

**ÖĞRETMEN ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİN NİTELİĞİ İLE
ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
TEACHER CHILD INTERACTIONS AND CHILDREN'S
SELF REGULATION SKILLS**

Hatice Gözde ERTÜRK

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2013

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul ncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman)

Prof. Dr. M¼beccel GÖNEN

¼ye

Prof. Dr. Semra ERKAN

¼ye

Prof. Dr. Esra MEROğLU

¼ye

Doç. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ

¼ye

Doç. Dr. Arzu İREK YUKSELEN

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından/...../..... tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Sevgili annem, babam ve kardeşime...

ETİK

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

26/12/2013



Hatice Gözde ERTÜRK

ÖĞRETMEN ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİN NİTELİĞİ İLE ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hatice Gözde ERTÜRK

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilen Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı-SDPA'nın Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimin niteliğini ölçmede kullanmak amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin saptanarak, öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Araştırmada, Doğrulayıcı Faktör Analizi için Lisrel 8.71 paket programı, ölçeklerin bağımsız değişkenlerle ve birbirleri ile ilişkisini analiz etmek için ise SPSS 16.0 kullanılmıştır. Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı 120 anasınıfı Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı ile gözlemlenmiş, gözlem puanları üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Puanlama Aracı'nın uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu görülmüş, aracın üç boyut ve 8 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Tüm boyut ve alt boyutların Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları istenilen düzeydedir. Bu açıdan SDPA'nın Türkiye'de geçerli ve güvenilir bir puanlama aracı olduğu ortaya konmuştur. SDPA ile birlikte Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları da istenilen düzeydedir. Analiz sonuçları, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin gözlemlenen sınıflarda eğitimsel destek açısından düşük, sınıf organizasyonu ve duygusal destek açısından orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin öğretmenlerin öğrenim durumuna ve sınıf mevcuduna bağlı olarak değişmediği, deneyimi az olan öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre çocuklara daha fazla duygusal destek sundukları, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına bağlı olarak çocuklara sundukları duygusal ve eğitimsel destek ile sınıf organizasyonu becerilerinin arttığı saptanmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu puanlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanları arasında cinsiyete ve anne baba yaşına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. 48-60 aylık çocukların

olumlu duygu puanları 60-72 aylık çocukların puanlarından daha yüksektir. Kardeş sayısı fazla olan çocukların olumlu duygu puanlarının kardeş sayısı daha az olan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ağabeyi/ablası olan çocukların dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının dikkat dürtü puanlarının diğer çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrenim durumu yüksek olan babaların çocuklarının ise diğer çocuklara kıyasla dikkat dürtü ve olumlu duygu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerisi dikkat dürtü puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutlarında olumlu yönde ve yüksek korelasyon, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutlarında ise olumlu yönde ve düşük korelasyon olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, öğretmen çocuk arasındaki etkileşim, sınıf değerlendirme puanlama aracı, öz düzenleme.

Danışman: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

THE EXAMINATION OF RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER CHILD INTERACTION QUALITY AND CHILDREN'S SELF REGULATION SKILLS

Hatice Gözde ERTÜRK

ABSTRACT

Aim of the research is to make validity and reliability study of Classroom Assessment Rating Scale-CLAS developed by Pianta and et. al. (2008) in order to assess teacher child interaction quality at early childhood education centers in Turkey. Also by determining self regulation skills of 48-72 year-old children, it is aimed to investigate the relationship between teacher child interaction and children's self-regulation skills. In the research, LISREL 8.71 software package was used for the confirmatory factor analysis and also, in order to analyze the relationship between variables and independent variables and each other SPSS 16.0 was used. At the central district of Ankara, 120 classes were observed using Classroom Assessment Rating Scale and confirmatory factor analysis was done on observation ratings. It was seen that fit indexes of rating scale are at the desired level and it was determined that scale consists of three dimensions and eight sub-dimensions. Cronbach Alpha reliability coefficients of all dimensions and sub-dimensions are at desired level. From this point CLASS has been demonstrated a reliable and valid rating scale in Turkey. In conjunction with CLASS scale, Cronbach Alpha reliability coefficients of Preschool Self Regulation Scale's sub-scales are also at desired level. Analysis results have shown that quality of interaction between teacher and child is in medium level at emotional support and classroom organization dimensions, but instructional support dimension is in low level. Also, it is determined that quality of interaction between teacher and child does not change according to the teacher education level and class size, teachers having little experience offer more emotional support to the children than teachers having more experience, and also, depending on the number teachers' training, they offer emotional and educational support and classroom organization skills have been increased. It was found that children's self regulation skills, attention/impulse control and positive emotion scores are high. There was no significant difference between self regulation skill, attention/impulse control and positive emotion scores according to the variable of gender and mother-father age.

Positive emotion scores of 48-60 month children are higher than 60-72 month children. It was determined that positive emotion scores of children who have more siblings are lower than children's score who have fewer siblings. It was concluded that children's, who have sister/brother, attention/impulse scores are high. Attention/impulse scores of children who have mothers with high educational level are higher than other children. Attention/impulse and positive emotion scores of children who have fathers with high educational level are higher than other children. Children's self regulation skills have showed positive and high correlation on the sub-scales of attention/impulse scores and teacher-child interaction; and also showed positive and low correlation on the positive emotion score and sub-scales of interaction between teacher and child.

Key Words: Early childhood education, teacher-child interactions, classroom assessment rating scale, self regulation.

Advisor: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN, Hacettepe University, Department of Early Childhood Education.

TEŞEKKÜR

Mesleğe başladığım ilk günden bu yana değerli bilgilerini, deneyimlerini benimle paylaşan; tez sürecimi kolaylaştıran sevgili danışmanım Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN' e çok teşekkür ediyorum.

Tanıdığım ilk günden itibaren varlığına şükrettiğim, hayatımda olduğu için çok şanslı olduğumu düşündüğüm, güzel olan her şeyi hak ettiğine inandığım, çalışkan, cömert, kalbi temiz, mütevazı hocam Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a çok teşekkür ediyorum. Yalnızca tez sürecinde değil, tüm süreçte mutluluğum, huzurum ve kendime olan inancım için elinden gelen her şeyi yapan, duruşu, olaylara karşı bakış açısı ve adaleti ile örnek aldığım beni her fırsatta cesaretlendiren, motive eden sevgili Tülin Hocam, benim için hep çok özelsiniz. Başarılarınız ve mutluluğunuz daim olsun...

Hacettepe Üniversitesi'nde çalışmaya başladığım ilk günden bu yana, desteğini, ilgisini ve en önemlisi güler yüzünü benden hiç esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Berrin AKMAN'a teşekkürlerimi sunarım. Bütün yoğunluğunun arasında çalışmalarımı yakından ilgilenip desteğini benden esirgemeyen sevgili hocam, iyi ki yanımdasınız.

Tez sürecimde bildiklerini benimle cömertçe paylaşan, ilerlemem için desteğini benden esirgemeyen, yönlendirmeleri ile tezimin tamamlanmasında büyük emeği olan değerli hocam Esra ÖMEROĞLU'na;

Doktora eğitimim süresince değerli bilgilerini benimle paylaşan, derslerinde açtıkları zihin açıcı tartışmalar ile pek çok araştırma sürecini yaşamamızı sağlayan, başta Prof. Dr. Semra ERKAN, Prof. Dr. Belma TUĞRUL ve Prof. Dr. Elif ÜSTÜN olmak üzere Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan tüm hocalarım hepinize çok teşekkür ediyorum.

Tez sürecimde uzun dönem yurtdışı deneyimini yaşamama olanak sunan Virginia Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Robert PIANTA'ya; tüm yoğunluğuna rağmen bana keyifle yardımcı olan güler yüzlü, esprili hocam (arkadaşım) Bridget HATFIELD'a ve Jamie DECOSTER'a. Toplantılarda ilgiyle beni dinleyen ve yorumları ile tezime büyük katkılar sunan başta Bridget HAMRE ve Jason DOWNER olmak üzere tüm CASTL Araştırma Merkezi çalışanlarına çok

teşekkür ediyorum.

Meslek hayatımda yan yana yürümekten büyük zevk aldığım, varlığı ile bana umut veren, çalışkan, düzenli, planlı, iyi yürekli arkadaşım Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU'ya çok teşekkür ediyorum. Bu süreçte, yüzümü güldüren, beni motive eden, sevincimi, üzüntümü benimle paylaşan kısacası hep yanımda olan kıymetli arkadaşım, varlığına şükrediyorum. Tüm genç akademisyenlerin senin gibi ilkeli, dürüst, çalışkan ve en önemlisi yardımsever olmalarını diliyorum. Dostluğumuzun senin de dediğin gibi hep baki kalmasını dileğiyle. Bu vasıtayla sevgili eşin, Erol'a da teşekkürlerimi sunuyorum. Sevgili Tanrıbuyurdu çifti iyi ki hayatımdasınız.

Benim için en zorlu süreçlerden biri olan analiz sürecinde tüm yoğunluğuna rağmen bana yardımcı olan değerli hocalarım Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Doç. Dr. Nuri DOĞAN, Araş. Gör. Kübra ATALAY'a ve Araş. Gör. Fatih KEZER'e;

Tezimde bilgi birikimleri ve güler yüzlü tavırları ile beni destekleyen sevgili arkadaşlarım Gökhan KAYA, Şadiye ve Yoldaş GÜL, Elif KALKAN, Bilge Bekçi GÖK'e; tez sürecimde bilgilerini benimle paylaşan, beş yıllık Hacettepe Üniversitesi geçmişimde benimle gülüp, benimle üzülen her zorlukta desteklerini hissettiğim, stresli zamanlarda beni sabırla dinleyen, güzel anılar biriktirdiğim, Ankara'yı çekilir kılan canım arkadaşlarım Özge AYDIN, Hande AYDOS ve Sevcan CANDAN'a; İstanbul'da nefes almamı sağlayan, dostluğunun ve kardeşliğinin eksikliğini hiç yaşamamayı dilediğim Tülay TAŞ'a;

Sabırsızlığımı sakinliği ile yatıştıran, birlikte çalışmaktan zevk aldığım, Hacettepe çatısı altında aynı dili konuştuğumu hissettiğim insanlardan biri olan, birbirine güvenmenin ne demek olduğunu gösteren sevgili arkadaşım Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK, hiçbir zaman yalnız olmadığımı hissettirdiğin için, hoş sohbetlerimiz, kurduğumuz hayaller için ve işe mutlu gelme sebeplerimden biri olduğun için çok teşekkür ediyorum.

Ne zaman ihtiyaç duysam hep yanımda olan, dualarını benden esirgemeyen, bana olan inançları ile beni cesaretlendiren, sorun yaşadığım her anda yolumu aydınlatan, 27 yaşına kadar pek çok güzel anı biriktirmiş, çocukluğu harika geçmiş, tüm imkânlarını eğitimim için seferber etmiş bir aileye sahip olan şanslı biri olduğumu bana hissettiren annem Naşide ERTÜRK'e, babam Seyfi ERTÜRK'e ve

kardeşim Seven ERTÜRK'e; başta teyzem Hülya UZUN olmak üzere benden desteğini ve inancını esirgemeyen tüm aileme çok teşekkür ediyorum.

Desteği ile her zaman yanımda olduğunu hissettiren, hayatımı güzelleştiren, of lamalarımı gülümseyerek çekip alan, bol bol güzel anlar biriktirdiğim ve varlığına şükrettiğim Volkan KARA'ya çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:	8
1.3. Problem Cümlesi:.....	11
1.3.1. Alt Problemler:	12
1.4. Sayıltılar:	13
1.5. Sınırlılıklar:	13
1.6. Tanımlar:	13
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	14
1.7.1. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşim.....	14
1.7.2. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Kuramsal Çerçevesi	22
1.7.3. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Boyutlarının Çocukların Kazanımlarıyla İlişkisi.....	28
1.7.4. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Değerlendirilmesi	34
1.7.5. Öz Düzenleme	34
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	48
2.1.Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği İle İlgili Araştırmalar	48
2.2. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar	57
2.3. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiyle İlgili Araştırmalar	63
3. YÖNTEM	68
3.1. Araştırma Modeli	68
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	68
3.3. Veri Toplama Araçları	70
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	70
3.3.2.Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)	70

3.3.3. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA)	72
3.4. Veri Toplama Süreci.....	80
3.5. Verilerin Analizi	81
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	84
4.1 Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular	84
4.1.1. Dil Geçerliliği	84
4.1.2. Kapsam Geçerliliği.....	84
4.1.3. Yapı Geçerliliği	85
4.2. Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular	87
4.3. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğine İlişkin Bulgular	89
4.3.1. Gözlemlenen Etkinliklerin Çeşidine İlişkin Bulgular	89
4.3.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	91
4.3.3. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği Boyut ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	94
4.4. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğinin Bağımsız Değişkenlere Göre Analizlerine İlişkin Bulgular.....	96
4.4.1. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumunun Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğine Etkisine İlişkin Bulgular	96
4.4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldığı Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayısının Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğine Etkisine İlişkin Bulgular.....	100
4.4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyimlerinin Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğine Etkisine İlişkin Bulgular.....	105
4.4.4. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği Üzerinde Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcudunun Etkisine İlişkin Bulgular.....	109
4.5. Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Bulgular.....	113
4.5.1. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	113
4.5.2. 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	115
4.6. Öz Düzenleme Puanlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Analizlerine İlişkin Bulgular.....	116
4.6.1. Cinsiyetin Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	116
4.6.2. Yaşın Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	117

4.6.3. Kardeş Sayısının Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	119
4.6.4. Doğum Sırasının Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	121
4.6.5. Anne Baba Öğrenim Durumunun Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	123
4.6.6. Anne Baba Yaşının Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	129
4.7. Çocukların Öz Düzenleme Becerisi İle Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	133
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	137
5.1. Sonuçlar	137
5.2. Öneriler	142
5.2.1. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Çalışan Araştırmacılara Yönelik Öneriler:	142
5.2.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerine Yönelik Öneriler:	144
KAYNAKLAR.....	146
EKLER DİZİNİ	166
EK1. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Kullanım İzni.....	166
EK2. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Alınan Uygulama İzni.....	167
EK3. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzni.....	168
EK4. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Gözlemci Güvenirlik Sertifikası....	169
ÖZGEÇMİŞ	170

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz Düzenlemenin Gelişiminin Temelleri ve Nedenleri: Kısa Bir Bakış	37
Çizelge 3.1. İlçe Bazında Araştırmaya Dâhil Edilen Sınıfların Sayısı	69
Çizelge 3.2. İlçe Bazında Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Sayısı	69
Çizelge 3.3. Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu Maddeleri	71
Çizelge 3.4. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Alt Boyutları Kodlayıcı Güvenilirliği.....	75
Çizelge 3.5. İki, Üç ve Dört Gözlem Periyodu Süresince SDPA Puanlarının İç Tutarlılığı	76
Çizelge 3.6. İki Ayrı Güne İlişkin SDPA Ortalama Puanları ve Korelasyon Değerleri.....	77
Çizelge 3.7. Çalışmalardan Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	78
Çizelge 4.1. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Alt Boyutları Puanlayıcı Güvenilirliği	88
Çizelge 4.2. Birinci ve İkinci Gözlem Periyodu Arasındaki Korelasyon.....	88
Çizelge 4.3. Gözlemlenen Etkinliklerin Çeşidine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri.....	89
Çizelge 4.4. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Eğitimleri Süresince Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Yüzde ve Frekans Değerleri.....	91
Çizelge 4.5. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri.....	92
Çizelge 4.6. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri	93
Çizelge 4.7. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Sayısına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri	93
Çizelge 4.8. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcuduna İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri	94
Çizelge 4.9. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Boyut ve Alt Boyutlara İlişkin En Düşük, En Yüksek, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Çizelge 4.10. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu	96
Çizelge 4.11. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	97
Çizelge 4.12. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu	97

Çizelge 4.13. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	98
Çizelge 4.14. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu	98
Çizelge 4.15. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	99
Çizelge 4.16. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayıları	100
Çizelge 4.17. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları.....	101
Çizelge 4.18. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayıları	101
Çizelge 4.19. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları.....	102
Çizelge 4.20. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayıları	102
Çizelge 4.21. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları.....	103
Çizelge 4.22. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yılları	105
Çizelge 4.23. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre ANOVA Sonuçları.....	106
Çizelge 4.24. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yılları	107
Çizelge 4.25. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre ANOVA Sonuçları.....	108
Çizelge 4.26. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yılları	108

Çizelge 4.27. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	109
Çizelge 4.28. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcudunun Etkisi.....	109
Çizelge 4.29. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları.....	110
Çizelge 4.30. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcudunun Etkisi.....	110
Çizelge 4.31. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları.....	110
Çizelge 4.32. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcudunun Etkisi.....	111
Çizelge 4.33. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları.....	111
Çizelge 4.34. Çocukların Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı ve Doğum Sırasına İlişkin Frekans Değerleri.....	113
Çizelge 4.35. Çocukların Anne Babalarının Yaş ve Öğrenim Durumuna İlişkin Frekans Değerleri.....	114
Çizelge 4.36. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Betimsel Analiz Değerleri	115
Çizelge 4.37. Dikkat/Dürtü Kontrolü Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	115
Çizelge 4.38. Olumlu Duygu Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler	116
Çizelge 4.39. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	116
Çizelge 4.40. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	117
Çizelge 4.41. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Yaşa Göre T Testi Sonuçları	118
Çizelge 4.42. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Yaşa Göre T Testi Sonuçları.....	118
Çizelge 4.43. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Kardeş Sayısı Değerleri	119
Çizelge 4.44. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Sonuçları	120
Çizelge 4.45. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Kardeş Sayısı Değerleri	120
Çizelge 4.46. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	120

Çizelge 4.47. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Doğum Sırası Değerleri.....	121
Çizelge 4.48. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları.....	122
Çizelge 4.49. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	
Puanlarının Doğum Sırası Değerleri.....	122
Çizelge 4.50. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	
Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları.....	123
Çizelge 4.51. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değerleri.....	124
Çizelge 4.52. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	124
Çizelge 4.53. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	
Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değerleri.....	125
Çizelge 4.54. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	
Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	126
Çizelge 4.55. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Baba Öğrenim Durumu	126
Çizelge 4.56. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	127
Çizelge 4.57. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	
Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri.....	127
Çizelge 4.58. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	
Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	128
Çizelge 4.59. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Anne Yaşı Değerleri	129
Çizelge 4.60. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis Sonuçları	130
Çizelge 4.61. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	130
Çizelge 4.62. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	
Puanlarının Anne Yaşına Göre ANOVA Sonuçları	131
Çizelge 4.63. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Baba Yaşı Değerleri.....	131
Çizelge 4.64. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü	
Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis Sonuçları	132
Çizelge 4.65. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	
Puanlarının Baba Yaşı Değerleri.....	132
Çizelge 4.66. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu	
Puanlarının Baba Yaşına Göre ANOVA Sonuçları	133
Çizelge 4.67. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Öğretmen Çocuk	
Arasındaki Etkileşimin Niteliği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon	133

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamının Özelliklerinin Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Doğrudan Etkisi	15
Şekil 1.2. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Kuramsal Çerçevesine Göre Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Boyut ve Alt Boyutları	23
Şekil 1.3. Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Boyut İçi ve Boyutlar Arası Etkilerinin Çocuğun Gelişimsel İlerlemeleri Üzerindeki Etkileri.	33
Şekil 1.4. Öz Düzenleme ve Alt Boyutlarının Kavramsal İçerikleri.....	41
Şekil 3.1. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Boyut ve Alt boyutları.....	73
Şekil 4.1. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Alt Boyutları	86
Şekil 4.2. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı PATH Diyagramı.....	87

KISALTMALAR DİZİNİ

http: Web Adresli Kaynak

UNİCEF: Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu

SDPA: Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı

OÖDÖ: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

sd: Serbestlik Derecesi

f: Frekans

r: Korelasyon Katsayısı

p: Anlamlılık Değeri

N: Veri Sayısı

SS: Standart Sapma

%: Yüzde

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

VE ARK: Ve Arkadaşları

AKT: Aktaran

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

GFI: İyilik Durum İndeksi

AGFI: Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi

RMR: Artık Ortalamaların Karekökü

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi

1. GİRİŞ

Bu bölümde okul öncesi dönemde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki bağlamında; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve öğretmen çocuk arasındaki etkileşim ile öz düzenleme konularında literatür bilgisine yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim; yeni kuşakların, toplumsal yaşamda yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir. Bu etkinlik kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişimler meydana getirmeyi amaçlamaktadır (Ertürk,1979). Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimi, doğumdan, 6 yaşına kadar, çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz, 2003).

Nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile çocukların;

- Zihinsel kapasitelerini arttırmak,
- Sosyal becerilerini geliştirerek, sosyal duygusal problemlerin oluşumunu önlemek, sanatsal yönlerini ve yaratıcılıklarını desteklemek,
- Toplumun ahlak kurallarına uygun davranışlar göstermelerini sağlamak, kurduğu ilişkilerin türünü ve niteliğini olumlu yönde etkilemek,
- Çocuğun daha katılımcı, girişken ve uyumlu olması için katkıda bulunarak ileriki eğitim basamaklarında okula uyumunu kolaylaştırmak
- Akademik yaşantılarına katkı sağlamak amaçlanmaktadır (Gültekin Akduman, 2010).

Okul öncesi eğitim, son yıllarda dünyada ve ülkemizde büyük önem kazanmıştır. Toplumlar arasında yaşanan bu farkındalık üzerinde pek çok unsurun etkili olduğu düşünülmektedir. Bunlar;

- Aile yapısında meydana gelen değişimlerle çekirdek aile tipinin

yaygınlaşması,

- Dünya üzerinde kadın haklarına olan saygının artması, kadınların ev dışındaki sosyal, mesleki ve bireysel haklarını kazanması,
- Ülkelerin ekonomik yönden kalkınmalarının ve sanayi yönünden hızlı gelişmelerinin sonucunda işçi ve özellikle kadın işçilere olan gereksinimlerin artması,
- Hemen hemen tüm ülkelerin anayasalarında var olan “vatandaşlarına imkân eşitliği sağlamak” temel ilkesinin işlerlik kazanması,
- Tüm sosyal sınıflarda eğitimin bir sosyal sınıftan diğerine geçişte güçlü bir araç olduğu inancının güçlenmesi,
- Çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin bilgilerin artması ve çocuğun yaşamının ilk yıllarının daha sonraki yıllar üzerinde etkili olduğunun bilincine varılması,
- Şehirleşmeye paralel olarak oyun alanlarının giderek azalması,
- İlköğretim düzeyinde çocuğa kazandırılmaya çalışılan aritmetik, okuma yazma vb. becerilerden önce çocukları ilköğretime hazırlayacak bir dönemin olmasının yararlı olduğunun düşünülmesidir (Başal, 2005).

Bu bağlamda, dünyada pek çok ülkede devletler kendi kültürel yapılarına uygun olarak okul öncesi eğitim politikalarını geliştirmekte ve belirli standartlar oluşturmaktadır. Nitelikli bir okul öncesi eğitimin ileri vadede bireysel ve toplumsal olarak sağladığı katkılara ilişkin raporların hazırlanması ile modern toplumlarda, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmalarının yanı sıra devlet politikalarına paralel olarak bu eğitimin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için de çeşitli projelerle gerekli düzenlemeler yapılmaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim politikalarına ilişkin gelişmeler incelendiğinde; 1960'lı yılların sonu itibariyle okul öncesi eğitimden yararlanabilme durumunun önem kazandığı ve kurum sayısında dikkat çekici bir artış yaşandığı görülmektedir. 1980 yılından günümüze kadar ise okullaşma oranında gittikçe artan bir ilerleme kaydedilmiştir. 2011-2012 yılı verilerine göre 36- 48 aylık çocukların okullaşma oranlarının %5.7, 48-60 aylık çocukların okullaşma oranının %22.3, 60-72 aylık çocukların okullaşma oranının %65.7 olduğu görülmektedir. Bu oranların 2012-2013 yılında 36- 48 aylık çocuklar için %7.3, 48-60 aylık çocuklar için % 35.6 ve 60- 72 aylık çocuklar için %74 olduğu belirlenmiştir. 60-72 ay yaş grubunun bir kısmı “4+4+4” düzenlemesi ile zorunlu eğitim kapsamında ilkokula başlamış; buna

rağmen geçen yıla kıyasla okullaşma oranı sadece yüzde 8,3 puan artmış ve politika belgelerinde belirtilen %100 hedefinin uzağında kalmıştır (ERG, 2013). Okullaşma oranının artmasına paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları tarafından okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması üzerine pek çok çalışma yapılmaktadır.

Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen okul öncesi eğitim, çocuklar arasında sosyoekonomik kökenden kaynaklanabilecek bilişsel farklar açılmadan müdahaleyi mümkün kıldığı için eğitimde eşitlik açısından çok önemlidir. Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Organizasyonu (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 sonuçlarına göre; bir yıl ya da daha az okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama fen ve matematik puanı, hiç okul öncesi eğitim almayanlara göre ortalama 42 puan daha yüksektir. Bu durum, okul öncesi eğitimi alan çocuklar ve almayan çocuklar arasında yaklaşık iki okul yılına denk başarı farkı olarak açıklanmaktadır. Ancak, aynı sosyoekonomik kökene sahip olan çocuklar için bu fark, 13 puana gerilemektedir. Bu sonuçtan hareketle, günümüzde hala sosyoekonomik kökenin okul öncesi eğitime erişim üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir (OECD, 2010).

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı, UNICEF ve üniversitelerin iş birliği ile okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılmasına ve güçlendirilmesine ilişkin politikalar üretilmekte ve hayata geçirilmektedir. Okul öncesi eğitimin potansiyelinden tam olarak yararlanmak için gerçekleştirilen bu çalışmaların sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara ulaşılabilirlik ve nitelik konularına odaklanması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitimin niteliği konusunda araştırmacılar 1970'lerden beri yaygın olarak çalışmaktadır. İlk zamanlarda bu araştırmalarda okul öncesi eğitimin çocuk ile annesi arasındaki bağa olan etkisine odaklanılırken, 1970'lerin sonundan itibaren birçok araştırmacı ilgisini çocuğun aldığı eğitimdeki farklılıkların onun gelişimini nasıl etkilediği sorusu üzerine yoğunlaştırmıştır. Okul öncesi eğitiminin niteliğini oluşturan yapıların neler olduğu ve niteliğin çocuğun gelişimini özellikle de bilişsel ve sosyal gelişimini nasıl etkilediği gibi bir takım yeni sorular sorulmaya başlanmıştır. Ardından okul öncesi eğitimin niteliği konusunda; sınıf ortamı, program, programın felsefesi, fiziksel çevre, personel özellikleri, aile personel etkileşimi ve öğretmen çocuk etkileşimi gibi değişkenler üzerinde tartışmalara

odaklanılmıştır (Ceglowski, 2004).

Nitelik üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda değişkenler yapısal ve süreç boyutlarından ele alınarak incelenmiştir. Personel-çocuk oranı, personel özellikleri, öğretmen deneyimi ve devamlılığı, sağlık ve güvenlik faktörleri ve fiziksel ortam değişkenleri yapısal boyut, diğer yandan çocukların gelişimlerine uygun etkinliklerin varlığı ve öğretmen çocuk arasındaki etkileşim değişkenleri süreç boyutu içerisinde değerlendirilmektedir. Yapısal ve süreç bileşenleri birbirleriyle ilişki içerisinde (Rao ve ark., 2003). Örneğin; öğretmenin deneyimi, öğrenim durumu, devamlılığı, katıldığı eğitim sayısı gibi yapı bileşenleri çocuğun deneyimlerini içeren sürecin niteliği ile doğrudan ve güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin niteliği kapsamında yapı ve süreç bileşenleri birbirinden bağımsız düşünülmemesi gereken ve bir arada çalışan özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği; öğretmenin niteliğinden doğrudan etkilenmektedir. Öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimi, hizmet içi eğitimler ve deneyimlerinin, becerilerini geliştirmeleri, çocuklarla ilgili konulara odaklanmaları ve öğrendiklerini uygulamaya yansıtmaları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Tekmen, 2005). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son 9 yıllık kalkınma planı çerçevesinde gerçekleştirilen yaygınlaştırma çalışmaları sonucunda ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarıyla birlikte pek çok bağımsız anaokulu açılmış ve bu okullarda görev yapmak üzere üniversite mezunu okul öncesi eğitim öğretmenleri atanmıştır. Öğretmen niteliği, öğrenim durumu ile doğrudan ilişkilidir ancak öğrenim durumu tek başına öğretmen niteliğini temsil etmemektedir. Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimler, okul öncesi eğitiminin önemine ilişkin tutum ve davranışları da çocuklarla olan etkileşimleri üzerinde oldukça etkilidir. Ülkemizin genelinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin üniversite mezunu olma zorunluluğu atanma kriterleri olarak getirilmiş olması sevindirici bir tutumdur. Böylece niteliği etkileyen faktörlerden biri üzerinde olumlu bir gelişme sağlanmıştır. Ancak üniversitelerin eğitim fakülteleri kadroları incelendiğinde; köklü üniversiteler dâhil pek çok üniversitede alan dışından akademik personelin okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans programında yer alan dersleri verdikleri görülmektedir. Okul öncesinde matematik eğitimi, okul öncesinde fen eğitimi gibi dersler fen fakültelerince, çocuk edebiyatı dersi ise

edebiyat fakültelerince sağlanan akademik personel tarafından yürütülmektedir. Oysa okul Öncesi Dönemde Matematik, Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi gibi derslerin içerikleri okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeyine uygun kazanımlar belirleme ve etkinlikler geliştirebilme üzerinedir. Bununla beraber, lisans programında yer alan uygulama dersleri de her üniversitede aynı yoğunluk ve danışmanlık hizmeti ile yürütülememektedir. Bu durum öğretmen adaylarının alanla ilgili gerekli donanıma sahip olmadan mezun olmalarına neden olmaktadır (Haktanır, Dağlıoğlu ve Güler, 2010). Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler öğretmenlerin eksik olduklarını düşündükleri konularla ilgili düzenli hizmet içi eğitimler gerçekleştirerek onlara destek olmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları alan bilgisi ile beraber bu bilgiyi uygulamaya ne ölçüde yansıttıklarını değerlendiren bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf ortamında öğretmenin çocukla olan etkileşiminin değerlendirilmesi ülkemizde okul öncesi eğitim politikalarını geliştirecek önemli bir adım olarak görülmelidir.

Literatür incelendiğinde; okul öncesi eğitim alanında gerçekleştirilen pek çok deneysel ve gözleme dayalı çalışmada yüksek nitelikte okul öncesi eğitimi alan çocukların ilköğretime daha iyi bilişsel, akademik ve sosyal beceriler ile katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle aileler ve politikacılar tüm çocukların (özellikle de düşük sosyo ekonomik düzeyindeki çocukların) okula hazır olma durumlarını arttırmak için okul öncesi eğitimin niteliğini geliştirme üzerine odaklanmaktadır (Burchinal, Kainz ve Cai, 2011). Ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliği konusunda yapı boyutunun (öğretmen çocuk oranı, materyaller, çocuk sayısı gibi) uygunluğunun değerlendirildiği çalışmalara oranla süreç boyutunun (öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği, çocukların gelişimlerine yönelik etkinliklerin varlığı gibi) niteliğinin değerlendirildiği çalışmalar daha az sayıdadır.

Literatür incelendiğinde; yapı bileşenlerini değerlendiren ve bazılarının Türkçe'ye adaptasyonu da yapılmış ITERS, ECERS-R, FDCRS, SACERS gibi ölçme araçlarının birincil amacının ve işlevinin sınıfın fiziksel ortamını değerlendirmek olduğu görülmektedir. Bu ölçme araçlarından her biri öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin çok az sayıda madde içermekle birlikte niteliğe etki eden çevresel faktörlerin değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Çocuğun gelişimi ile öğretmenle olan etkileşimi arasındaki önemli ilişki, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin değerlendirilmesi için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme

aracına olan ihtiyacı doğurmaktadır. Bu araştırma, okul öncesi eğitiminin niteliğini öğretmenin çocuklara sunduğu eğitimsel ve duygusal destek ile sınıf organizasyonu boyutlarında ele alan, Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilen, Classroom Assessment Scoring Sytem'in Türkçe'ye adaptasyon çalışmalarını içermektedir.

Doherty- Derkowski (1995)' e göre; öğretmen ve programın özellikleri ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşim ve çocukların genel kazanımları arasında doğrusal bir bağ bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumu, deneyimleri ve aldıkları hizmet içi eğitim kursları ile sınıfın sağlık ve güvenlik şartları, nitelikli materyaller ve uygun öğretmen çocuk oranı gibi unsurlar, öğretmenin çocuğa uygun bakımı sunma, gelişimsel olarak uygun etkinlikleri uygulama, cevaplayıcı olma, sosyal, sözel ve bilişsel uyarılar sunma ve olumlu yetişkin modeli olmasını sağlayacaktır. Böylece çocukla kurulan bu nitelikli etkileşim sonucunda; çocuğun genel sağlık, sosyal beceriler, dil becerileri, okuma yazmaya hazırlık ve öz düzenleme becerisini kazanacağını belirtmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği çocukların okula hazır olma becerilerinden biri olan öz düzenleme becerisi ile ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Öz düzenleme becerisi kuramsal çerçevede göz önünde bulundurularak dikkat, davranış ve duygu düzenleme alt boyutlarında ele alınmıştır. Genel olarak öz düzenleme becerisi; bireyin ortaya çıkan davranışları, eğilimlerini ve isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilmesi, sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik uyarılara odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011; Koole, Van Dillen ve Sheppes, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Erken çocukluk döneminde kazanılan öz düzenleme, olumlu sosyal davranışlar, okula hazır olma, akademik başarı ve yüksek düzeyde empati kurabilme gibi süreçleri de olumlu yönde etkilemektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Araştırmalar önbeyinin olgunlaşması sonucunda öz düzenlemenin gelişimi ile alakalı pek çok gelişimsel değişikliğin anaokulu yılları sürecinde olduğunu göstermektedir. Bu açıdan anaokulu yıllarının çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyecek etkinliklerin gerçekleştirilmesi için en uygun zaman dilimi olduğu görülmektedir (Blair, 2002). Bu noktada öz düzenleme becerisinin bireyin ileriki öğrenmelerinin temelini oluşturduğu görülmektedir. Okul

öncesi dönemde, öğretmenin bu beceriyi geliştirmesi ve çocuğu geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile değerlendirmesi, çocuğa ve aileye verilecek desteğe, sınıf ortamının niteliğinin yeniden gözden geçirilmesine ve öğretmenin hangi noktalarda kendini geliştirmesi gerektiğini belirlemesine yardımcı olacaktır.

Nitelikli bir öğretmen çocuk etkileşimi ile çocuğun gelişimi ve eğitimi üzerinde pek çok olumlu etki sağlanmaktadır. Çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal gelişimi ve becerileri doğrudan etkilenmekte, ileriki yıllardaki sosyal ve akademik performansı önceden tahmin edilebilmekte ve çocuğa gerekli destek sunulabilmektedir. Nitelikli etkileşim ile ayrıca öğretmenin davranışı, çocuğun davranışı ile beklendik şekilde uyumlu bir hal almakta ve küçük yaştan itibaren çocuklar kendilerini rahat hissederek, öğretmenleri ve arkadaşları ile güvenli bağ ve iletişim kurmaya, konuşmaya, fikir üretmeye, öğrenmeye, keşfetmeye teşvik edilmektedir. Tüm bunlarla beraber çocuğun tüm bilişsel ve dil gelişimine etki eden öz düzenleme becerisi, sosyal, duygusal ve psikolojik uyumu ve kişiliğinin gelişimi de olumlu yönde etkilenmektedir (Rentzou ve Sakellariou, 2011).

Öğretmenin çocuklara sunduğu duygusal ve eğitimsel destek ile sınıf organizasyonunun niteliğinin çocukların okula hazır olma becerilerinden biri olan öz düzenleme becerisi ile ilişkili olduğu pek çok araştırma ile desteklenmektedir. Silver ve ark. (2005) öğretmenin çocuklara sunduğu duygusal desteğin, çocukla arasındaki yakınlığın ve duyarlı davranışlarının çocukların sosyal ve öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Çocukla daha çok yakınlık kurdukça problem davranışlarda zamanla azalma olduğu belirlenmiştir. Rimm-Kaufman ve ark. (2009), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada; öğretmen çocuk arasındaki niteliğin özellikle de etkili sınıf yönetiminin çocukların daha iyi davranış düzenlediklerini, etkinliklere daha fazla katılmalarına neden olduğunu ve sınıfta boşa geçen zamanın çok az olduğunu belirtmiştir. Cameron ve Morrison (2011), öz düzenleme becerisinin alt boyutlarından olan çocukların davranış düzenleme ve akılda tutma becerilerini The Head-to-Toes Task ile değerlendirmiştir. Nitelikli öğrenme ortamı oluşturan ve çocuklara sınıfın rutinleri ile ilgili gerekli bilgiyi sunan, etkinliklere etkili bir şekilde yönlendiren öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların aldıkları puanların kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Pianta ve ark. (2002), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada küçük çocukların bağımsız çalışmalarına ve sorumluluk almalarına imkan sunan, sıcak

ve olumlu bir sınıf ortamı ile öğrenmeye olan ilginin artacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerin sunduğu duygusal destek ile çocukların etkinliklere katılımı ve öz düzenleme becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Downer, Sabol ve Hamre (2010) da bu görüşü destekleyerek öğretmenin sunduğu duygusal desteğin sadece çocukların sosyal duygusal gelişimlerine değil aynı zamanda öz düzenleme ve bilişsel gelişimleri üzerinde de etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, öz düzenleme becerisi yetersiz olan bir çocuğa yüksek nitelikte eğitimsel destek sunulmasının onun akademik becerilerini geliştirmesinin yanında sosyal becerilerini de geliştireceği belirtilmiştir. Yüksek nitelikte eğitimsel destek öğretmenin gerçek yaşam uygulamaları, sistemli ve düzenli geri bildirimleri ve çocukla gerçekleştirdiği anlamlı konuşmalar şeklinde betimlenmektedir. Bu sınıflarda yetersiz öz düzenleme becerisine sahip çocuğun içerikle daha çok ilgilenmesi sağlanır, etkinlikler daha çok ilgi çeker ve bu yüzden daha çok katılım sağlar.

Araştırmalar çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları akademik, sosyal, duygusal vb. kazanımların sınıf ortamının niteliği ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönemde kazanılan öz düzenleme becerisinin değerlendirilmesi okul öncesi eğitimin hedeflerinden biri olan okula hazır olma durumunun belirlenmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında verilen hizmet öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşim açısından ele alındığında; bu etkileşimin niteliğini belirlemek ve öz düzenleme becerisi ile olan ilişkisini ortaya koyarak mevcut durumu betimlemek, okul öncesi eğitimin niteliğini geliştirme açısından bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu araştırmanın amacı; Pianta, La Paro ve Hamre.(2008) tarafından geliştirilen Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı-SDPA'nın Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimin niteliğini ölçmede kullanmak amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin saptanarak, öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır.

