, A. (2013). Knowing your students in large diverse classes: a phenomenographic case study. *Higher Education* 67(6):747-760.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, (3. baskı). CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, (3. baskı). CA: Sage Publishing.
- Yonemura, M. V. (1986). *A teacher at work: Professional development and the early childhood educator*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Zahn-Waxler, C., Iannotti, R. J., Cummings, E. M. ve Denham, S. A. (1990). Antecedents of problem behaviors in children of depressed mothers. *Development and Psychopathology*, 3, 271-292.
- Zeller, J. J. ve Pianta, R. C. (2004). *Teachers' childhood attachments and teacher–student relationships*. University of Virginia, Charlottesville.
- Zeman, J. ve Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32, 842-849.
- Zimmerman, B.J. (1994). *Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education*. Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (Ed.) *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, 3–24. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2004). *Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective*. Greenwich, CT: Information Age.

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A. ve Timothy W. C. (2014). A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social-Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Infant and Child Development: 23*, 471-493.

Zumbrunn, S., Tadlock, J. ve Roberts, E. D. (2011). *Encouraging Self Regulated Learning in the Classroom: A Review of the literature*. VirginiaCommonwealth University: MERC.





EKLER

Ek 1a – ‘Teacher Beliefs Questionnaire’

Teaching Beliefs (items are rated on a Likert scale)

1. When children hit each other, teachers should help them to understand each other's feelings.
2. During group time, teachers should encourage children to sit and listen most of the time.
3. Teachers should plan some novel activities that will challenge children to try new experiences (sometimes with adult assistance).
4. Teachers should encourage children to pick up their toys (with adult help) during clean-up time.
5. When a child takes a toy from another child, teachers should observe and see what happens.
6. Teachers should speak to children at their own level (e.g., use language familiar to young children, make eye contact).
7. Teachers should talk to children like adults (e.g., use long sentences and words unfamiliar to young children).
8. Teachers should encourage children to use good manners (even if children don't always use them).
9. When a child throws playdough one time, teachers should tell her to leave the playdough area.
10. Teachers should put a variety of interesting activities out during free choice time and then let children make their own activity choices.
11. When children play, teachers should sit down sometimes and talk with them about what they are doing.
12. Teachers should make children pick up all of their toys (without adult help) during clean-up time.
13. When a child throws playdough one time, teachers should remind her that playdough is for rolling.
14. When children hit each other, teachers should make them apologize (say sorry) to each other.
15. When many children in the class lose interest during story time, teachers should stop and go on to something else.
16. When many children in the class lose interest during storytime, teachers should make them sit on their bottoms until the story is finished.
17. When a child takes a toy from another child, teachers should intervene quickly.

Ek 1b - 'Teaching Intentions Questionnaire'

B. Teaching Intentions (items are rated on a Likert scale)

1. I get down on the floor and play with children.
2. I speak warmly to the children when I interact with them.
3. I watch children play.
4. I ask children open-ended questions rather than yes-no ones.
5. I engage children in two-way conversations about their play.
6. I am enthusiastic about children's activities and efforts (e.g., I congratulate them when they do good job).
7. I help children use play materials.
8. I talk with children about their play.
9. I make suggestions for how to use materials.
10. I listen attentively when children speak to me.
11. I help children remember to clean up as they finish activities.
12. I hug and hold children.
13. I get involved in children's dramatic play.
14. I am firm with children when it is necessary.
15. I talk with children in order to enhance their play.
16. When children talk to me, I restate their comments.
17. When I describe what children are doing, I give extra information (e.g., "Your red car is going really fast.").
18. I help children find activities to play with.
19. I enjoy being with children.
20. I show children the appropriate way to use play materials.

Ek 1c - 'Öğretmenlik İnanışları' soru formu

Aşağıdaki soru formunda yer alan maddeleri kendinize en uygun olanı işaretleyiniz.