Okul öncesi eğitimin çocuğa ve topluma uzun vadede sağladığı katkıyı bilimsel verilerle ortaya koyarak bu dönemde verilen eğitimin önemine dikkat çeken farklı

alanlarda yürütülen pek çok çalışma bulunmaktadır. Nörobilimciler, çocuğun beyin gelişimini inceleyerek okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu üzerinde dururken, ekonometrik çalışmalarla nitelikli okul öncesi eğitim programlarının uzun vadedeki toplumsal katkısı ortaya konmaktadır. Bu çalışma ise okul öncesi dönemde çocuğa verilen nitelikli eğitimin, onun okula hazır olma durumuna etkisini inceleyen sosyal bilim çalışmaları kapsamında yer almaktadır.

Türkiye’de son yıllarda hem bilim dünyası hem de politika yapıcılar tarafından okulöncesi eğitimin önemi üzerinde daha çok durulduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarla okul öncesi dönemde verilen eğitimin uzun vadedeki katkıları politikacılar tarafından dikkate alınarak, bu eğitimin nitelikli bir şekilde yapılması için hedefler belirlenmiştir. Bu kapsamda okullaşma oranının iyileştirilmesine yönelik uzun vadeli planlar yapılmış ve hızla yeni okul öncesi eğitim kurumları inşası gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında yaşanan artış ve daha çok çocuğun bu eğitimden yararlanması ile birlikte MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, UNİCEF, AÇEV gibi sivil toplum kuruluşlarının ve farklı üniversitelerden akademisyenlerin bir araya gelmesi ile iyileştirme çalışmalarına ağırlık vermiştir. Hazırlanan projeler ile okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi kapsamında; okulların fiziksel koşullarının, eğitim materyallerinin iyileştirilmesi ve dezavantajlı çocuklar ile ailelerin bu eğitimden yararlanabilmeleri için nitelikli okul öncesi eğitimi hizmetlerinin oluşturulması konusunda önemli adımlar atılmaktadır.

Bunun yanında 2013 yılında okul öncesi eğitim alanında çalışan pek çok akademisyen tarafından Okul Öncesi Eğitim Programı güncelleştirme çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışmalara; okul öncesi eğitim alanında gelişmiş ülkelerin eğitim politikaları örnek teşkil etmektedir. Son dönemlerde kültürel faktörler göz önünde bulundurulup, toplumun yapısına uygun farklı eğitim modelleri (Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Modeli gibi) ve müdahale programlarının uyarlanması konularına daha çok önem verilmeye başlanmıştır. Öğretmen yetiştirme konusunda da iyileştirme çalışmaları devam etmektedir. Bologna süreci çerçevesinde okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans programının içeriğinin yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir.

Yaşanan bu gelişmelere karşın, ülkemizde okul öncesi eğitiminin niteliğine yönelik pek çok engel de karşımıza çıkmaktadır. Bu engeller şu şekilde sıralanabilir:

- Bazı yasal düzenlemelerle yapılan değişiklikler (örn. çocukların okula başlama yaşları, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlanması gibi),
- Açılan çok sayıdaki yeni okul öncesi eğitim kurumuna öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) puanı düşük olan adayların da öğretmen olarak atanması,
- Lisans programında uygulama derslerinin yetersizliği ve etkili yapılamaması,
- Okul öncesi eğitim alanında çalışan STK'ların gücünün sınırlı olması
- Okul öncesi eğitimden yararlanabilmek için ailelerin katkı payı ödemek zorunda olması, bu katkı payının yoksul aileler için yüksek olması,
- Sınıflardaki çocuk sayısının fazla olması,
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin profesyonel gelişim sağlayacak hizmetçi eğitim hizmetlerinin etkili bir şekilde yapılamaması, buna paralel olarak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin özel eğitim/kaynaştırma konularında yetersiz olmaları
- Akademisyenlerin ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştıkları çalışmaların az sayıda olması.

Bu çalışmada niteliğin önüne çıkan engellerden biri olan öğretmenlerin alan uzmanları tarafından çok yönlü, sistemli ve nitelikli bir performans değerlendirmesine tabi tutulmamalarına odaklanılmıştır. Buna paralel olarak nitelik bileşenlerinden biri olan öğretmen çocuk arasındaki etkileşim incelenerek okul öncesi dönemde çocukların okula hazır olmaları için gerekli öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi planlanmıştır. Okul öncesi eğitimin öneminden hareketle, sadece çocuk sayısı, fiziksel koşullar vb. yapı bileşenlerinin değil öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği gibi süreç bileşenlerinin de incelenmesi gerektiği düşünülmüştür.

İlgili literatürde okulun/sınıfın fiziksel koşullarının incelendiği geçerli ve güvenilir ölçme araçları bulunmakta ve konu ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Ancak öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin de geçerli ve güvenilir bir ölçme

aracı ile değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf değerlendirme puanlama aracı öğretmen çocuk arasındaki etkileşimi öğretmenin sunduğu duygusal, eğitimsel destek ve sınıf organizasyonu boyutlarında çok yönlü değerlendirmektedir(Pianta ve ark., 2008).

2012-2013 eğitim öğretim yılında yaşanan 4+4+4 düzenlemesi ile okula başlama yaşının bir yıl erkene alınması sonucunda aileler, uzmanlar ve politika yapıcılar tarafından çocukların okula hazır olmaları, gelişim özellikleri vb. konulardaki tartışmalar yoğunluk kazanmıştır. Medyada çeşitli alan uzmanları, psikologlar vb. kişilerce düzenlemenin olumlu ve olumsuz yanları, bu çağ çocuklarının ileriye dönük olarak yeni düzenlemeden nasıl etkilenecekleri üzerine pek çok bilgi paylaşımı sağlanmış, aileler ve öğretmenlere çeşitli uyarılarda bulunulmuştur. Okula hazır olma becerisinin gündeme gelmesinin yanında, okul öncesi eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin okula hazır olma becerilerinden biri olan öz düzenleme becerisine dikkat çektikleri çalışmalar da göze çarpmaktadır. Bu dönemde aileler ve öğretmenler tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklarının okula hazır olup olmadığını değerlendirecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmuştur. Mevcut ölçme araçlarına ek olarak 2012 yılında Fındık Tanrıbuyurdu tarafından okul öncesi dönemde öz düzenleme becerisinin değerlendirildiği Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği' nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçek öz düzenleme becerisini dikkat, duygu ve davranış düzenleme boyutları altında değerlendirmektedir. Çocukların kazanımlarının değerlendirilerek aldıkları okul öncesi eğitimin etkililiğinin belirlenmesi, okul öncesi eğitimin niteliğinin geliştirilmesinde önemli bir adımdır. Bu bağlamda; çocuklara okul öncesi dönemde kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler için onlara sunulan mevcut koşulların incelenmesi, bu koşulların niteliğinin belirlenmesi ve çocukların kazanımlarından biri olan öz düzenleme becerisi ile aldıkları eğitimin niteliği arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının erken çocukluk eğitimi politikaları kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir

1.3. Problem Cümlesi:

Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) geçerli ve güvenilir midir, okul öncesi dönemde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ne düzeydedir; öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan sınıf değerlendirme puanlama aracı (SDPA) geçerli midir?
2. Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan sınıf değerlendirme puanlama aracı (SDPA) güvenilir midir?
3. 48-72 aylık çocukların eğitim aldığı resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ne düzeydedir?
4. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin katıldığı hizmet içi eğitim/kurs sayısına göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin deneyimlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfların mevcuduna göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. 48- 72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
9. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır?
10. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
11. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde kardeş sayısına göre anlamlı bir fark var mıdır?
12. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde doğum sırasına göre anlamlı bir fark var mıdır?
13. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
14. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
15. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde anne yaşına göre anlamlı

bir fark var mıdır?

16. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde baba yaşına göre anlamlı bir fark var mıdır?

17. 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile bu sınıflardaki öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği arasındaki ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlılar:

- Okul öncesi dönemde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin değerlendirilmesi için Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'na ihtiyaç olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar:

- Araştırma; Ankara'da 2011-2012 eğitim öğretim yılında, MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuklar, bu çocukların öz düzenleme becerileri ve öğretmenleri ile olan etkileşimleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Okul öncesi Eğitimi: Ankara İlinde MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuklar ve öğretmenleri kastedilmektedir.

Öz Düzenleme Becerisi: 48- 72 aylık çocukların dikkat, duygu ve davranış düzenleme becerileri kastedilmektedir.

Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşim: Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin 48-72 aylık çocuklar ile arasındaki etkileşimi belirleyen, duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutları kastedilmektedir.

Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA): Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği değerlendirilmektedir.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Çocukların öz düzenleme becerisi değerlendirilmektedir.

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşim

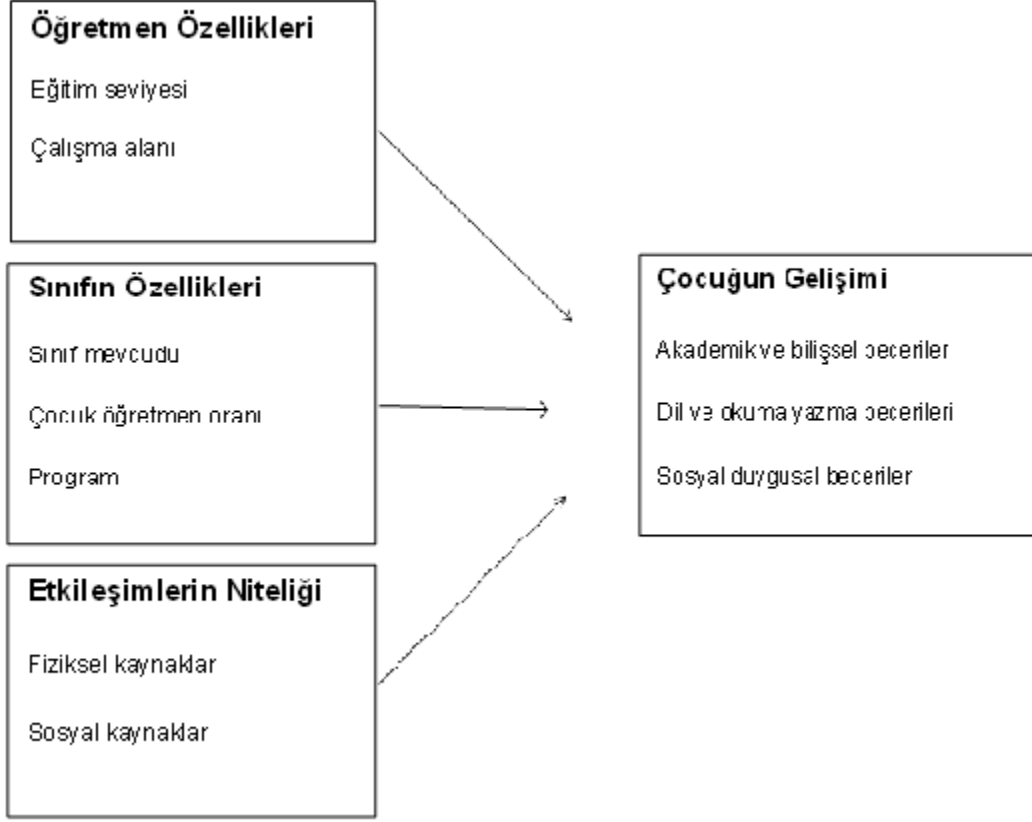
1.7.1.1. Gelişimin Biyoekolojik Modeli Çerçevesinde Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşim

Ekolojik Kuram, Bronfenbrenner tarafından 1979 yılında ortaya atılmıştır. Kuramın temel varsayımı, gelişimin ve değişimin, gelişmekte olan şey ile içinde bulunduğu şartlar arasındaki etkileşim sonucunda geliştiğidir. Ekolojik kuramın uzantıları Biyoekolojik Gelişim Modeli'nde de tanımlandığı üzere (Bronfenbrenner ve Morris, 2006) ekolojik ortamların doğrudan etkileri, aracılık ve düzenleyicilik etkilerini tanımlayan gelişimi nasıl etkilediğiyle ilgili daha uygun bir betimleme sunmasıdır.

O dönemlerde, Bronfenbrenner'ın gelişim üzerine ekolojik bir bakış açısı geliştirmesi, gelişim alanındaki araştırmaların odak noktasının laboratuvarlardan, gelişimin meydana geldiği durumlara kaymasına yardımcı olmuştur. Bu bağlamda, Bronfenbrenner (1979) anaokulu ortamının çocuk gelişimi üzerindeki doğrudan etkilerinin incelendiği gelişim üzerine ekolojik etkilerle ilgili araştırmaları desteklemektedir.

Bronfenbrenner ve Morris (2006), ekolojik ortamların gelişimi nasıl etkilediğiyle ilgili daha belirgin ve net bir açıklama yapabilmek için Ekolojik Sistemler Kuramı'nı Biyoekolojik Gelişim Modeli ile birlikte ele almıştır. Bu kuramın öne sürdüğü ilk sav; insan gelişiminin bireyin çevresindeki insanlar, nesnelere ve sembollerle uzun bir zaman dilimi içinde oldukça düzenli bir biçimde ve giderek daha karmaşık, karşılıklı etkileşimlerde bulunduğu süreçlerden oluştuğudur. İkinci sav, gelişimi etkileyen proksimal süreçlerin şeklinin, gücünün, içeriğinin ve yönünün çevre, insan ve zamanın bir işlevi olarak sürekli değişmesidir. Bu iki sav anaokulu ortamına uygulandığında anaokulu programlarındaki ekolojik özelliklerin çocuğun gelişimini, anaokulu ortamının gelişim üzerindeki doğrudan etkilerini içeren modelden daha karmaşık ve kompleks biçimde betimlediği Şekil 1.1'de açıklanmıştır.

Şekil 1.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamının Özelliklerinin Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Doğrudan Etkisi



Kaynak: Mashburn, A. & Pianta, R. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund, & J. Temple (Eds.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (pp. 243 - 265): New York, NY: Cambridge University Press

Şekil 1.1’de, anaokulu ortamında öğrenme, çocuğun anaokulu ortamındaki hem fiziksel hem de sosyal kaynaklarla devamlı biçimde etkileşim kurmasının doğrudan bir sonucu olarak görülmektedir. Fiziksel kaynaklarla etkileşim, çocuğun yetenek düzeyine uygun olmalıdır. Çocuk geliştikçe, artan talepleri karşılamak da giderek daha zor hale gelmektedir. Etkileşim, büyümeyi sağlamak ve güçlüklerle devamlı başa çıkabilmek için düzenli bir biçimde ve uzun sürelerle kurulmaktadır. Gelişmeyle ilgili bu kuramın uygulamalarına bir örnek, bu ilkelerin sınıf içi aktivitelere ve öğrenme ortamlarına uygulandığı Montessori Metodu’dur. Montessori Metodu’nun uygulandığı sınıflarda, kullanılan materyaller konu alanına göre düzenlenmekte, beş duyunun tamamını harekete geçirmekte, çocuğun kendi seçimine ve kendi hızına göre kullanılmaktadır. Bu sınıflarda öğretmenlerin rolü ise

ortamı hazırlayarak, çocukların kaynakları kullanmalarını kolaylaştırmak ve çocuğun konsantrasyonun bozulmasına engel olarak bu sürece katkıda bulunmaktadır.

Modelin ilk savı, çocuğun öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla içinde bulunduğu sosyal etkileşimlerin, ekolojik güçlerin, çocuğun gelişimini etkilediği bir mekanizma olduğunu öne sürer. Hamre ve Pianta (2007), tarafından yürütülen kuramsal bir çalışmaya göre, sınıf içindeki sosyal etkileşimler birbirinden ayrı duygusal, eğitimsel destek ve sınıf organizasyonu olmak üzere üç boyutu kapsamaktadır. Yüksek nitelikteki etkileşimler, öğretmenlerle çocuklar arasındaki olumlu ve duygusal açıdan destekleyici ilişkiler, çocuğun kafasındaki kavramların gelişmesini sağlayan zengin dil kullanımı, eğitici teknikler, iyi düzenlenmiş materyaller, aktiviteler ve davranış biçimleri ile karakterize edilmektedir. Sınıftaki etkileşim süreçlerinde sık ve devamlı bir biçimde yüksek nitelikteki fiziksel ve sosyal kaynaklara maruz kalmalarının gelişimin doğrudan gerçekleşmesini sağlayan bir mekanizma olduğu öne sürülmektedir.

Modelin anaokulu programlarına uygulanan ikinci sav da sınıf ortamındaki fiziksel ve sosyal kaynaklarla olan etkileşimin çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin, bireyin ve sınıf ortamının özelliklerine dayandığını göstermektedir. Bu bakış açısıyla bakıldığında, çocuğun kişisel özellikleri ve sınıfın özelliklerinin (ör: sınıfın büyüklüğü, mevcudu, programın türü) etkileşimin niteliğini ve çocukların gelişimi arasındaki bağlantıyı etkilediği belirtilmektedir. Çocuğun özellikleri ve sınıfın niteliği arasındaki etkileşim süreçleri, sayısız araştırmada test edilmiştir ve bu araştırmalarda daha çok sosyal ve ekonomik risk yaşayan çocukların yüksek nitelikteki sosyal ve fiziksel ortamlardan kendilerinden daha avantajlı sınıf arkadaşlarına göre daha çok yararlandıkları ispatlanmıştır (Akt. Mashburn ve Pianta, 2010).

Anaokulu programlarına uygulanan Biyoekolojik Gelişim Modeli aynı zamanda öğretmen ve sınıf özelliklerinin çocukların gelişimi üzerindeki dolaylı etkilerini de göstermektedir. Daha önce belirtildiği üzere, çocukların gelişimi sınıflardaki fiziksel ve sosyal kaynaklarla etkileşimlerinin doğrudan bir sonucudur. Bu çerçevede, gelişimle ilgili çabaların bir sisteme oturtulması konusunda odak noktası genellikle öğretmen özellikleridir (ör: öğrenim durumu, uygulanan eğitim yöntemleri ve öğretmenlerin katıldığı profesyonel eğitim sayısı gibi). Öğretmenin özellikleri,

çocukların sınıfta deneyimledikleri sosyal ve fiziksel kaynaklarla olan etkileşimlerinin niteliğini belirlemede rol oynamakta ve öğretmenlerin çocukların gelişimlerini etkilemeleri beklenmektedir. Yüksek düzeyde öğretmen eğitimi ile (örneğin; erken çocukluk çağında özel eğitim gibi) yoğun ve uygun profesyonel gelişim eğitimlerine katılım gösterme, öğretmenlerin sınıfta çocuklara sunacağı duygusal, eğitimsel ve organizasyonel etkileşimlerin niteliğinin artması açısından önerilmektedir. Aynı zamanda, sınıfların çocukların uygun fiziksel materyallerle sürekli etkileşim içinde olacakları şekilde düzenlenmesi de gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu, katıldıkları hizmet içi eğitimler çocukların sınıftaki fiziksel kaynaklar ve diğer bireylerle olan etkileşimlerinin niteliği üzerinde etki göstermekte ve bu etki çocukların gelişimi üzerinde de olumlu katkılar sunmaktadır. NICHD(2002)'nin, Erken Çocuk Bakımı Araştırması'na göre, anaokulu öğretmeni eğitiminin çocukların kazanımları üzerindeki aracılık etkileri konusunda az miktarda kanıta ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin üst düzey eğitiminin çocukların bilişsel ve sosyal becerileri üzerindeki olumlu etkileri çocuğa bakan kişi ile çocuk arasında daha yüksek nitelikte bir ilişkiyle açıklanmıştır.