Öğretmenlik inanışları – soru formu					
1. Çocuklar birbirlerine vurduğunda öğretmenler birbirlerinin duygularını anlamaları için onlara yardım etmelidir.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlerin grup etkinliği sırasında çoğunlukla oturarak dinlemeleri için çocukları desteklemeleri gerekir.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenler, çocuklara alışılmadık dışında etkinlikler düzenleyerek yeni deneyimler elde etmelerini sağlamalıdır (kimi zaman yetişkin desteği sağlayarak)	1	2	3	4	5
4. Öğretmenlerin toplanma-temizlik zamanında oyuncakları kaldırmaları için (yetişkin desteği sağlayarak) çocukları desteklemeleri gerekir.	1	2	3	4	5
5. Bir çocuk bir diğer çocuğun elinden oyuncağını aldığı anda, öğretmenler neler olacağını izlemeli ve gözlemlemelidir.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenler çocukların seviyesine uygun şekilde konuşmalıdır (örneğin küçük çocukların aşına oldukları dili kullanarak, göz temasında bulunarak)	1	2	3	4	5
7. Öğretmenler çocuklarla yetişkin gibi konuşmalı (örneğin uzun cümleler kurarak ve küçük çocukların aşına olmadıkları kelimeler kullanarak)	1	2	3	4	5
8. Öğretmenler görgü kurallarını kullanmaları için çocukları desteklemelidir (çocuklar sürekli olarak kullanmasa da).	1	2	3	4	5
9. Çocuk oyun hamurunu bir kere atsa bile, öğretmenler ona oyun hamuru alanından ayrılmasını söylemelidir.	1	2	3	4	5
10. Oyun zamanında öğretmenler çeşitli ilgi çekici etkinlikler sunmalı ve çocukların kendi etkinlik seçimini yapmalarına izin vermelidir.	1	2	3	4	5
11. Çocuklar oynarken, öğretmen bazen çocukların yanına oturmalı ve ne yaptıkları ile ilgili sorular sormalıdır.	1	2	3	4	5
12. Toplanma-temizlik zamanında öğretmenler çocukların oyuncaklarını toplamalarını sağlamalıdır (yetişkin desteği olmadan)	1	2	3	4	5
13. Çocuk oyun hamurunu bir kere atsa bile öğretmenler oyun hamurunun yuvarlamak için kullanıldığını ona hatırlatmalıdır.	1	2	3	4	5
14. Çocuklar birbirine vurduklarında öğretmen bu çocukların birbirinden özür dilemelerini sağlamalıdır ('özür dilerim' diyerek).	1	2	3	4	5
15. Sınıftaki çocukların çoğu hikâye zamanında ilgisini kaybederse, öğretmenler etkinliği sonlandırmalı ve başka bir şeyle devam etmelidir.	1	2	3	4	5
16. Sınıftaki çocukların çoğu hikâye zamanında ilgisini kaybederse, öğretmenler hikâye bitene kadar onların oturmalarını sağlamalıdır.	1	2	3	4	5
17. Bir çocuk başka bir çocuğun elinden oyuncağını aldığı anda, öğretmenler hızla müdahale etmelidir.	1	2	3	4	5

Ek 1d - ‘Öğretim Eğilimleri’ gözlem formu

Öğretmen:

Okul/Sınıf:

Tarih:

Başlangıç saati:

Bitiş saati:

No.	Gözlem maddesi	Gözlem sayısı
1.	Öğretmen çocuklarla birlikte yere oturur ve oynar.	
2.	Çocuklarla etkileşim kurarken öğretmen onlarla sıcak ve içten bir şekilde konuşur.	
3.	Çocukların oyununu izler.	
4.	Öğretmen evet-hayır sorularının yerine çocuklara açık uçlu sorular sorar.	
5.	Öğretmen çocuklarla oyunları ile ilgili karşılıklı konuşmalar yapmaya çalışır	
6.	Öğretmen çocukların etkinlikleri ve gösterdikleri çabayla ilgili merakını belli eder (Örn; iyi bir iş çıkardıklarında onları tebrik etmek gibi).	
7.	Öğretmen oyun materyallerini kullanmada çocuklara yardımcı olur.	
8.	Öğretmen çocuklarla oyunları hakkında konuşur.	
9.	Öğretmen materyallerin kullanımıyla ilgili önerilerde bulunur.	
10.	Çocuklar kendisiyle konuşurken öğretmen onları dikkatlice dinler.	
11.	Öğretmen etkinlikleri bittiğinde çocuklara etrafı toparlamaları ve temizlemeleri gerektiğini hatırlatır.	
12.	Öğretmen çocuklara sarılır ve onları kucaklar.	
13.	Öğretmen çocukların dramatik oyunlarına katılır.	
14.	Öğretmen çocuklara karşı kararlı davranır.	
15.	Öğretmen çocukların oyununu geliştirmek için çocuklarla konuşur.	
16.	Çocuklar öğretmen ile konuştuğunda, öğretmen onların söylediklerini yeniden ifade eder.	
17.	Öğretmen çocukların ne yaptığını açıklarken, ek bilgi verir (senin kırmızı araban gerçekten çok hızlı gidiyor gibi).	
18.	Öğretmen çocuklara etkinlik bulmada yardımcı olur.	
19.	Öğretmen çocuklarla olmaktan keyif alıyormuş gibi gözükür.	
20.	Öğretmen oyun materyallerinin kullanımıyla ilgili uygun yolları çocuklara gösterir	

Ek 2a - Çocuk öz düzenleme – Çocuk formu

Çocuk Adı (A): _____ Listedeki no: _____ Yaşı (ay): _____

Okul: _____ Öğretmeni: _____ Tarih: _____

Öz Düzenleme becerileri	
Sırasını bekleme	<i>Öğretmen güne başlama zamanında çocuklar ile birlikte halıda oturmuş sohbet ediyor. Bütün çocuklar konuşabilmek için sırasını bekliyor. Ama (A) bir an önce konuşmak istiyor ve bunun için sabırsızlanıyor. (A) sence öğretmenine istediklerini anlatabilmek için ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Farklı düşünme (Replacing thoughts)	<i>Öğretmen bütün çocuklara bir kule resmi gösteriyor “Şimdi Legolarla bu kuleyi yapmanızı istiyorum” diyor. Ama (A) bu kuleyi yapmanın çok zor olduğunu düşünüyor. Bu durumda sence (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Odaklanma	<i>Öğretmen çocuklara sınıfta bir film izleyeceklerini söylüyor. Filmi izledikten sonra filmle ilgili bir etkinlik yapacaklarını anlatıyor. Bu yüzden öğretmen çocuklardan filmi dikkatlice izlemelerini istiyor. Ama (A) filmi izlemek istemiyor bunun yerine bahçede oyun oynamak istiyor. Sence (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Olumsuz davranışları sergilememe	<i>Öğretmen çocuklara hikâye okurken (A) (B) 'ye dokunarak arkadaşını rahatsız ediyor. Öğretmeni (A) 'yı uyarıyor ve bir kez daha arkadaşını rahatsız ederse onu düşünmesi için mola sandalyesine oturtacağını söylüyor. Sence (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Olumsuz duygularını erteleme	<i>Resim çalışması sırasında (A) 'nın çok severek yaptığı resmin üzerine (B) yanlışlıkla boyama yaptıkları suyu döküyor. Bu durum (A) 'nın çok üzülmesine ve öfkelenmesine neden oluyor. Sence bu durumda (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Notlar:	