Biyoeolojik Gelişim Modeli (Bronfenbrenner ve Morris, 2006) aynı zamanda sınıf büyüklüğü, öğrenci-öğretmen oranı ve program gibi sınıf özelliklerinin çocukların gelişimini nasıl etkilediğini de irdelemektedir. Öğretmenlerin eğitilmesiyle birlikte, program niteliği gibi yapısal özelliklerin çocukların gelişimi üzerinde önceki araştırmada belirtildiği ve Şekil 1.1'de gösterildiği gibi doğrudan etkileri olmadığı belirtilmektedir. Bu doğrudan etki yerine, sınıfın yapısal özellikleri çocuğun gelişimini iki yönde etkilemektedir. Bunlardan ilki, öğretmen özelliklerinin çocuk gelişimi üzerindeki aracılık rolüne benzer biçimde, küçük bir sınıf, makul bir çocuk-öğretmen oranı ve kapsamlı bir programın çocukların sınıf ortamında kurdukları etkileşimlerin niteliğini doğrudan etkileyebilmesi ve buna bağlı olarak da çocukların gelişimini olumlu yönde etkilemesidir. Bu aracı olma durumu 6 yaş çocukları üzerinde yapılan bir araştırmayla doğrulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, boyut olarak küçük sınıflar ve düşük öğretmen- çocuk oranının olduğu sınıflarda eğitimsel ve duygusal etkileşimlerin niteliğinin arttığı gözlemlenmiştir (NICHD, 2004). Sınıfın özelliklerinin gelişim üzerindeki aracılık etkilerine ek olarak, sosyal ve fiziksel kaynaklarla nitelikli etkileşimler kurmanın çocuklar üzerindeki etkileri

sınıf ortamının bu özelliklerine bağlı olarak değişmektedir. Başka bir deyişle, sınıfın büyüklüğü, mevcudu ve programın türü gibi özellikler, sınıf içi etkileşimlerin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini belirlemektedir.

Şimdiye kadar hiçbir araştırma, yüksek nitelikteki sınıf içi etkileşimlerin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerinin ne ölçüde çocuk sayısı, çocuk-öğretmen oranı ve kullanılan programın türü gibi sınıf özelliklerine bağlı olduğunu ortaya koymamıştır. Ancak, sınıf özellikleri; yüksek nitelikteki etkileşimlerle çocukların gelişimi arasındaki ilişkide bir bağ olarak birtakım örnekler sunmaktadır: Çocukların uygun uyarıcılarla karşılaştığı, gelişimsel açıdan uygun fiziksel kaynakların bulunduğu, çocukların materyalleri daha işlevsel bir şekilde kullanabilecekleri yapılandırılmış etkinliklerin planlandığı bir programı olan sınıfların, çocukların akademik yeterliliklerinin gelişimi üzerinde daha güçlü bir etkisi olmaktadır (Mashburn ve Pianta, 2010).

Öğretmenlerle çocuk arasında kurulacak olumlu sosyal etkileşimin çocuk-öğretmen oranlarının daha makul olduğu sınıflarda çocuğun sosyal yetkinlikler açısından gelişimi üzerinde daha güçlü bir etkisi olmaktadır. Bu durumda her bir çocuğun bir öğretmenle doğrudan, destekleyici etkileşimde bulunma fırsatı daha yüksektir. Öğretmenlerin çocuklarla aralarında olan etkileşimlerde, eğitim açısından dile odaklanan ve bu alanda çocuğa daha fazla olanak sunan bir programla birlikte öğretmenin yüksek nitelikte bir dil modeli olmasının çocukların dil becerilerinin gelişimi üzerinde daha güçlü bir etkisi olmaktadır. Çocuk sayısının fazla olduğu sınıflardan ziyade az çocuğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin çocukların davranışlarını etkin bir biçimde düzenleyen bir takım organizasyonel yöntemler kullanmaları ile çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde daha güçlü bir etki bırakılmaktadır.

Öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimlerin eşsiz bir özelliği bu etkileşimlerin birbirine bağlı parçalardan – bir öğretmen ve bir çocuk – oluşmalarıdır. Yine de karmaşık sınıf bağlamında; bu etkileşimli çiftin karşılıklı kurduğu etkileşimler konusunda öğrenilecek çok şey vardır.

Öğretmen bakış açısı: Daha önce de belirtildiği üzere, araştırmacılar hangi öğretmen özelliklerinin sınıf içi etkileşimlerin niteliğini etkilediğini araştırmaya başlamıştır. Üzerine özellikle düşülmesi gereken, öğretmen özelliklerinin sınıf içi

veya yıldan yıla değişkenlik gösteren etkileşimlerle nasıl bir ilgisi olduğu ve özellikle de bu modellerin etkileşimin gerçekleştiği üç boyutta (duygusal, eğitimsel destek ve sınıf organizasyonu) birbirine benzer mi birbirinden farklı mı olduğunun keşfedilmesi gerekmektedir. Goldhaber ve Hansen (2008) öğretmen etkileşiminin ilkokul ve ortaokulda yıldan yıla ciddi değişiklik gösterdiği sonucuna varmıştır. Etkileşimlerin niteliğinde yılda yıla değişkenlik meydana gelebildiği gibi, erken çocukluk dönemlerinde aynı sınıf içinde aydan aya, haftadan haftaya hatta bazen günden güne ciddi değişiklikler olabilmektedir. Bu değişikliklerin nedeni hakkında çok az şey bilinmektedir.

Biraz daha kompleks bir şekilde bakıldığında, sınıf ortamlarının belli bir zaman dilimi içerisinde, öğretmen özellikleriyle etkileşim göstererek sınıf içi etkileşimlerin niteliğini etkilediği ortaya konmuştur. Örneğin; Hamre ve Pianta (2004) daha yüksek seviyede depresyon belirtileri gösteren öğretmenlerin çocuklarla daha olumsuz etkileşimler kurduklarını, ancak bu durumun sınıftaki yetişkin sayısının artması ile daha hafiflediğini bulmuştur. Öğretmenin depresyonda olması öğretmenlerin tek başlarına çalıştığı sınıflarda olumsuz etkileşimle son bulmaktadır, ancak sınıfta bir başka yetişkinin bulunmasıyla birlikte öğretmenin yaşadığı depresyon daha fazla olumsuz etkileşime neden olmamaktadır. Sınıfta başka bir yetişkinin bulunması, stresli öğretmenlerin çocukla olumsuz etkileşimde bulunmak yerine olumsuz etkileşimde bulunacağı durumlardan kaçınmalarına imkân sağlamaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin hangi becerilerinin, davranışlarının ve mizaçlarının, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin üç alanını (duygusal, organizasyonel ve eğitimsel) farklı ortamlarda, farklı açılardan etkileyebileceğiyle ilgili daha iyi ve net bir anlayış geliştirmek önemlidir.

Çocuk bakış açısı: Çocuğun zamanla sınıfta nasıl etkileşimler kuracağı ve hem aynı yıl içinde (aynı öğretmenle; farklı öğretmenlerle aynı gün içinde veya aynı sınıfta) hem de yıllar boyunca (öğretmenin değişmesi) kuracağı etkileşimlerde nasıl değişimler olacağı, bu değişimleri etkileyen faktörlerin neler olacağı konusunda çok az şey bilinmektedir. Örneğin, çocuğun sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmenle olan etkileşimleri nasıl değişmektedir? Çocuğun sınıf öğretmeni ile olan etkileşimleri bir okul günü içinde mi yoksa bir yıl içinde mi değişmektedir? Çocuğun sınıf içi etkileşimleri yıldan yıla nasıl bir değişim göstermektedir? ve aynı yıl içinde ya da farklı yıllar boyunca etkileşimlerdeki herhangi bir değişim çocuğun

kazanımları ile ilişkili midir? gibi. Stuhlman ve ark. (2008), günün ilk saati boyunca eğitici açıdan daha az etkileşim olması gibi sistematik birtakım modeller öne sürerek öğretmen-çocuk etkileşimlerinde yaşanan günlük değişimler konusunu incelemeye başlamıştır. Buna ek olarak, son zamanlarda yayınlanan bir makalede, ilköğretim boyunca çocuk tarafından kurulan sınıf içi etkileşimlerin niteliğinin yıldan yıla sabit kalmaktan ziyade değişim gösterdiği ve bu durumun özellikle erken çocukluk döneminde ve ilköğretimin ilk yıllarında yüksek nitelikte eğitimsel desteği devamlı bir şekilde alamayan, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda görüldüğü ortaya konmuştur (Pianta ve ark., 2008).

Aynı zamanda, öğretmen-çocuk etkileşimleri konusunda son zamanlarda yürütülen araştırmaların çoğunda, sınıf düzeyindeki etkileşimleri örnekleyen gözlemsel ölçütler kullanmıştır (ör., CLASS; Pianta, La Paro ve Hamre, 2008). Bu gözlemsel ölçütler sınıf düzeyinde gerçekleştirildiğinden yalnızca çocuğun öğretmenle kurabileceği ortalama etkileşimi yansıtmaktadır. Bireysel olarak her bir çocuğun sınıf deneyimleri açısından bilgi sunmamaktadır. Bu durum öğretmenle kurulan etkileşimlerin miktarı ve niteliğinde çocuktan çocuğa dikkate değer değişimler olduğuna işaret eden veriler dikkate alındığında son derece önemlidir (Chang ve ark., 2007) ve küçük çocukların sınıfta öğretmenleriyle olan bireysel deneyimleri hakkında daha çok şey öğrenilmesi gerekmektedir (Downer ve ark., 2011).

Öğretmen-çocuk etkileşimleri çocukların gelişimini benzersiz biçimde etkilese de (Burchinal ve ark., 2008; Mashburn ve ark., 2008; Rimm-Kaufman ve ark., 2009) hangi etkileşim alanlarının okulda çocuğun gelişimi açısından daha değerli olduğu belirsizdir. Erken çocukluk ortamlarında, yoksulluk içinde yaşayan ya da düşük anne öğrenim durumu, uyum sorunları veya öğrenme yetersizliklerine sahip çocukların da dahil olduğu belli çocuk grupları akademik, sosyal ve duygusal zorluklar açısından risk altındadır (Baker, 2006; Bender ve Wall, 1994; Ladd ve Burgess, 2011). Yüksek nitelikte sınıf desteklerinin risk altındaki çocuklar açısından gelişim yolunda düzenleyici olarak işlev görüp görmediğini anlamak gelişimi olumlu yönde ilerletmek açısından son derecede önemlidir. Daha önce yapılmış pek çok deneysel araştırmada sınıf içi etkileşimlerin belli risk faktörleriyle ilgili olduğu bilinen olumsuz sonuçlardan koruma, bu sonuçları düzeltme ya da arttırma gibi etkilerde bulunup bulunamayacağı irdelenmiştir, ancak bu araştırmalar daha çok ya duygusal, ya eğitimsel ya da organizasyonel açıdan ayrı

ayrı gerçekleştirilmiştir. (Doumen ve ark., 2008; Gazelle, 2006; Pianta ve ark., 2008). Örneğin, Gazelle (2006), öğretmenlerin duygusal desteklerinin sosyal açıdan güçlükleri olan 6 yaş grubundaki çocukların sosyoduygusal işleyişlerine nasıl katkıda bulunduğunu incelemiştir. Olumsuzluğun yüksek oranda olduğu sınıflarda, endişeli ve yalnız çocukların sınıf arkadaşları tarafından rahat çocuklara oranla daha çok reddedildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, düşük nitelikte duygusal desteğin sosyal açıdan risk altında bulunan çocuklar arasında sosyal işlev bozukluğunu körüklediği sonucuna ulaşılması pek de şaşırtıcı değildir. Çocukların risk altında olma durumları ile sınıf içi etkileşimleri arasındaki ilişki incelendiğinde de çarpıcı örnekler karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, öz düzenleme konusunda sıkıntı çeken bir çocuk ele alındığında; bu çocuk için sunulan yüksek düzeyde eğitimsel destek çocuğun akademik işlevselliğini artıracaktır, ancak eğitimsel destek sosyal işlevselliği de ilerletecektir. Yüksek düzeyde eğitimsel destek bir öğretmenin sınıf içinde gerçek dünyaya uygun uygulamalara yer vermesi, düzenli ve sistematik geri bildirim vermesi ve çocuklarla anlamlı diyaloglar kurmasıyla sağlanmaktadır. Böylece sınıfta öz düzenleme konusunda zayıf bir çocuk, yüksek düzeyde eğitimsel destek ile daha ilgili ve ilginç bir içeriğe ulaşmakta ve konsantrasyonu sağlam olmaktadır.

Buna ek olarak, çok fazla risk taşıyan çocuklar üzerinde öğretmen çocuk etkileşiminin etkisinin incelenmesi gereklidir. Daha önce de belirtildiği üzere, uyum sorunu yaşayan, daha huysuz yaradılışlı ya da güvensiz bağlanma sorunu yaşayan çocukların da dâhil olduğu bazı çocuklar, yalnızca gelişimin zayıf olması açısından değil, öğretmenlerle düşük nitelikte etkileşim kurma açısından da risk altındadır (Gazelle, 2006; Keogh, 2003). Bu nedenle, öğretmenlerle yüksek nitelikte etkileşim kurmanın çok fazla risk taşıyan çocuklar arasında işlevselliği ilerletmek ve risk faktörlerinin bilinen etkilerine karşı koruma sağlamak açısından güçlü, zorunlu bir etkisi vardır. Sınıf desteklerinin etkilerini araştırmak, en korunmasız çocukların gelişimini sağlayan yolda değişiklikler yapabilmek açısından güncel anlayışları geliştirmeye katkı sağlayacaktır.

1.7.2. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Kuramsal Çerçevesi

Aile ve sınıf ortamlarında yıllar yılı yürütülen gözlemsel araştırmaların ardından (ör., Brophy, 1999; Eccles ve Roeser, 1999; Pressley ve ark., 2003), çocukların öğrenme ve gelişmelerinin büyük oranda yetişkinlerle ve sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimlerine bağlı olduğu açık bir şekilde ortaya konmuştur. Bu ön bilgiden yola çıkarak, Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın kuramsal çerçevesi (Hamre ve Pianta, 2007) sınıf içi etkileşimler konusunda kapsamlı bir çerçeve oluşturmak amacı ile eğitim ve psikoloji alanında daha önce yürütülmüş kuramsal ve deneysel araştırmalardan büyük ölçüde yararlanmaktadır.

Bu kuramsal çerçeve, sınıf ortamlarındaki öğretmenler ve çocuklar arasında günlük bazda kurulan etkileşimler gibi gözlemsel süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Bu etkileşimler, sınıf ortamlarının çocuklara akademik anlamda başarı kaydetme ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatı sunduğu temel mekanizmalar olarak görülmektedir.

Buna ek olarak, bu devamlı yaşanan etkileşimler öğretmen ve çocuklar arasında ilişkiler kurulmasına da kılavuzluk etmektedir. Etkileşimlerin niteliği ile çocuklar üzerindeki sonuçları arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az sayıda araştırma yapıldığı düşünüldüğünde, aşağıdaki kısımlarda sınıf ortamının erken öğrenmeye nasıl katkıda bulunduğunu daha iyi anlamamızı sağlayacak öğretmen-çocuk ilişkisi literatüründen yararlanılmıştır.

Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın kuramsal çerçevesi'nde (bkz. Şekil 1.2), sınıf ortamı çocuğun öğrenmesini ilerletmesi ve sosyal gelişimini arttırması açısından önemli addedilip öğretmenle çocuk arasında kurulan etkileşimlerin üç temel boyutu olduğu belirtilmektedir: Duygusal Destek, Sınıf Organizasyonu ve Eğitimsel Destek. Her bir boyut kendi içinde etkileşimin belli başlı spesifik alt boyutlarından oluşmaktadır (ör., Duygusal destek üç alt boyuttan oluşmaktadır: Sınıf Atmosferi, Öğretmen Duyarlılığı ve Çocuğun Bakış Açısına Saygı Duyma). Bu alt boyutların her biri de daha sonradan o boyutun ya öğretmenle çocuklar arasında ya da çocukların kendi arasında gerçekleşen sınıf etkileşimlerinin gözlemlenebilir, davranışsal tanımlarını içeren belirgin kategorileri veya göstergeleriyle tanımlanmaktadır. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın kuramsal çerçevesini oluşturan bu üç boyuta ilişkin kavramsal bilgiler ve dayandıkları gelişim kuramları aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Şekil 1.2.Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Kuramsal Çerçevesine Göre Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Boyut Ve Alt Boyutları



Kaynak: Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System Pre-K. Paul H. Brookes Publishing Co.

1.7.2.1. Duygusal Destek

Öğretmenlerin öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk arasındaki etkileşimlere fırsat sunarak, sınıf ortamında çocukların sosyal ve duygusal işlevselliğini geliştirme konusundaki çaba göstermeleri etkin bir sınıfta bulunması gereken temel öğedir. Burada söz konusu olan, öğretmenlerin sıcak bir atmosfer yarattıkları, çocuklar arasındaki duygusal bağları güçlendirdikleri ve çocuklara isimleriyle hitap edip onların okul dışındaki hayatları konusunda detayları bildikleri, her birine ayrı ayrı ilgi gösterdikleri ve çocuklara kendilerini ifade etme ve bağımsız çalışma fırsatları sundukları sınıflardır. Temelini Bağlanma ve Öz Belirleme Kuramı'ndan (Bowlby, 1969; Connell ve Wellborn, 1991) alan duygusal destek, öğretmenlere karşı bir bağlılık duygusunun oluşmasını sağlayan ve öğrenme konusunda motivasyon

sağlanmasını kolaylaştıran ve sınıf ortamına katkıda bulunan bir kavramdır (Downer ve ark., 2010). Aşağıda, Bağlanma ve Öz Belirleme Kuramları'ndan kısaca bahsedilmektedir.

Bağlanma Kuramı; 1950-1960'larda John Bowlby'nin, annelerin çocuklarının davranışlarına ilişkin bildirimlerinden ve anne-çocuk etkileşimlerinden elde ettiği gözlemlerinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Bowlby, bağlanmayı bebek ile ona bakım veren kişiler ya da yakın olan kişilerle arasında kurulan yoğun duygusal ilişkiler şeklinde tanımlamaktadır (Ainsworth ve Bowlby, 1991; Bowlby, 1969). Araştırmacı, psikanalitik ve biyolojik yaklaşımları bir sentez halinde bütünleştirmiş ve insan kişiliğinin köklerinin erken çocukluk döneminde kurulan ilişkilerde gizlendiğini savunmuştur. Ona göre bu ilişkilerde yaşanan ciddi bir başarısızlık veya travma durumu, çocuğun gelişimini etkileyerek kalıcı olarak şekillendirecektir. Bu nedenle Bowlby, çocuğun annesi ile gerçekleşen ilk bağlanmasına odaklanmıştır. Çünkü bu durumun en erken ve büyük olasılıkla en önemli bağlanma olduğunu düşünmüştür (Bee ve Boyd, 2009).

Bağlanma Kuramı, yaşam boyunca devam eden öğrenme ve gelişim süreci açısından büyük önem taşımakta ve duygusal olarak kurulan sağlıklı ilişkilerin önemini açıklamaktadır (Akt. Pistole ve Fitch, 2008). Bağlanma davranışları ve anne-çocuk arasındaki ilişki, ileri yaşlardaki bağlanma davranışını tahmin etmeye de yardımcı olmaktadır. Çocukla anne arasındaki ilişki, çocuğa kendisi ve diğerleri hakkında yeni şeyler öğretmekte, ileriki ilişkilerine ve diğer insanlarla etkileşimine anlam vermesini sağlayan içsel çalışma modellerine nasıl girebileceğini göstermektedir.