Ek 2b - Çocuk öz düzenleme – Öğretmen formu

Öğretmen adı: _____ Çocuk adı (A): _____ Listedeki no: _____

Yaş(ay): _____ Okul: _____ Tarih: _____

Öz Düzenleme becerileri	
Sırasını bekleme	<i>Öğretmen güne başlama zamanında çocuklar ile birlikte halıda oturmuş sohbet ediyor. Bütün çocuklar konuşabilmek için sırasını bekliyor. Ama (A) bir an önce konuşmak istiyor ve bunun için sabırsızlanıyor. (A) sizce öğretmenine istediklerini anlatabilmek için ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Farklı düşünme (Replacing thoughts)	<i>Bütün çocuklara bir kule resmi gösteriyorsunuz “Şimdi Legolarla bu kuleyi yapmanızı istiyorum” diyorsunuz. Ama (A) bu kuleyi yapmanın çok zor olduğunu düşünüyor. Bu durumda sizce (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Odaklanma	<i>Çocuklara sınıfta bir film izleyeceklerini söylüyorsunuz. Filmi izledikten sonra filmle ilgili bir etkinlik yapacaklarını anlatıyorsunuz. Bu yüzden çocuklardan filmi dikkatlice izlemelerini istiyorsunuz. Ama (A) filmi izlemek istemiyor bunun yerine bahçede oyun oynamak istiyor. Sizce (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Olumsuz davranışları sergilememe	<i>Siz çocuklara hikâye okurken (A), (B) 'ye dokunarak arkadaşını rahatsız ediyor. (A) 'yı uyarıyor ve bir kez daha arkadaşını rahatsız ederse onu düşünmesi için mola sandalyesine oturtacağınızı söylüyorsunuz. Sizce (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Olumsuz duygularını erteleme	<i>Resim çalışması sırasında (A) 'nın çok severek yaptığı resmin üzerine (B) yanlışlıkla boyama yaptıkları suyu döküyor. Bu durum (A) 'nın çok üzülmesine ve öfkelenmesine neden oluyor. Sizce bu durumda (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>
Notlar:	