Öz Belirleme Kuramı; 1970'li yıllarda Edward Deci'nin öz belirleme kavramını ayrıntılı olarak ele alan çalışmaları ile oluşturulmaya başlamıştır. Kuramın önde gelen bir diğer temsilcisi ise Richard Ryan'dır. Öz-belirleme kuramının amacı, bireylerin, grupların, toplumların sağlıklı bir biçimde gelişmesini sağlayan koşulları belirlemek ve büyüme, bütünleşme, iyi olma sürecinde etkin olan faktörleri net bir biçimde tanımlamaktır. Kuramda, bireyleri kendi eylemlerinin başlatıcısı olma yönünde güdüleyen içsel bir gereksinimden söz edilse de başkaları ile olan ilişki biçimlerinin özerkliğin ve bağlılığın gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Öz-belirleme kuramında, özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaç yer almaktadır. Özerklik, bireyin kendi eylemlerini başlatması ve seçim yapması olarak ele alınmaktadır (Akt. Cihangir Çankaya, 2009). Özerk davranış için bireyin kendinin farkında olması ve içsel güdülenmesi önemlidir. Zimmer-Gembeck ve Collins (2003), kişinin kendini (kendi eylemlerini) yönetmesi için kendinin farkında olması gerektiğini belirtmektedir. Kendilik farkındalığının diğerleri ile olan etkileşimlere bağlı olduğu ve diğerlerinin bakış açısını anlamının sonucu geliştiği de vurgulanmaktadır. Kişiler arası ilişkiler öz düzenleme ile ilgili eylemlerin başlatılmasında ve yönetilmesinde etkili olmaktadır. Böylece başkaları ile olan ilişkiler ve özerklik birbiri ile ilişkilidir ve birbirini etkilemektedir (Akt. Özdemir, 2009). Yeterlik ihtiyacı; bireyin çevresini iyi bir şekilde etkileme isteği ve çevreyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunma kapasitesidir. Yeterlik duygusunu yaşayan bireyler, amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşacaklarına inanmaktadır. İlişkili olma ihtiyacı ise; bireyin başkaları ile bağlantılı olma ihtiyacıdır. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede ait olma duygusunu yaşaması, insanlara özen göstermesidir. İlişkili olma ihtiyacı karşılıklı saygıyı, özeni ve başkalarına ilişkin güven duygusunu gerektirmekte ve duyarlılığı, sıcaklığı, duygusal kabulü içermektedir. Öz-belirleme kuramında özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak ifade edilen temel psikolojik ihtiyaçlar, bireylerin amaçlarına ulaşmaları için çabalamalarını, tam olarak fonksiyonda bulunmalarını ve iyi olma düzeylerinin yükselmesini sağlamaktadır. Temel ihtiyaçların doyurulmasını destekleyen sosyal çevreler ve bireysel farklılıklar bulunurken; özerkliğin, yeterliğin ya da ilişkili olmanın engellenmesi güdülenme düzeyinin düşmesine, performans düşüklüğüne ve iyi olmada azalmaya neden olmaktadır (Akt. Cihangir Çankaya, 2009).

1.7.2.2. Sınıf Organizasyonu

Eğitim alanında yapılan araştırmalar sorunsuz işleyen bir sınıf yaratabilme konusunda organize olabilmek ve yönetimin rolüne büyük önem vermektedir. Sınıf organizasyonu, çocukların davranış, zaman ve dikkat kavramlarının iyi yönetilmesini sağlayarak öz düzenleme becerisini geliştirme ile kuramsal açıdan uyum sağlamaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Söz konusu bu sınıflar, öğretmenlerin çocukların davranışlarını temkinli ve gizli bir biçimde yönettikleri, etkinlik planlarını ve materyalleri çocukların nadir de olsa zorlanacakları, uzun geçişlerin en aza

indirgeneceği, beklentilerini açıkça gösterebilecekleri şekilde hazırladıkları ve etkinlikleri aktif katılıma uygun şekilde düzenledikleri sınıflardır. Ekoloji psikologları ve süreç-ürün araştırmacıları hem davranışsal hem de dikkat açısından öz düzenleme becerilerinin sınıf ortamında sağlanan dış düzenlemelerle oldukça bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır (Anderson, Evertson ve Emmer, 1980; Pintrich, 2000).

Bu noktadan hareketle; öğretmenin sınıfı uygun şekilde düzenlemesi hem öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin güçlenmesinde hem de çocukların davranışlarını daha kolay düzenlemelerinde etkili olmaktadır. 2012 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda da öğretmenlerin günlük akış içinde çocuğun serbest zaman etkinliği süresince zamanını geçireceği öğrenme merkezlerini etkili bir şekilde düzenlenmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. Öğrenme merkezleri günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri de barındıran, birbirinden çeşitli malzemelerle (çocuk boyundaki dolap/raflar, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar, vb.) ayrılmış olan oyun alanlarıdır. Çocuklar bu merkezlerde küçük gruplar hâlinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken husus; sınıfın fiziksel özelliklerini ve çocuk sayısını göz önünde bulundurarak, çocukların bireysel gereksinimlerine ve ilgilerine yönelik düzenlemeler yapabilmesidir. Bir sınıfta kaç merkez olacağını sınıftaki çocuk sayısı, sınıfın fiziksel koşulları ve çocukların görüşleri belirlemektedir(blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun gibi). Çocuklar güne başlamadan önce hangi merkezde oynayacağına karar vermekte ve planını öğretmeni ile paylaşmaktadır (MEB,2013). Etkili sınıf organizasyonu yapılmış sınıflarda rutinler, kurallar ve günlük akış görsel uyarılar ile sınıfın duvarlarında yer almaktadır. Böylece çocuklar rutinlerden, kurallardan ve günlük akıştan haberdardır. Bir etkinlikten diğerine geçişteki zaman kaybı bu görsel uyarılar sayesinde önlenebilmektedir. Örneğin; çocukların kolayca sıraya girmelerine yardımcı olması amacıyla yere renkli bantlarla çizgiler çizilmesi, sınıfta okuma yazmaya karşı motive edici bir atmosfer sağlamak amacıyla sınıftaki materyallerin etiketlenmesi ve açık raflara yerleştirilmesi, masaların üzerine çocukların isimlerinin yazılı olduğu etiketlerin yapıştırılması, sınıfta bulunan merkezlerin adlarının ve sembollerinin bulunduğu farklı renklere kartlar hazırlanarak ait

olduğu merkezde çocukların görebileceği bir yere asılması veya yapıştırılması, öğrenme merkezlerinde bulunan materyallerin (örneğin kitap merkezindeki klitapların) çeşitli özelliklerine göre gruplandırılarak sepetlere/ raflara yerleştirilmesi ve etiketlenmesi, çocukların keyifle ve rahat bir atmosferde kitapları incelemelerine fırsat sağlamak amacıyla yastıkların, minderlerin, küçük koltukların ya da pufların kullanılması, çocuğun kendini sınıfa ait hissetmesini sağlamak için sınıfın kapısına sınıfına hoşgeldin mesajı veren ve çocukların her birini temsil eden çocuk figürleri ya da kendi fotoğraflarının yer aldığı görsellerin asılması, sınıftaki yaşantıların önemli olduğunu hissetmeleri için sınıf haberleri panosunun oluşturulması ve o gün yaşanan ya da ileriki günlerde gerçekleşecek olaylara ilişkin fotoğrafların, notların ya da afişlerin asılması, yoklama, günlük hava durumu, haftanın günleri ya da sınıf görevleri, lavaboya gidiş, günlük akış içinde etkinliklerin sırası, zamanı takip etme vb rutinler için panoların hazırlanması ve çocukların bu rutinlere liderlik etmelerine fırsat verilmesi, problem davranışların önlenmesi amacıyla sınıf kurallarının duvarlarda asılı olması ve böyle bir durumla karşılaşıldığında çocukların dikkatinin buraya çekilmesi, öğrenilecek yeni kelimeler için panolara resimler ve kelimenin adının yazılı olduğu kâğıtların asılması gibi düzenlemeler ile etkili bir sınıf organizasyonu gerçekleştirilebilmektedir (Chang, 2004).

1.7.2.3. Eğitimsel Destek

Son yıllarda, zihin, öğrenme ve eğitim alanındaki gelişimsel araştırmalar eğitim ortamları üzerinde durarak, farklı eğitimsel yöntemlerin araştırmacılar arasında ilgi odağı haline gelmesini sağlamıştır (Carver ve Klahr, 2001). Eğitimsel desteklerle sağlanan etkileşimlerin, anlamaya odaklanan eğitimsel tartışmalar, öğrenmeyi ilerleten geri bildirimler, dili uyarma ve kolaylaştırma yöntemleri yoluyla çocuğun bilişsel ve dil gelişimini ilerlettiği düşünölmektedir. Bu etkileşimler öğretmenlerin problem çözmeyi ve yüksek seviyede düşünmeyi gerektiren sorular sordukları, önceden öğrenilen bilgilerin yeni durumlara uygulanması fırsatını verdikleri, öğrenmeyi günlük hayatta rastlanan durumlara yönlendirebildikleri, öğrenme anını uzatan sık geri bildirim döngüleri başlattıkları ve dil kullanımını pek çok amaca uyarladıkları (ör: sosyalleşme, kelime dağarcığı, anlatım) sınıflarda gerçekleşmektedir. Bilişsel ve dil gelişimi üzerine çalışan kuramcılar, çocukların önceki düşünce süreçlerini yeniden harekete geçirerek yeni durumu anlamalarına devamlı olarak odaklanarak (Williams, Blythe ve White, 2002) ve basitten daha

karmaşık kavramlara doğru aşamalı bir destekleme sağlayarak (Vygotsky, 1991) anlamlı ve birbirine bağlı biçimde öğrenmenin sağlanmasının önemini vurgulamaktadır (Bransford, Brown ve Cocking, 1999).

1.7.3. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Boyutlarının Çocukların Kazanımlarıyla İlişkisi

1.7.3.1. Boyut İçi Bağlantıların Çocukların Kazanımları ile İlişkisi

Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin üç ana boyutu – duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek – spesifik gelişimsel alanlarda çocuğun gelişimiyle sürekli olarak bağlantılı olmuştur (ör., Hamre ve Pianta, 2007; Howes ve ark., 2008; Mashburn ve ark., 2008). Bu nedenle, bu bölümde bu üç boyutun sosyal, akademik ve öz düzenleme ile ilgili kazanımlar açısından boyut içi gelişimle ne gibi bir ilgisi olduğunu incelemek amacıyla gelişimsel literatür ele alınmaktadır (Şekil 1.3'teki düz çizgilere bakınız, s.33). Şu ana kadar yapılan araştırmalarda sınıf içi etkileşimlerin yalnızca bir boyutuna odaklanılmıştır; örneğin duyarlı bir öğretmenin çocukların sosyal gelişimini ne ölçüde ilerletebildiği gibi. Daha yeni araştırmalarda ise; etkileşimin gerçekleştiği pek çok boyut incelenmektedir. Örneğin, Hamre ve Pianta (2005), etkileşimlerin çocukların içinde buldukları riskler ile sosyal ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini incelerken hem duygusal hem de eğitimsel desteği araştırma kapsamına dahil etmiştir.

Aşağıdaki açıklamalarla öğretmen-çocuk etkileşimleri ve çocukların gelişimleri arasındaki boyut içi bağlantılarla ilgili bilgiler sunulmaktadır ancak burada asıl vurgulanmak istenen Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın etkileşimin pek çok boyutunu ele almış olmasıdır.

1.7.3.1.1. Duygusal Destek

Günümüze kadar ulaşılan literatür, bir sınıfın duygusal ortamının, çocukların sosyal becerilerinin (Burchinal ve ark., 2008; Curby ve ark., 2009; NICHD ECCRN, 2003; Wilson, Pianta ve Sthulman, 2007), arkadaşları ile olan ilişkilerinin (Pianta ve ark., 2002) ve davranışsal uyumlarının (Gazelle, 2006; Mashburn ve ark., 2008; NICHD ECCRN, 2003) tahmin edilmesinde ve çocukların sosyal başarıları üzerinde önemli etkisi olduğu konusunda güçlü kanıtlar sunmaktadır. Hamre ve Pianta (2005) 6 yaş grubu çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, çocukların daha fazla duygusal destek almaları durumunda (sınıf düzeyinde),

öğretmenle yaşanan çatışmalarda ciddi azalmalar olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan çocukların daha fazla eğitimsel destek almaları öğretmenleriyle olan ilişkilerinde herhangi bir değişikliğe sebep olmamıştır.

1.7.3.1.2. Sınıf Organizasyonu

Sınıf organizasyonunun, öğretmenin çocukların üretkenliğini, konsantrasyonunu ve davranışını yönetmesi (Hamre ve ark., 2009) genellikle de çocukların öz düzenlemesi ile ilgili olduğu kuramı öne sürülmüş ve bu ilişki deneysel olarak desteklenmiştir. Pek çok tanımı olmasına karşın, öz düzenleme temel olarak çocukların duygularını ve davranışlarını yönetebilmeleri, bilişsel ve davranışsal açıdan kendilerini önleyici kontrolde bulunabilmeleri ve dikkatlerini odaklayabilmeleri anlamına gelmektedir (Blair, 2002; Calkins, 2007). Araştırmacılar sınıfı düzenleme konusunda daha başarılı öğretmenlerin çocuklarının da kendilerini etkinliklere daha çok verdiklerini (Bohn, Roehrig ve Pressley, 2004; Bruner, 1996; de Kruif, ve ark., 2000), davranışsal ve bilişsel kontrollerinin daha iyi olduğunu (Rimm-Kaufman ve ark., 2009) ve motivasyonlarının da daha yüksek olduğunu (Brody ve ark., 2002) ortaya koymuştur. Rimm-Kaufman ve ark. (2009) sınıf niteliğinin çocukların anaokulundaki öz düzenleme becerileri ile ne ölçüde ilgili olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf organizasyonu ile öz düzenleme arasında diğer alt boyutlara (duygusal ve eğitimsel destek) oranla daha güçlü bir bağ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İyi yönetilen sınıflardaki çocukların davranışsal ve bilişsel oto kontrol becerileri sınıf organizasyonunun daha az olduğu sınıflardaki çocuklara göre daha fazladır ve bu sınıflardaki çocuklar kendilerini etkinliklere daha iyi vermektedir.

1.7.3.1.3. Eğitimsel Destek

Eğitimsel desteğin niteliği, erken çocukluk döneminde akademik ve dil başarısına götürmektedir (ör., Curby ve ark., 2009; Howes ve ark., 2008; Mashburn ve ark., 2008). Öğretmenlerin genellikle düşük seviyelerde eğitimsel destek sağladıklarıyla ilgili bulgulara ulaşılmış olmasına rağmen (Burchinal ve ark., 2008; NICHD ECCRN, 2002), daha zengin eğitimsel fırsatlar (ör. açık uçlu sorular, aşamalı destekleme gibi) sunabilen öğretmenler okul yılı boyunca daha fazla akademik ilerleme kaydeden çocuklara sahip olmaktadır. Burchinal ve ark. (2008), anaokulundaki eğitimin niteliğinin okul yılı boyunca çocukların akademik ve dil

gelişimi üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Çocuğun anaokulunda aldığı eğitimsel desteğin daha sonra anasınıfındaki akademik ve dil becerilerine de olumlu katkılar sağladığı bulunmuştur. Bu bağlamda anaokulundan itibaren yüksek eğitimsel destek alan çocuklar üzerindeki olumlu etkilerin kayda değer ve kalıcı olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada anaokulu ve daha sonra anasınıfında sağlanan duygusal desteğin çocukların akademik performansları üzerinde önemli bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, yüksek oranda eğitimsel desteğin, çocukların akademik performansları üzerindeki risk faktörlerinin olumsuz etkilerini ortadan kaldırma üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Hamre ve Pianta (2005) annelerinin öğrenim durumu oldukça düşük olan ve 6 yaş grubunda yoğun ya da orta düzeyde eğitimsel desteğin bulunduğu sınıflarda eğitim gören çocukların, başarı düzeylerinin aile açısından risk altında bulunmayan arkadaşlarıyla eşit düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

1.7.3.2. Boyutlar Arası Bağlantıların Çocukların Kazanımları ile İlişkisi

Gelişimsel ve eğitimsel kuramlar ve literatürü bir araya getiren son zamanlardaki gelişmelere rağmen, öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların sosyal duygusal, öz düzenleme ve akademik-bilişsel kazanımlarını doğrudan ya da dolaylı olarak ne düzeyde etkilediği konusunda öğrenilmesi gereken çok şey vardır. Yukarıda da belirtildiği üzere, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin gerçekleştiği üç boyut büyük ölçüde girdi ve gelişimsel çıktı arasındaki doğrudan uyuma dayanmaktadır. Sınıf içi girdilerin aynı zamanda boyutlar arası çıktılarla da ilgili olduğundan yola çıkılarak bu kavramsallaşmanın genişletilmesi hedeflenmektedir (Şekil 1.3' teki kesik çizgilere bkz. s.33).

1.7.3.2.1. Duygusal Destek ile Akademik Başarı ve Öz Düzenlemenin Gelişimi

Pek çok araştırmacı sosyal ve duygusal girdilerin akademik başarı açısından kritik öneme sahip olduğunu dile getirmektedir ve bu savı destekleyen araştırmaların sayısı gittikçe artmaktadır (ör., Zins ve ark., 2007; Hamre ve Pianta, 2005; Pianta ve ark., 2002; Pianta, ve ark. 2008). Örneğin, anaokuluna devam eden bir grup çocuk içinde, anaokulunda öğretmenle daha çok etkileşim kuranlar (sosyal bir girdi) birinci sınıfın sonunda daha güçlü kelime dağarcığı ve kodlama becerisi sergilemiştir (McDonald-Connor ve ark., 2005) Uzun bir süre boyunca ve çocuklar sınıf ilerledikçe devam eden, yüksek düzeyde öğretmen duyarlılığı ve sıcaklığı,

çocukların anaokulundan beşinci sınıfa kadar olan okuma becerilerindeki artışla ilişkilendirilmiştir (Pianta ve ark., 2008). Ancak bunun doğrudan bir etki (duygusal açıdan destekleyici öğretmenin akademik anlamda risk almanın daha güçlü akademik beceriler sağladığı güvenli bir çevre yaratması) mi yoksa dolaylı bir etki (duygusal desteğin gelişmiş sosyal beceriler kazandırması, örneğin; yönergeleri takip etme, öğretmenle sohbet başlatma gibi ve bunun da sonuçta daha fazla öğrenme fırsatı ve artan akademik başarı sağlaması) mi yarattığı hâlâ belirsizdir.

Duygusal destek aynı zamanda etkinliklere kendini verme ve öz düzenleme becerilerini de doğrudan güçlendirebilmektedir. Küçük çocuklar için, çocuğun özerkliğini ve sorumluluğunu destekleyen sıcak, olumlu sınıf ortamları öğrenmeye kendini daha çok verme ile yakından ilgilidir (Bogner, Raphael ve Pressley, 2002; Pianta ve ark., 2002; McWilliam, Scarborough ve Kim, 2003). Örneğin, Skinner ve ark. (1998), anasınıfı öğretmenlerinin sıcaklık ve destekleyicilik düzeyinin, çocukların algılanan kontrolleri ile ilgili olduğu ve algılanan kontrolün de çocuğun kendini etkinliğe verme düzeyi ile yakından bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır. Böylece, yüksek düzeylerde duygusal destek davranışın ve dikkatin düzenlenme kapasitesinin güçlendirilmesine destek olmaktadır.

1.7.3.2.2. Sınıf Organizasyonu ile Sosyal ve Akademik Başarının Gelişimi

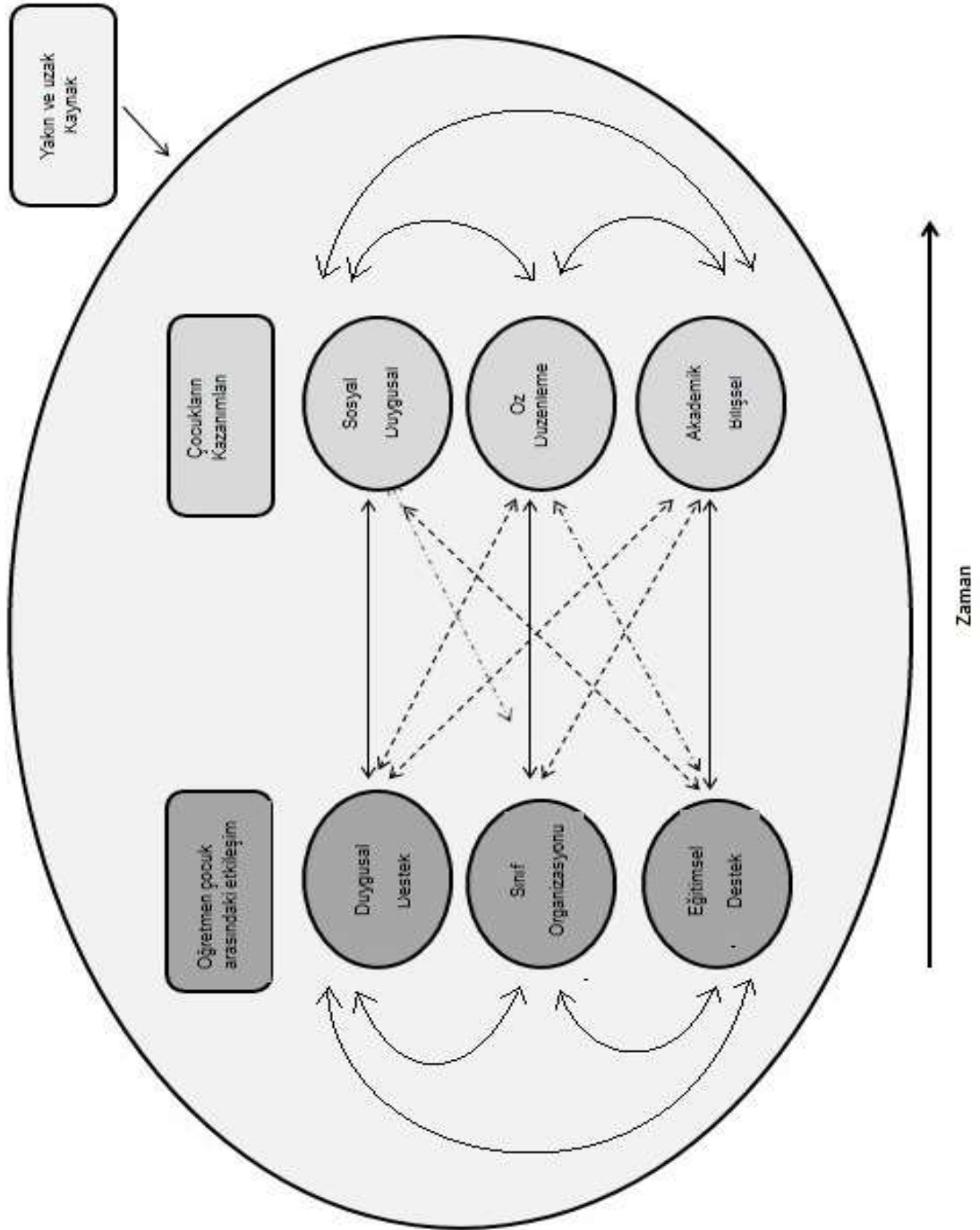
İyi düzenlenmiş ve iyi yönetilen sınıf ortamlarının çocuğun kendi davranışlarını yönetmesine doğrudan destek olduğu konusunda ciddi kanıtlar vardır. Organizasyonel girdilerin akademik ve toplum yanlısı gelişim üzerinde boyutlar arası etkiye sahip olduğu konusunda da bazı bulgulara rastlanmıştır. Örneğin, giderek belirginleşen bulgular sınıf düzenlemesi ve akademik başarı arasında ilişki olduğunu ortaya koymakta ve bu belki de aksaklığı az, üretkenliği fazla sınıfların eğitim üzerinde daha çok zaman harcamalarından kaynaklanmaktadır. Buna ek olarak, iyi yönetilen sınıflar, sınıf içinde olumlu ilişkilerin kurulmasına ve toplum yanlısı davranış biçimlerinin oluşmasına olanak sağlayabilecek, davranışa yönelik limitleri ve beklentileri belirlemektedir (Freiberg ve ark, 2001). Webster-Stratton ve ark. (2001), öğretmenlerin etkin sınıf yönetimi stratejileri kullanmasının, çocukların toplum yanlısı davranışlar geliştirmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Bu nedenle, olumlu ve etkin disiplin teknikleri, tahmin edilebilir kurallar ve programlar ve buna ek olarak etkin çatışma düzenleme teknikleri uygulayan

öğretmenler çocukların sosyal yetkinliğini ilerletebilmektedir (Bierman ve Erath, 2006). Kellam ve ark. (1998), sınıf yönetiminin “bütünleyici, toplum yanlısı sınıf sistemi” geliştirme konusunda çok önemli olduğunu ve sınıf organizasyonunun sosyal duygusal gelişim ve işlevsellik konusunda önemli bir sınıf girdisi sağlayabileceğini öne sürmüştür.

1.7.3.2.3. Eğitimsel Destek ile Sosyal Başarı ve Öz Düzenlemenin Gelişimi

Gelişimsel bir bakış açısıyla bakıldığında, ancak eğitimsel girdilerin çocukların sosyal duygusal gelişimi ve öz düzenleme becerileri etkilediğiyle ilgili net olarak dile getirilmeyen ancak kulağa mantıklı gelen bazı savlar vardır. Örneğin, ilginç, zorlayıcı, ilişkili ve düşünceleri harekete geçiren bir eğitim sunulan çocuklar, okula karşı olumlu hisler duymaya başlamakta ve bu da daha sonra kendisini olumlu sosyal gelişim olarak göstermektedir. Yüksek düzeyde eğitimsel destek, daha yüksek oranda sosyal başarı, öğretmenle çocuk arasında olumlu etkileşimler ve akademik görevlere kendini daha iyi verme konularında etkilidir (Guthrie ve ark., 2000; Pianta ve ark., 2002). Örneğin, bir çalışmaya göre, yoksulluk oranının fazla olduğu anasınıflarında, öğretmenler tarafından uygulanan etkin düşünme stratejileri öğrencilerin bilişsel becerilerinde olumlu etkiler olmasını sağlamıştır (Taylor ve ark., 2003). Sınıf içi etkileşimlerle çocuğun başarıları arasında gelecek vadeden, boyutlar arası (duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek) bağlantılar olsa da bazı çalışmalar böyle boyutlar arası bağlantıların doğruluğunu ispat etme konusunda yetersiz kalmıştır (ör., Mashburn ve ark., 2008). Duygusal destek en fazla bağlantıya sahip olan boyuttur. Buna neden olarak duygusal desteğin yalnızca sosyal duygusal gelişimle değil, öz düzenleme ve bilişsel gelişimle de bağlantılı olması gösterilmektedir. Boyutlar arası bağlantılar için bulgular, sınıf düzenlemesi ve eğitsel girdilerle ilgili olarak biraz zayıftır. Bu durum, anaokulundaki sınıflarda duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutları arasındaki uyumun ve geçişin, çocukların sosyal duygusal, öz düzenleme ve akademik başarılarının daha sistematik biçimde ele alınacağı iyi tasarlanmış, uzun vadeli çalışmalarla ele alınmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Downer ve ark.,2010).

Şekil 1.3. Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Boyut İçi Ve Boyutlar Arası Etkilerinin Çocuğun Gelişimsel İlerlemeleri Üzerindeki Etkileri.



Kaynak: Downer, J., Sabol, T. & Hamre, B. (2010). Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes, *Early Education & Development*, 21(5), 699-723. Düz, devamlı çizgiler boyut içi etkileri; düz, kesikli çizgiler de boyutlar arası etkileri temsil etmektedir.

1.7.4. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Değerlendirilmesi

Öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimler konusundaki bilgi, öğretmen raporları (ör., Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği; Pianta, 2001), çocuk raporları (ör., Nolen ve Haladyna, 1990; Ryan ve Grolnick, 1986) ve gözlemlere – ya da bu üçünün bir kombinasyonu kullanılarak elde edilebilmektedir (De Jong ve Westerhof, 2001).

Sınıflardaki sürecin niteliğini ölçmek için bazı gözlemsel ölçekler geliştirilmiştir. Hem Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R; Harms, Clifford ve Cryer, 1998; ECERS-E; Sylva, Siraj Blatchford ve Taggart, 2006) gibi evrensel değerlendirme ölçekleri, hem de Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (CLASS; Pianta ve ark., 2008), Okul Öncesi Sınıf Gözleme Ölçeği (ECCOM; Stipek ve Byler, 2004) ve Bireyselleştiren Çocuk Eğitimi- Sınıf Gözlem ve Kodlama Sistemi (ISI; Connor ve ark., 2009) gibi sınıf içi etkileşimi doğrudan gözlemele ilgili ölçekler farklı bağlamlarda uygulanmaktadır. CLASS kodlama sisteminin bir uzantısı olarak Bireyselleştirilmiş Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (inCLASS; Downer, Booren, Lima, Luckner ve Pianta, 2010) ise her bir çocuğun sınıf ortamındaki deneyimlerini araştırmak üzere geliştirilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, eğitim alanındaki araştırmalarda sınıf içi gözlem teknikleri 30 yıldır değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Pianta ve ark., 2008). Türkiye'de ise sınıf gözlemleri genellikle nitel yöntemlerle mikroanaliz ile değerlendirilmektedir. CLASS gibi uluslararası anlamda standartlaştırılmış ve onaylanmış gözlem yöntemleri (birkaç çalışmada kullanılmış olan ECERS ve Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği hariç) Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında daha önce hiç uygulanmamıştır.

1.7.5. Öz Düzenleme

1.7.5.1. Öz Düzenlemenin Tanımı

Öz düzenleme kavramı pek çok farklı biçimde tanımlanmaya çalışılmış, ancak hangi tanımın en uygun olduğu konusunda bir fikir birliğine ulaşılamamıştır. En sık karşılaşılan tanımlardan biri Rothbart ve Bates tarafından önerilmiştir. Rothbart ve Bates (1998)'e göre, öz düzenleme becerileri, uyum gösterme, uygun olmayan davranışların engellenmesi, duygu kontrolü, davranışların düzenlenmesi, dikkat kontrolü, hazzın ertelenmesi gibi kavramları içermekte ve bireysel farklılıklardan etkilenmektedir.

Shields ve Cicchetti (1998) ile Wills ve ark. (2006) öz düzenlemenin kişinin çevresiyle en uygun düzeyde ilişki kurmasını sağlamak için kendisini gözlemlemesine ve davranışlarını kontrol etmesine imkân veren, duygular, dikkat ve davranıştan oluşan bir dizi birbiriyle ilişkili beceri olduğunu belirtmektedir. Öz düzenlemenin genellikle birbiriyle örtüşen ve birbirini etkileyen bu üç sistemi bünyesinde barındırdığı düşünülmektedir: duygu, biliş ve davranış (Denham, 1998). Bu bağlamda hedeflere ulaşma yolunda bilişsel ve duyuşsal iç sistemlerin ve davranışsal dışavurumların yönetimi ve düzenlenmesini gerektiği vurgulanmaktadır. Öz düzenleme, bireysel düzeydeki bileşenlere ek olarak toplumsal ve kültürel değerleri içeren dış bileşenleri de içermektedir. (Zeman ve ark., 2006). Bu nedenle, Raver (2004)'e göre öz düzenleme mekanizmaları genellikle gerçekleştikleri bağlam ve kültür aracılığıyla tanımlanmaktadır.

Çocuğun davranışlarını kontrol etmesi için öncelikle bir durumun bilişsel, duygusal ve sosyal gereklerini anlaması gerekmektedir (Calkins ve Fox, 2002). Çocuğun bağlamsal hedeflere ulaşmak için duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarındaki değişiklikler yaptığı göz önüne alınırsa, öz düzenlemenin hedef odaklı olduğu görülmektedir (Dennis, 2006).

Öz düzenleme konusunda evrensel kavramlardan bazıları yürütücü işlevler, ego kontrolü, kısıtlayıcı ya da çaba gerektiren kontrol ve duygu düzenlemesidir (McCabe, Cunningham, Brooks-Gunn, 2004). Öz düzenleme aynı zamanda vücudun bağışıklık sistemini koruması ve ısıyı aynı düzeyde tutması gibi birtakım becerilerinin de dâhil olduğu homeostatik süreçlerin işlemlerini sağlayan biyolojik kontrol mekanizmaları anlamına da gelmektedir. Psikolojide ise, 'öz düzenleme' terimi psikolojik benliğin kendi kendini düzenleme becerisi anlamına gelmektedir (Baumeister ve Vohs, 2004; Carver ve Scheier, 1998).

Öz düzenleme hayatın kendisiyle başlamaktadır. Yaşayan her canlı, gelişimini ve çevreye uyum sağlamasını yönlendiren öz düzenleme ve öz örgütlenme mekanizmalarına sahiptir (Bronson, 2000). İlgili literatürde bu becerinin pek çok farklı beceri ve kazanımla bağlantılı bir beceri olduğunun altı çizilmektedir. Çocuklar öğrenmeye başladıklarında, öz düzenleme onların akademik performanslarını ve sosyal becerilerini büyük ölçüde etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz düzenleme aralarında sosyal becerinin (Fabes ve Eisenberg, 1992), okula hazır bulunuşluk ve akademik başarının (Smith-Donald ve ark., 2007),

dayanıklılığın (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000) içinde olduğu sayısız olumlu, gelişimsel kazanımlarla doğru orantılıdır. Öz düzenleme aynı zamanda sonradan ortaya çıkan davranış sorunlarının temelini oluşturan kötü davranış etkilerini (Maughan ve Cicchetti, 2002) ve ebeveynlerin çocukların davranışları üzerindeki etkilerini (Eisenberg ve ark., 2001) de düzenlemektedir.

Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (1999), öz düzenlemenin tanımını yaparken ele alınan kuramsal çerçevenin belirleyiciliğine dikkat çekmiştir. Bu tanımlarda bilim insanlarının aynı kavram üzerinde görüşlerinin farklılaşmasının en önemli nedeni, kavrama bakış açılarını belirleyen kuramsal alt yapıdaki farklılıklardır (Akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bu bağlamda; öz düzenleme kavramı, farklı psikolojik kuramlara dayandırılarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Heckhausen ve Dweck (1998)'e göre, irade kuramı temel alındığında, öz düzenleme kişinin eylemlerini iradesi doğrultusunda düzenlemesini sağlayan bir yöntemdir. Bronson (2000)'a göre ise, öz düzenlemenin sekiz kuramsal perspektifi vardır. Bu perspektifler psikanaliz, davranış, sosyal öğrenme, sosyal biliş, Vygotsky, Piaget, Neo-Piaget ve bilgi işleme kuramlarına dayalıdır. Örneğin; Piaget, öz düzenlemeyi tamamen bilişsel süreçlerle açıklarken, davranışçı kurama göre öz düzenleme "öğrenilmiş öz kontrol"dür. Vygotsky' e göre, öz düzenleme, sosyo-kültürel değerlerle bireyin ihtiyaçları arasında dengeyi kuran yapıdır. Freud'a göre ise, bireyin uyarılma düzeyini kontrol altında tutmasını ve gerçek dünyanın gerekliliklerini yerine getirebilmesini sağlayan bir mekanizmadır. Çizelge 1.1'de öz düzenlemenin her kurama göre gelişiminin temelleri ve nedenleri verilmektedir.

Çizelge 1.1. Farklı Psikolojik Kuramlara Göre Öz Düzenlemenin Gelişiminin Temelleri ve Nedenleri: Kısa Bir Bakış

<i>Kuram</i>	<i>Öz Düzenlemenin Kaynakları</i>	<i>Öz Düzenlemenin Gelişimine Neden Olan Etmeler</i>
Davranışsal	Pekiştirmenin olumlu bir durum olduğunu öğrenme, Geciktirilmiş pekiştirmeyi bekleme konusunda öğrenilmiş beceri, Öğrenilmiş öz-eğitim stratejileri	Geciktirilmiş pekiştirmeyi deneyimleme, Geciktirilmiş pekiştirme için öz pekiştirmede bulunma, Öz eğitim, Deneme ve başarı için öz pekiştirme.
Sosyal Öğrenme	İçselleştirilmiş davranış standartları (neyin uygun veya etkin davranış teşkil ettiğiyle ilgili içselleştirilmiş temsiller): Öz değerlendirme — standartların karşılanması durumunda kendini ödüllendirme (öz yeterlik hissi), standartların yerine getirilmemesi durumunda kendini cezalandırma (kendini küçük görme hissi).	Kendi davranışlarından ve bunların sonuçlarından (pekiştirme veya ceza) performans standartlarını öğrenme Diğerlerini ve onların davranışlarının sonuçlarını gözlemleme ve böylece davranış standartlarını öğrenme Öz düzenlemeli davranışlar için pekiştirmeyi deneyimleme ve gözlemleme. Bireyi öz düzenleme için öz yeterlilik değerlendirmesine götürür.
Psikanalitik	Ego çakışan içsel yapılarla (id ve süper ego) başa çıkmaya çalışır, çevreyle mücadele eder ve yetkinlik/etkinlik arayışındadır.	Egonun çevreyle olan başarılı etkileşimlerinden güç kazanarak gelişmesi ve beraberinde özsaygı ve özgüvende artış yaşanmaktadır.
Sosyal bilişsel	Çevredeki olayları kontrol etmek için algılanan yetenektir.	Kontrolü deneyimleme; kendi eylemleri ve yetkinlikleri üzerinde kontrol sağlama
Vygotsky	Doğuştan gelen merak ve bağımsızlığa ilgi	Kendi kendine konuşma (eylemi ve düşünceyi yönlendiren içselleştirilmiş dil)
Piaget	Denge kurma—bilişsel beceri; Zihinsel çelişkileri ya da dengesizlikleri çözümlenme yoluyla zihinsel dengeyi sağlama; Çevredeki ilginç etkileri keşfetme ve böyle etkiler yaratmaya ilgi duyma	Bilişsel gelişme — fiziksel ve sosyal çevre konusunda bilişsel anlayışın artması ve mantıksal düşünmenin (çevredeki insanlar ve nesnelere etkileşim kurma) gelişmesi

Kaynak: Chi Huang, S. (2009). Children's behavioral and learning self-regulation in transition period: a study of first grade students in Taiwan. Unpublished doctorate thesis. The Graduate School College of Education. The Pennsylvania State University. USA

Toplumsal açıdan öz düzenlemenin önemine baktığımızda; öz düzenlemenin insanların duygularını, sosyal ilişkilerini, bilişlerini düzenlemelerine ve gelişimleri üzerinde kontrol uygulayabilmelerine imkân sağlayan uyumlayıcı bir beceri olduğu bilinmektedir. Bu becerinin güçlü veya zayıf olması bireyin başarısı ya da başarısızlığıyla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda; öz düzenleme, insan davranışının “hayvani içgüdülerden medeni insan davranışlarına” dönüşmesi için gereken temel bir bileşendir (Baumeister ve Vohs, 2004). Ayrıca bu beceri, çocukluk deneyimleri, genetik yapı ve yetiştirme arasında kilit bir arabulucu konumundadır (Rueda, Posner ve Rothbart, 2004). Öz düzenleme ile ilgili tüm

tanımlar daha geniş toplumsal ve biyolojik etkiler bağlamında düşünüldüğünde, alkol bağımlılığı, madde bağımlılığı, saldırganlık, şiddet, suç, beklenenin altında başarı gösterme, yeme bozuklukları, depresyon ve duyumsamazlık gibi durumların bireyin öz düzenlemeyi başarılı bir şekilde oturtamamış olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Schmeichel ve Baumeister, 2004). Bu anlamda Eisenberg ve Wang (2003)'ün belirttiği gibi, insanlar arasında huzurun ve işbirliğinin sağlanmasında bireyin öz düzenleme becerisinin yüksek olması önemli bir araçtır.