Ek 2c - Öz düzenlemenin alt boyutları – Uzman görüşü formu

Uzman Adı: _____ Uzmanlık Alanı: _____ Tarih: _____

Öz düzenlemenin alt boyutları		
Sırasını bekleme	Çocuğun bir eyleme geçmeden önce öğretmenin yönergesini takip etmesi, uyması ve beklemesidir. Bu becerilerin ‘sıranı beklemelisin’, ‘şimdi arkadaşının sırası, biraz beklemelisin’ gibi yönergelerle çocukta içselleştirilmesi sağlanabilir. Çocuklar bu sayede bir şeyleri elde etmesi için beklemesi gerektiğini aynı zamanda duygularını ve davranışlarını buna göre düzenlemeyi de öğrenirler (Florez, 2011; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm ve ark., 2009)	Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> Değildir <input type="checkbox"/>
	<i>Öğretmen güne başlama zamanında çocuklar ile birlikte halıda oturmuş sohbet ediyor. Bütün çocuklar konuşabilmek için sırasını bekliyor. Ama (A) bir an önce konuşmak istiyor ve bunun için sabırsızlanıyor. (A) sence öğretmene istediklerini anlatabilmek için ne yapar? Neden böyle yapar?</i>	Uygun değilse öneriniz:
Farklı düşünme (Replacing thoughts)	Çocuklar zorlanacağını düşündüğü bir uygulamada ‘ben bunu yapamam’ demek yerine ‘bu zor, fakat denemeye devam edersem başarabilirim’ düşüncesi ile etkinliğe devam ettiğinde kendini içsel anlamda cesaretlendirerek başarıya ulaşabilir (Florez, 2011).	Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> Değildir <input type="checkbox"/>
	<i>Öğretmen bütün çocuklara bir kule resmi gösteriyor “Şimdi Legolarla bu kuleyi yapmanızı istiyorum” diyor. Ama (A) bu kuleyi yapmanın çok zor olduğunu düşünüyor. Bu durumda sence (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>	Uygun değilse öneriniz:
Odaklanma	Herhangi bir etkinlik uygulanırken bu uygulamalara dikkatini verebilme ve öğrenme sürecine etkin olarak katılabilme becerisidir (Smith-Donald, Raver, Hayes, Richardson, 2007).	Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> değildir <input type="checkbox"/>
	<i>Öğretmen çocuklara sınıfta bir film izleyeceklerini söylüyor. Filmi izledikten sonra filmle ilgili bir etkinlik yapacaklarını anlatıyor. Bu yüzden öğretmen çocuklardan filmi dikkatlice izlemelerini istiyor. Ama (A) filmi izlemek istemiyor bunun yerine bahçede oyun oynamak istiyor. Sence (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>	Uygun değilse öneriniz:
Olumsuz davranışları sergilememe	Olumsuz davranışlarının sonucunda oluşabilecek muhtemel olayları düşünerek o anda aklından geçen davranışı uygulamamayı tercih edebilme becerisidir. Örneğin bir çocuğun olumsuz duygularla ekranına vurma isteğini bastırarak ya da vurma eyleminden vazgeçerek ellerinin üzerine oturması bu tip bir beceriyi işaret eder (Florez, 2011).	Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> Değildir <input type="checkbox"/>
	<i>Öğretmen çocuklara hikâye okurken (A) (B) ‘ye dokunarak arkadaşını rahatsız ediyor. Öğretmeni (A)’ yı uyarıyor ve bir kez daha arkadaşını rahatsız ederse onu düşünmesi için mola sandalyesine oturtacağını söylüyor. Sence (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>	Uygun değilse öneriniz:
Olumsuz duygularını erteleme	Çocuğun akranlarıyla ya da yetişkinlerle kurduğu ilişkilerde ve herhangi bir etkinlik sırasında olumsuz duygular hissettiğinde, bu duyguları ilişkiyi bozmamak veya etkinliği bölmek adına dışa yansıtmama becerisidir (Florez, 2011).	Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> değildir <input type="checkbox"/>
	<i>Resim çalışması sırasında (A) ‘nın çok severek yaptığı resmin üzerine (B) yanlışlıkla boyama yaptıkları suyu döküyor. Bu durum (A) ‘nın çok üzülmesine ve öfkelenmesine neden oluyor. Sence bu durumda (A) ne yapar? Neden böyle yapar?</i>	Uygun değilse öneriniz:
Öneriler:		
Değerli görüşleriniz için teşekkür ederim		

Ek 3 – Öz düzenleme soru formlarında alınan cevaplara göre kodlamaları

Sırasını bekleme	
4 puan	Parmak kaldırır, Sırasını bekler
3 puan	Konuşmak için izin ister, hem parmak kaldırıp hem de aynı zamanda 'Öğretmenim' diye seslenir, arkadaşının önüne geçer / geçmeye çalışır
2 puan	Konuşur, anlatır, çocuklara (çok konuştukları için kızar)
1 puan	Bilmiyorum, ilgisiz cevap

Farklı Düşünme	
4 puan	Dener, yapar, denemeden zor olduğunu bilemez
3 puan	Başka bir şey yapar, küçük yapar (revize ya da modifiye eder), yardım ister, yarısını yapar
2 puan	Kuleyi yıkar, yapmaz, yapmak istemez, ben yapamam der.
1 puan	Bilmiyorum, ilgisiz cevap

Odaklanma	
4 puan	Odaklanma, isteneni yapma, izler, bahçe saatini bekler
3 puan	Sorar, şansını dener, kısa bir film izlemek ister, odaklanmadan izler
2 puan	Çıkar, başka bir şey yapar, yaramazlık yapar, bölücü davranışlar sergiler, izlemeyeceğim der
1 puan	Bilmiyorum, ilgisiz cevap