1.7.5.2. Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

Öz düzenlemeyi kapsayan bileşenleri betimlemek için pek çok tanımlama yapılmıştır (Cole, Martin ve Dennis, 2004; Kochanska, Murray ve Harlan, 2000; Rueda ve ark., 2004; Zelazo, Muller, 2002). Kavramsal olarak, öz düzenleme davranış düzenlemeyi (davranışsal dürtülerin kontrolü ve motor kontrol), duygu düzenlemeyi (duyguların tanımlanması ve nitelendirilmesi ve negatif uyarılmayı hafifletme ve öfkeye tahammül göstermeyi de içerir) ve dikkat düzenlemeyi (dikkat sağlama ve bilgiyi akılda tutma, dikkatini temel öğelere verme, dikkatin dağılmasını engelleme ve gerektiğinde dikkati başka yöne kaydırma) içeren çok yönlü bir kurgudur. Bu beceriler dizisi gelişimsel olarak birbirine bağlıdır ve 3-7 yaş arasında ön beyinin gelişmesine bağlı olarak büyük bir hızla gelişmektedir. Davranış, duygu ve dikkat düzenleme gelişimsel olarak birbirleriyle ilişkili beceriler olmasına karşın, çalışmalarda nadiren hepsi aynı anda incelenmektedir.

1.7.5.2.1. Davranış Düzenleme

Alternatif bir dizi tepkiyi değerlendirmek ve aralarından seçim yapmak için ani ve istenen bir motor tepkiyi erteleme becerisi 3 ve 7 yaş arasında büyük ölçüde gelişmektedir (Rothbart, 1989). Küçük çocukların özellikle de yüksek motivasyon yaratan koşullar altında (örn. istenen bir nesneyle veya eylemle karşılaşıldığında), davranışlarını kolaylıkla düzenleyebilmeleri kısmen bilişsel gelişimle birlikte biyolojik olarak işleyen tepkisel eğilimlerdeki bireysel farklılıklara da bağlıdır. Sınıf ortamı genellikle çocukların bir aktivite için beklemek, her şeyi sırayla yapmak, konuşmadan önce elini kaldırarak söz almak ve bağırarak yerine yavaşça konuşmak gibi öncelikli motor tepkilerini dizginlemelerini gerektiren bir ortam olduğundan, okula başlama genellikle küçük çocukların davranışsal dürtü kontrolü ve motor kontrolü sağlamalarını gerektiren bir zaman olarak görülmektedir.

Bazı deneysel bulgular istenen ödülü görmeyi bekleme gibi hazzı erteleme görevleri ve bir çizgi üzerinde defalarca yürüme denemesi yapıldıktan sonra mümkün olduğunca yavaşlama gibi motor kontrol görevleriyle ölçülen davranışsal dürtü kontrolünün okula hazır bulunuşlukla ilgili çeşitli göstergelerle bağlantısı olduğunu göstermiştir. Örneğin, motor kontrol görevi olan Bir Çizgi Üzerinde Yavaşça Yürüme (Walk-A-Line Slowly) (Kochanska ve ark., 1996), Head Start okul öncesi çocukları üzerinde yürütücü kontrolün (dikkat ile ilgili) ölçüldüğü diğer görevlerle (Bierman ve ark., 2008) bir arada yapıldığında çocukların sosyal ve davranışsal açıdan okula hazır olmalarına büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Dahası, okul öncesi ortamlarda hazzı erteleme görevlerindeki performans sosyal beceri ile ilişkilendirilmiştir (Smith-Donald ve ark., 2007). Bu nedenle, özellikle davranışsal dürtü kontrolü ve motor kontrolünden oluşan davranışsal düzenleme kapasitesi çocukların okula hazır olmaları açısından son derece önemli ve öz düzenlemenin de önemli bir bölümünü temsil eden bir beceridir.

1.7.5.2.2. Duygu Düzenleme

Durumsal isteklere uygun olarak duygusal ifadelerin yoğunluğunu ve süresini hafifletmek okul öncesi yaş gruplarının önemli gelişimsel becerisidir (Cole, Michel, Teti, 1994). Çocukların içinde buldukları ortamlar onlara çeşitli sosyal ve öğrenmeyle ilgili zorluklarla baş ederken düzenleyici kapasitelerini arttırma fırsatı sağlarken, aynı zamanda öfkelenmelerine neden olacak pek çok durum içinde bulunmalarına da neden olmaktadır. Toplumsal beklentilere göre, çocuklar 3 yaş itibarıyla hayal kırıklığına uğratan ve öfkeli durumlara karşı olumsuz hislerini saklama ya da azaltma becerisini kazanmaktadır (Cole, 1986). Çocukların hayal kırıklığına uğratan ve öfkeli durumlara toplumsal açıdan uygun bir biçimde tepki vererek duygu düzenlemesi, öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla yaşanacak saldırgan davranışlar ve çatışmalarda azalma sağlamasına yardım etmesi açısından önemli rol oynamaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1992). Özellikle öfkeye tahammül etme okul ortamında yoğun olarak yaşanan sosyal ve akademik problem çözme durumlarında çocukların sakin kalmasını sağlama suretiyle okul başarısına katkıda bulunmaktadır.

Araştırmalara göre, öfkelerini kontrol etmede daha iyi olan anaokulu çocuklarının öğretmenleriyle daha yüksek nitelikte ilişkiler kurdukları, akademik anlamda daha başarılı oldukları ve okuma yazma ve matematik ile ilgili standartlaştırılmış

sınavlarda da daha üstün bir performans gösterdikleri kanıtlanmıştır (Graziano ve ark., 2007). Buna ek olarak, okul öncesi dönemdeki çocuklar göz önüne alındığında duygu düzenlemesi sosyal beceri ile ilişkilendirilmektedir. Bu dönemde duygularını başarılı bir şekilde düzenleyemeyen, öfkelerini kontrol etmekte güçlük çeken çocuklar öfke nöbetleri geçirmeye ve öfkeliendiren olaylar karşısında duygusal ve fiziksel patlamalar sergilemeye daha meyilli olmakta ve bu gibi durumlar sınıf içindeki ilişki kurma ve öğrenme imkânlarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Denham, 2006).

1.7.5.2.3. Dikkati Düzenleme

Dikkati düzenleme; dikkati sürdürme, dikkati dağıtan ve ilgisiz uyarınları görmezden gelme, amaca yönelik eylemde bulunmak üzere hazır olma ve yerine getirilecek bir görev boyunca dikkati koordine etme gibi süreçleri ve becerileri içeren bilişsel işlevlerin bir parçasıdır (Bronson, 2000).

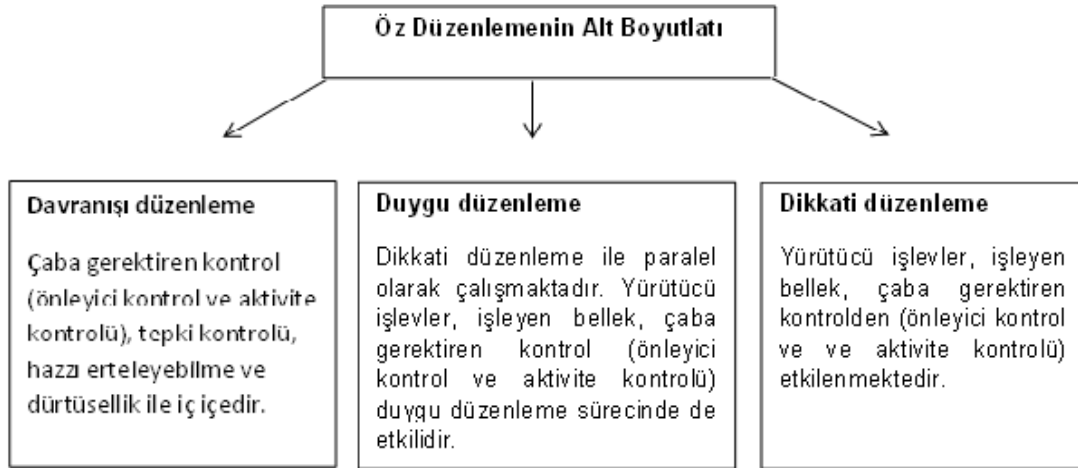
Özellikle 3- 7 yaş arasında gelişen dikkati düzenleme, öğrenme ve sosyalleşme ile ilgili olumlu davranışlarda bulunma konusunda dikkat açısından çocukların kontrollerini arttırmalarını sağlarken, aynı zamanda çocukların davranışsal anlamda tepkilerini daha esnek biçimde düzenlemelerine de fırsat sağlamaktadır (Barkley, 2001; Blair ve Razza, 2007; Kochanska ve ark., 2000). Bu nedenle, okula başlama dikkat kontrolünün, dikkati ayarlamanın ve hafıza ile ilgili becerilerin gelişerek daha uyumlu, daha iyi düzenlenen bir işleve sahip olan önemli bir geçiştir (Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005).

Genellikle yürütücü işlevlerle kavramsallaştırılan dikkatle ilgili öz düzenlemenin, dikkati kontrol etme, dikkati ayarlama ve işler bellek olmak üzere üç beceriden oluştuğu söylenebilir. İşleyen bellek, bilginin depolandığı bir alan olmanın ötesinde çok bileşenli bilişsel bir yapıya işaret etmektedir. Kısa bir süre için bilginin zihinde etkin bir şekilde tutulması veya yenilenmesi olarak tanımlanan işleyen bellek, dikkat kontrolü ve bilginin yönetilmesini de kapsamaktadır (Akt. Torres, 2011).

Dikkati düzenleme becerileri (dikkati kontrol etme, dikkati ayarlama, işleyen bellek) erken çocukluk dönemiyle önemli derecede bağlantılıdır (Carlson, Mandell ve Williams, 2004) Bu yaş grubu ile gerçekleştirilen bazı araştırmalardan elde edilen bulgular, dikkati düzenlemeye dair bu becerilerin benzersiz olduğunu, bu bileşenlerin erken çocukluk döneminde gelişim açısından birbirinden ayrılan

gidişatlar çizdiğini ve çocukların gelişimsel açıdan dikkati çeken görevler konusunda başarılı performanslar göstermelerine emsalsiz katkıları olduğunu ortaya koymaktadır (Diamond, 2006). Bir anaokulunda dikkati düzenleme becerilerinin ölçüldüğü bir değerlendirmede, Garon, Bryson ve Smith (2008), okul öncesi dönemde bütün bu becerilerin fark edilir bileşenlerle birlikte tek bir kurguyu yansıtmaya eğiliminde olduklarını belirtmektedir. İster tek bir kurgu olsun, ister sosyal-davranış ve öğrenmeye emsalsiz katkıların sağlandığı farklı bir takım beceriler söz konusu olsun (ya da ister her ikisi birden bulunsun), dikkati düzenlemenin altında yatan becerilerin bir arada çalışarak çocuğun öz düzenleme kapasitesini desteklediği bilinmektedir.

Şekil 1.4. Öz Düzenleme Ve Alt Boyutlarının Kavramsal İçerikleri



Kaynak: Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öz düzenlemenin alt boyutları göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 10 görev yer almaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Oyuncak Paketleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri kullanılmaktadır. Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır (Murray ve Kochanska, 2002; Smith-Donald ve ark., 2007). Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncak Geri Verme

görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir.

1.7.5.3. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Gelişimi

3- 5 yaş arasında, öz düzenlemenin gelişimi daha çok ayrımsama ve kendi kendine başlayan eylemlere dayalı öz denetim (oto kontrol) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yaşlardaki çocuklar istekleri ve emirleri yerine getirseler de hazlarını hâlâ erteleyememektedir ve bu bazı öz düzenleme becerilerinin gelişmesi açısından engel teşkil etmektedir (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 1999). Yaşları 6 ve 8 arasında değişen çocuklar için öz düzenlemenin gelişimi içsel konuşma, dikkat, motivasyon ve uyarıcı kontrol yollarına dayalıdır. Bu bağlamda; anaokulunda ve ilköğretim 1. sınıfta olan çocuklar, diğer insanların farklı tepki türleri konusunda farklı tavırları olduğunu anlamaktadır (Heckhausen ve Dweck, 1998). Örneğin, çocuklar annelerinin kardeşlerinin tepkilerine nasıl tepki verdiklerini gözlemler ve annelerinin hangi tepkiyi tercih ettiklerini görürler. Heckhausen ve Dweck (1998) bu düşünme tarzının öz düzenleme açısından büyük öneme sahip olduğunu ve öz değerlendirmeyi su yüzüne çıkardığını belirtmiştir.

Emekleme ve erken çocukluk dönemlerinde çocuklar, davranışsal düzenleme açısından normatif kazanımlar göstermektedir, bunlara dürtüsel davranışlarda azalma, hazzı erteleme kapasitesinde artış, motor tepkileri kontrol etme ve davranışları toplumsal talepler doğrultusunda yönlendirme de dâhildir. Bütün bunlar duygusal düzenleme konusunda da gelişimler olduğunu göstermektedir; duygusal düzenlemeye, duygusal ifadelerin tanınması ve nitelendirilmesi, diğerlerinin duygularını yansıtma durumlarında onları anlama, onlarla empati kurma ve onlara uygun davranışsal tepkiler gösterme ve öfkeye tahammül edebilme de dâhildir (Calkins ve ark., 1998). Aynı zamanda davranış düzenleme ve öz düzenlemenin geliştirilmesi için bir arada çalışan işleyen bellek, dikkatle ilgili tepkilerin kontrolü ve dikkati ayarlamayı (Carlson, 2005) gerektiren bilişsel zorluklar konusunda uzmanlaşma yeteneğinde artış göstermiştir. Kavramsal olarak, davranış, duygu ve dikkat düzenleme ile ilgili beceriler iç içe geçmiş durumdadır ve bu beceriler kendi kendini yöneten ve hedef odaklı davranışları desteklemek için birbirleriyle etkileşim hâlinindedir.

Öz düzenlemeyi bünyelerinde bulunduran davranış, dikkat ve duygu ile ilgili bu süreçlerin hem çevresel hem de biyolojik etkileri vardır. Çocukların okula

başladıklarında, sınıf ortamındaki aktivitelerde toplumsal açıdan uyumlu ve hedef odaklı davranışlar gösterebilecekleri öz düzenlemeli süreçleri ne ölçüye kadar başarıyla uygulayabilecekleri hem biyolojik hem de çevresel etkilerle büyük ölçüde şekillenmektedir (Torres,2011).

Öz düzenlemenin gelişimi emekleme, yürüme, okul öncesi dönem ve ilköğretimin ilk yılları bazında aşağıda ayrıntılı şekilde ele alınmaktadır.

1.7.5.3.1. Emekleme Dönemi

3 ve 9 ay arasında, çocuklar çevreye tepki olarak davranışlarını değiştirmeye başladıklarında öz düzenlemenin ilk aşamaları da yavaş yavaş ortaya çıkmaya başlamaktadır. Yaklaşık 9-12 aylıkken, dışarıdan gelen taleplere karşı bir anlayış geliştirmeye başlamakta ve çevreden gelen uyarılara ve kendisine bakan kişinin isteklerine karşı duyarlı hâle gelmektedir(Kopp,1989). Yaklaşık 12-18 ay arasında da çocuk çevreden gelen istekler konusunda bilinç kazanmaya devam etmekte ve kendi kendine başlayan bir gözlemlene süreci oluşmaya başlamaktadır. Emekleme süreci boyunca, çocuk farklı nitelikteki ve yoğunluktaki duyuşal girdiye karşı büyük ölçüde duyarlıdır. Bu yaş grubundaki çocuklar öz düzenleme becerisi açısından kısıtlı olsalar da uyarılma düzeylerini kendi kendine düzenleme konusunda birtakım stratejilere sahiptir ve bunlar genellikle dikkat odaklıdır. Örneğin, çocuklar olumlu durumlar yaratmak ve olumsuz durumları azaltmak için gözlerini kaçırmayı tercih etmektedir (Calkins ve Fox, 2002). Emekleme dönemi boyunca çocuklar hızlı birtakım nöropsikolojik gelişim süreçlerinden geçmekte ve motor, sosyal, bilişsel ve duyuşal alanlarda önemli gelişme kaydetmektedir (Kopp, 1982). Örneğin, çocuklar uzanıp kavrama becerisini geliştirdikçe, nesnelere ve fiziksel olarak kendi varlığını daha iyi keşfetmektedir. Emekleme döneminin sonuna doğru huy ile ilgili ortaya çıkan önemli bir değişken de çaba gerektiren kontroldür (Rothbart ve Posner, 2005). Çaba gerektiren kontrol, dikkati düzenleme sürecinde bireyin ilgisini çeken uyarılara yönelmek istemesine rağmen amaca yönelik uyarılara odaklanabilmesine ve dikkati sürdürebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu beceri zamanla daha sabit hâle gelen bir niteliktedir. İlkokul yılları boyunca gelişimsel bir seyir izleyerek dikkat ile ilgili mekanizmaların gelişimini takip etmektedir.

Emekleme döneminde, çocukla kendisiyle en çok ilgilenen kişi arasındaki sosyal etkileşim doruk noktasına ulaşmaktadır (Kopp, 1982). Çocuk, öz düzenleme ile

ilgili bağımsız mekanizmalar geliştirir hâle gelmeden önce deneyimlerini düzenlemek için dış desteğe ve iyiliğini arttırıp, göreceği zararı en alt düzeye indirgeyecek bir çevreye ihtiyaç duymaktadır (Kopp, 1982; Cole ve ark., 1994). Bu durumda çocuk, kendi tepkileri konusunda kendisine bakan kişinin bilincine, esnekliğine ve duyarlılığına ihtiyaç duymaktadır (Calkins ve Fox, 2002). Çocuğa bakan kişi, onun deneyimlerini düzenlemesine yardımcı olmak için öncelikle dikkat ile ilgili stratejilerden yola çıkmaktadır. Örneğin, çocukla ilgilenen kişi çocuğu rahatlatmak için dikkatini rahatsız edici uyarıcılardan mutlu eden uyarıcıya kaydırmasını sağlayabilir. Böylece çocuk, sosyal etkileşimler ve dış düzenleme aracılığıyla hangi farklı durumlarda uyarıldığını fark etmekte ve bu durumların kendisiyle ilgilenen kişi veya kendisi tarafından etkilenebileceğini algılamaya başlamaktadır. Eğer çocuk kendisine bakan kişi ile yeterli sosyal etkileşim kuramazsa ve bu kişi dış uyarıcılar konusunda çocuğa deneyimlerini düzenlemesi için yardımcı olmazsa, çocuk dış talepler konusunda uygun bir anlayış geliştiremeyebilir. Buna ek olarak, içsel ve kişiler arası faktörler birbirleriyle ilişkili olduklarından, çocuğun kendisiyle en çok ilgilenen kişiyle erken dönemlerde ilişkisinde olacak bir kopukluk nöropsikolojik gelişimini sekteye uğratabilir (Kopp, 1989).