Olumsuz davranışlarını sergilememe	
4 puan	Rahatsız etmez, devam etmez, zarar vermez, davranışını sonlandırır, özür diler
3 puan	Üzülür, konuşmadan kendi başına oynar
2 puan	Suçu başkasına atar, devam eder, bağırır, ceza alır
1 puan	Bilmiyorum, ilgisiz cevap

Olumsuz duygularını erteleme	
4 puan	Yeniden yapar, resmi siler, uyarır
3 puan	Arkadaşının kendinden özür dilemesi gerek, üzülür, öylece kalır
2 puan	Öğretmenine şikayet eder, aynısını arkadaşına da yapar, arkadaşını cimcimek / vurur, yiter, kızar
1 puan	Bilmiyorum, ilgisiz cevap

Ek 4 - Ölçeğin kullanma izni

Request for scale permissi x

https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/14987665e1b72fa3

Google

Klik hier om bureaubladmeldingen in te schakelen voor Gmail. Meer informatie Verbergen

Gmail 5 van 115

OPSTELLEN

Postvak IN (19)

Met ster

Belangrijk

Verzonden berichten

Concepten (3)

Kringen

Meer

Burcu Ceylan <ceylanburcu90@gmail.com> 7 nov. (7 dagen geleden)

aan awilcox

Dear Amanda Wilcox,

I am a post graduate student at Ege University (İzmir-Turkey) department of early childhood education. In my last year I'm writing my thesis about the relationship between teachers' beliefs and intentions and self regulatory skills of preschool children. I found your scale and I want to use it if you have permission for it.

I added a request letter with some information for the ethical committee. You don't have to sign it and scan it again. If you agree and give permission to use the scale, you can write me back, I can use your answer to show it to the ethical committee.

Sincerely yours,

...

Amanda Herzog

Toevoegen aan kring...

Details weergeven

Burcu Ceylan 7 nov. (7 dagen geleden)

Sorry, I forgot to add the request letter. Sincerely yours, Burcu Ceylan

Amanda Wilcox-Herzog 7 nov. (7 dagen geleden)

aan mij

Engels > Nederlands Bericht vertalen Uitschakelen voor: Engels x

Of course - you are welcome to use the scale. Good luck with your thesis!

Amanda

From: Burcu Ceylan [ceylanburcu90@gmail.com]
Sent: Thursday, November 06, 2014 3:17 PM
To: Amanda Wilcox-Herzog
Subject: Request for scale permission - Beliefs and intentions

Windows taskbar: 15:36 14.11.2014

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Burcu CEYLAN ESENTÜRK
Doğum tarihi: 10.08.1990
Doğum yeri: Enschede/Hollanda
E-mail: ceylanburcu90@gmail.com

ÖĞRENİM BİLGİLERİ

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Pedagoji (YÖK denklik: Sosyal hizmet)	Hogeschool van Amsterdam	2008-2012
Yüksek Lisans	Okul öncesi eğitimi	Ege Üniversitesi	2013-2018

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2018 - halen	'Veilig Thuis Midden Nederland'	Kadın ve Çocuk istismarına karşı araştırmacı
2017-2018	'Waalstad'	Aile danışmanı
2016-2017	TAD anaokulu, Mavişehir Şubesi	Eğitim Koordinatörü
2015-2016	Renkli Orman Anaokulu	Öğretmen

SERTİFİKALAR

- Aile Danışmanlığı & Aile Ara Buluculuk Sertifika Programı. Psikoaktif & Katip Çelebi Üniversitesi. *İzmir/Türkiye*
- Denver II Gelişim tarama testi Sertifika eğitimi. Gelişimsel Çocuk Nöroloji Derneği. *Ankara/Türkiye*
- Grup süpervizyon ve öz değerlendirme kursu. Hogeschool van Amsterdam. *Amsterdam / Hollanda*
- Motivasyonel görüşme teknikleri. Tactus. *Enschede / Hollanda*