1.7.5.3.2. Yürüme Dönemi

Yaşamının ikinci yılı olan ve yürüme dönemi olarak bilinen dönemde çocuklar, bağımsızlık kazanmaya ve kendisine bakan kişiden ayrı bir kimlik geliştirmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocuklar dürtü kontrolü ve uysallık geliştirmeye başladıkları için öz düzenleme davranışları yürüme döneminde en kritik hâlini almaktadır (Calkins ve Fox, 2002). Uysallık, öz düzenlemenin önemli bileşenlerinden biridir. Çocuğun istek üzerine herhangi bir eylemi yapmayı geciktirmesi, kendisine bakan kişinin ya da toplumun beklentilere göre davranması ve kendi davranışlarını gözlemlemesi becerisidir. Buna çocuğun davranışlarını dış standartlara göre başlatması, ayarlaması ve durdurması becerileri de dâhildir ve bunların hepsi etkin öz düzenlemenin temel ilkeleridir. İki tür uysallık olduğu dile getirilmektedir: durumsal uysallık ve adanmış uysallık. Durumsal uysallık; özellikle çocuk iki yaşını doldurmadan hemen önce gelebileceği en yüksek seviyeye gelmektedir. Bu çocukların yardıma hazır yapıya geldiklerini, fakat henüz her konuda yardımsever bir yapıda olmadıkları anlamına gelmektedir. Adanmış

uysallık da durumsal uysallığın gelişiminden sonra gelişmekte ve çocuğun yaşamının ikinci yılında gelebileceği en üst noktaya gelmektedir. Durumsal uysallık biraz istikrarsızdır ve devamlı dış kontrole bağlıdır. Öte yandan, adanmış uysallık çocukların davranışlarını tamamen içinde buldukları ortama uygun olarak düzenlemeleri anlamına gelmektedir. Adanmış uysallık, uysallığın ebeveyn kurallarının içselleştirildiği ve öz düzenlemenin geliştiği daha olgun bir türüdür (Kochanska, Coy ve Murray, 2001). Uysallık aynı zamanda yönergeye göre değişkenlik göstermektedir. Çocuktan hoş olmayan, sıkıcı bir aktivitede bulunması istenen '*bunu yap yönergeleri*' ve çocuktan hoş, ilgi çekici bir aktiviteyi bastırması beklenen '*bunu yapma yönergeleri*' mevcuttur. '*Bunu yap yönergesi*' küçük yaştaki çocukları için '*bunu yapma yönergesinden*' daha zorlu bir düzenleyici güçlük teşkil etmektedir. Buna bağlı olarak, '*bunu yapma yönergesine*' uyum sağlama becerisi uysallık kavramının gelişmesi açısından '*bunu yap yönergesinden*' önde gelmektedir. Bilişsel açıdan dönüm noktası sayılabilecek önemli gelişmeler uysallığın geliştiği yürüme döneminde gerçekleşmektedir(Kopp, 1989). Bu, çocuğun dış kontrolden oto kontrole geçmesi, temsili düşünmenin artması ve anıların hatırlanması ile sağlanmaktadır (Kopp, 1982). Bu dönemde çocuk öz ayırimsama kazanmaya başlamakta ve kendisini hem nesne hem de etken olarak görmektedir. Buna ek olarak, yürümeye yeni başlayan çocuk duygusal anlamdaki sıkıntıların nedenleri ve sıkıntılarla ilgili deneyimlerini değiştirmek için duyguların düzenlenmesi konularında da bilinçlenmektedir.

Çocuklar büyüdükçe, aileyi ve öz düzenlemenin gelişmesine katkıda bulunan toplumsal standartları içselleştirmeye başlamaktadır. Çocuğun karşılaştığı, özel taleplerin bulunduğu durumlar uysallığın gelişmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kochanska ve ark., 2001). Aynı zamanda sosyal bağlam da çocuğun kuralları içselleştirmesine, eylemlerinin sonuçlarını anlamasına ve toplumsal çevrenin beklentilerine bağlı olarak uysallık geliştirmesine yardımcı olma açısından önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, çocuğun ebeveynleri çocuğa diğer çocuklardan oyuncağı zorla almaya çalıştığına ona tutarlı bir şekilde "hayır" demezlerse, çocuk toplumun beklentileri konusunda net bir anlayışı geliştiremez ve kuralları içselleştiremez. Çocuğun çevrenin neler istediği konusunda sağlam bir anlayışı geliştiremeden etkin bir uysallık göstermesi de olası değildir.

1.7.5.3.3. Okul Öncesi Dönem

Çocuklar yaklaşık 36 aylık olduklarında, kendilerine bakan kişinin doğrudan yardımını olmadan temel öz düzenlemeleri becerilerine sahiptir (Kopp, 1982). Okul öncesi dönemin ilk yıllarında, daha esnek ve durum odaklı bir öz düzenlemeye geçilmektedir. Bu aşamada öz düzenleme, davranışı yönlendirmek, birtakım farklı durumda ve uygun sürelerde gözlemlemeyi sağlamak ve beklentilere yönelik bir dizi tahminde bulunmayı öğrenmek için birtakım kurallarını kullanma becerisini de içermektedir (Fabes ve Eisenberg, 1992).

Öz düzenlemeye dair belirgin bilişsel talepler vardır ve daha esnek, durum odaklı bir öz düzenlemeye kayış beraberinde artan bilişsel becerileri de getirmektedir (Rothbart ve Posner, 2005). Bu anlamda okul öncesi yaşlar önemli bilişsel gelişmenin yaşandığı dönemdir ve bu süreçte yürütücü dikkatin çocuğun yaşamının üçüncü yılında belirgin bir değişime uğradığı görülmektedir. Yürütücü dikkat; dikkatin bir uyarana odaklanması ve ihtiyaç duyulduğunda yön değiştirmesi gibi üst düzey dikkat becerileri olarak tanımlanmaktadır. Dikkat kontrolü de öz düzenlemenin önemli bir alanıdır ve bu kontrol becerisi sayesinde çatışmaları çözebilme 2- 5 yaş arasında kayda değer bir gelişme göstermektedir (Rueda ve ark., 2004). Dil gelişimi de büyük ölçüde özellikle duyguların sözlü kontrol altında bulunduğu ve sözle ifade edildiği okul öncesi çağlarda yaşanmaktadır (Kopp, 1989). Dil gelişimi farklı duygu durumlarının tanınmasına katkıda bulunmakta ve çocukların duygularını anlamaları ve diğerlerine ifade etmelerini, duygularının uygunluğu konusunda onlardan sözlü geri bildirim almalarını ve duygularını yönetebilecekleri yolları duymalarını ve bunlar üzerine düşünmelerini sağlamaktadır.

Okul öncesi dönem, sosyal değişiklikler açısından çarpıcı bir dönemdir, çünkü bu dönemde çocuğun sosyal çevresine kardeşleri, sınıf arkadaşları, mahalle arkadaşları da dâhil olmaktadır. Okul öncesi yaşlarda, öz düzenleme becerisi oyunda ve yeni durumlarda çocuğun duygusal durumunu ifade etmesi ile kendini göstermektedir (Cole ve ark., 1994). Yeni sosyal etkiler duygu düzenleme ve toplumsal beklentiler konusunda önemli bilgi sağlamakta ve çocuğun öz düzenleme mekanizmalarında gerçekleşen bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çocuğun kendi davranışlarını kontrol etme becerisi kişiliğinin gelişmesinde ve sosyalleşmesinde büyük rol oynamaktadır (Rueda ve ark., 2004).

Eğer çocuk okul öncesi döneme geldiğinde, kendisine bakıp büyüten kişilerle yeterli sosyal etkileşim kuramamış ve dürtü kontrolü ve uysallık mekanizmaları etkin şekilde gelişmemişse, yeni arkadaşlar edinip farklı ortamlarda bulunmaya başladığında büyük zorluklar yaşayabilir. Dahası, öz düzenleme becerisini geliştirememesi ve sosyal açıdan sorunlar yaşama ihtimali de bulunmaktadır.

1.7.5.3.4. İlköğretimin İlk Yılları

Öz düzenleme ilköğretimin ilk yıllarında özellikle önemlidir çünkü bu dönemde öz düzenleme okula hazır bulunuşluğun yordayıcısı konumundadır(Smith-Donald ve ark., 2007). İlköğretim yıllarında, öz düzenleme modelleri daha çaba isteyen bir biçim almakta ve buna bağlı olarak daha istikrarsız ve dış etkilere daha kolay etkilenir hâle gelmektedir (Denham, 1998; Cole ve ark., 1994).

Piaget(1994)' e göre, ilköğretimin ilk yıllarında çocuklar somut işlemler aşamasından soyut işlemler aşamasına geçmektedir. Bu geçişin ardından çocuklar fikirleri ya da varsayımsal durumları manipüle etme ve düzenleme becerisine sahip olmakta ve soyut düşünebilmektedir. Çocuklar, başkalarının deneyimlerini algılama ve bunlar üzerine derinlemesine düşünme, anlama ve duyguları ve düşünceleri sözcüklere dökme konusunda daha iyidir. Yürütücü dikkatleri ve yürütücü işlevleri de erken okul yıllarında, özellikle de 2 ve 7 yaşları arasında hızlı biçimde gelişmektedir. Yürütücü işlevler, öz düzenlemenin bütün alt boyutlarında etkisi olan ve öz düzenlemenin bilişsel süreçlerini temsil eden bir yapıdır. Yürütücü işlevlerin işleyen bellek, dikkati yöneltme ve yönünü değiştirme alt boyutları doğrudan dikkati düzenleme süreci ile ilişkilidir (Akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Okula başlama kendi kendini düzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Okulla ilgili talepler çocuğun çaba gerektiren kontrol ve öz düzenleme konusunda gelişmelerinin ilerlemesini sağlamakta, çünkü akademik görevler genelde dikkati odaklama, dikkati görevden göreve kaydırma ve baskın duygusal ve davranışsal eğilimleri dizginleme gibi çaba gerektiren kontrol becerilerini içermektedir (Zhou ve ark, 2007). Çocuklar okula başladıklarında, öz düzenleme becerilerinin yetersiz olması ise onların okula hazır olmalarına, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine engel olabilmektedir (Smith-Donald ve ark., 2007; Fabes ve Eisenberg, 1992).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine, okul öncesi dönemde öz düzenleme becerisine ve bu dönemde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yer verilecektir.

2.1.Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği İle İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde; okul öncesi eğitim alanında niteliği ölçen çeşitli ölçme araçlarına rastlanmaktadır Örneğin; 5-12 yaş arasındaki çocuklara sağlanan eğitim hizmetinin niteliğini fiziksel alan, mobilyalar, sağlık, güvenlik koşulları, etkinlikler, program yapısı ve personel gelişimi açısından değerlendiren The School Age Care Environment Rating Scale (SACERS), gündüz bakım evlerini sağlık, güvenlik koşulları, bilişsel ve sosyal gelişim olanakları, öğretmenler için sağlanan eğitim fırsatları ve aile katılımı açısından değerlendiren The Family Day Care Rating Scale (FDCRS), 2,5-5 yaş arası çocukların eğitim gördüğü okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini fiziksel alan, mobilyalar, etkinlikler, kişisel bakım hizmetleri, dil, program yapısı ve aile personel ilişkileri açısından değerlendiren ve Türkçe'ye de uyarlaması yapılan The Early Childhood Environmental Rating Scale, Revised (ECERS-R) ile 6 haftadan 30 aylığa kadar olan çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini fiziksel alan, mobilyalar, kişisel bakım hizmetleri, dinleme ve konuşma, etkinlikler, etkileşim, program yapısı ve aile personel ilişkileri açısından değerlendiren The Infant Toddler Environmental Rating Scale, Revised (ITERS-R) gibi. Bu ölçme araçlarından her biri öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine ilişkin çok az sayıda gösterge içermekte, asıl amaçlarının ve işlevlerinin ise öğretmenle olan etkileşimi değil tüm sınıfın çevre koşullarının ölçülmesi olduğu görülmektedir (Carl, 2007).

Tekmen (2005) tarafından Ankara iline bağlı 260 okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi ile yapılan araştırmada; toplam niteliği değerlendirmek için niteliğin yapısal ve süreçle ilgili göstergelerini ölçen Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Gözden Geçirilmiş Baskı (ECERS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, seçilen okul öncesi eğitim kurumlarındaki toplam nitelik puanının düşük düzeyde olduğu (3.07) belirlenmiştir. Bununla beraber, kurumların puanları tek tek incelendiğinde hiçbir kurumun 5 (iyi) ya da daha yüksek puan almadığı görülmüştür. Alt boyutlar bazında incelendiğinde; "etkinlikler" alt boyutunun

yetersiz ve düşük arasında yer alarak 2.36 puan ile diğer alt boyutlar içinde en düşük nitelikte olduğu saptanmıştır. Araştırmacı tarafından buna sebep olarak öğretmenlerin çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun uygulamaları anlamadaki yetersizliklerini göstermiştir. Diğer yandan 4.03 düşük ve iyi arasında yer alarak 4.03 ile en yüksek nitelikte değerlendirilen alt boyutun “etkileşimler” olduğu saptanmıştır.

Ankara ili merkez alınarak gerçekleştirilen başka bir çalışma ise Kalkan (2008), tarafından bağımsız anaokullarında, kurum anaokullarında ve özel anaokullarında ECERS-R ölçeği puan ortalamalarının “iyi” düzeyinin altında olduğu belirlenmiş ve bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurumlara bağlı anaokullarının fiziksel ortam koşulları açısından nitelikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Her üç grubun da eğitim ortamındaki fiziksel koşullar açısından nitelik düzeyinin çok düşük olduğunu göstermektedir

Solak (2007), tarafından Adana ili örneklem alınarak benzer bir çalışma gerçekleştirilmiş ve okul öncesi eğitim kurumlarında nitelik ECERS ile değerlendirilmiştir. Çalışmada incelenen resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları yaklaşık olarak gerekli olan kabul edilebilir orta seviyede bir nitelik düzeyini tutturmuştur. Nitelik açısından özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özel okulların resmi okullara göre daha geniş alana, sayısal ve çeşitlilik bakımından daha fazla oyuncak ve materyale sahip oldukları gözlenmiştir. Her iki türdeki okullarda da çocuklar açısından olumlu kişisel bakım koşulları ve olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi oluşturulduğu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlere sunulan çalışma koşullarının özel okullarda ya da resmi okullarda çok fazla bir farklılık oluşturmadığı dikkat çekici bir bulgu olarak nitelendirilmektedir.

Farklı illerde ve çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bu çalışmaların sonunda araştırmacılar okul öncesi eğitim kurumlarında niteliğin artırılması yönündeki çalışmalara yön verecek daha kapsamlı, ayrıntılı ve farklı ölçme araçları kullanılarak çok yönlü bir değerlendirme ile niteliğin belirlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Baştürk ve Işıkoğlu tarafından 2008’de ECERS kullanılarak gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise; okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel niteliklerini çok - yüzeyle

Rasch ölçme modeli kullanılarak analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırma bu özelliği ile aynı ölçme aracı kullanılarak yapılmış diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Çalışmada; Denizli il merkezinde bulunan 67 okul öncesi eğitim kurumu arasından dört özel anaokulu, beş ilköğretime bağlı anasınıfı ve üç bağımsız anaokulu tesadüf olarak seçilmiş ve dört bağımsız puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel nitelik yönünden istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Gözlemcilerin birbirlerine benzer gözlemci davranışları sergiledikleri ve işlevsel niteliği belirlemede kullanılan ölçme aracında yer alan soruların da madde istatistikleri incelendiğinde kullanılış amacına hizmet ettikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda okul öncesi kurumlarının güçlü yönleri incelendiğinde; çocukların temel gereksinimlerinin karşılanmasına ve ailelerin memnun edilmesine yönelik çalışmaların etkin olarak sürdürüldüğü görülmüştür. İşlevsel nitelik yönünden okulların en zayıf oldukları özelliklerin ise kaynaştırma eğitimi ve çocuklarda kültürel farkındalık kazandırmaya yönelik faaliyetler olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonunda okul öncesi eğitim kurumlarının hem kendilerinin öz değerlendirme yapmaları hem de sunulan hizmetin etkin olarak dışarıdan ECERS ve benzeri araçlarla periyodik olarak değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu noktada; ECERS gibi değerlendirme araçlarının, değerlendirmeye ilişkin belirli standartların oluşturulmasına ve Rasch gibi ölçme modellerinin ise değerlendiricilerin oluşturulan bu standartları objektif olarak değerlendirmelerini sağlama konusunda yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Yukarıdaki çalışmalarda, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine ilişkin az sayıda bulgu olmakla birlikte, bu çalışmaların asıl amaçlarının ve işlevlerinin öğretmenle olan etkileşimi değil tüm sınıfın çevre koşullarının değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Doherty-Derknowski(1995) 'e göre; sınıfın tüm koşulları ister yüksek ister düşük puanlansın, sınıfta olumlu yetişkin çocuk etkileşimi varsa, çocuk üzerinde olumlu etkilerin de güçlü olacağından söz etmek mümkündür. Okul öncesi eğitimin niteliğini, öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği bağlamında derinlemesine inceleyen araştırmalarda, olumlu öğretmen çocuk etkileşimin çocuk üzerinde uzun vadede etki gösterdiği belirtilmektedir.

Peisner-Feinberg ve ark. tarafından 2001 yılında gerçekleştirilen Maliyet, Nitelik ve Kazanımlar (Cost, Quality and Outcomes) adlı çalışmaya 151 okul öncesi eğitim

kurumundan 579 çocuk katılmış ve süreç niteliği ECERS ile değerlendirilmiştir. Çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri 3-7 yaş arasında izlenmiştir. Araştırma sonucunda; anaokulundayken sosyal olan çocukların, bir sonraki kademeye geldiğinde, anasınıflı öğretmenleri ile daha yakın ilişkiler kurduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları raporlarda 4 yaşındayken öğretmenleri ile yakın ilişkiler kuran çocukların, ilköğretime geçtiklerinde daha sosyal oldukları belirtilmektedir (Akt. Vandell, 2004).

Myers tarafından Nisan 2004' te hazırlanan EFA (Education For All) gözlem raporunda; 1992'de okul öncesi eğitim programına yönelik Kolombiya, Brezilya, Türkiye, Monako, Hindistan, Arjantin, Şili ve Peru gibi ülkelerde gerçekleştirilen boylamsal çalışmalardan bahsetmektedir. Bu çalışmalarda okul öncesi eğitim programının ilköğretim düzeyinde etkililiği incelenmiştir. Araştırmacı bu çalışmalar sonucunda; erken müdahale programlarının ilköğretime kayıt yaptıran, çocuğun okula devamlılığının sağlanması, okul sürecinin niteliğinin artması, ailelerin çocukları ile ilgili beklentileri ve okulun önemini daha çok anlamaları üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca toplumca dışlanan ya da düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukların, yüksek gelire sahip ailelerden gelen akranlarına göre çok yönlü erken müdahale programlarından daha çok fayda sağladıkları belirtilmiştir. Eğitimde cinsiyet ayrımcılığına dikkat çekilerek erken müdahale programları ile kız çocuklarının bu süreçte erkeklere daha kolay yetişmesine hizmet ettiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmalarda çocukların uzun vadedeki kazanımları ile ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Okul öncesi eğitimin niteliğinin kazanımlarla ne kadar açık bir şekilde alakalı olduğu açıklanmamaktadır. Bu konuda yalnızca Türkiye'de Kağıtçıbaşı tarafından 1996 yılında yapılan çalışma göze çarpmaktadır. Kağıtçıbaşı, okul öncesi eğitimi almayan, eğitimsel destek verilmeyen yalnızca koruyucu hizmet alan çocukları ve okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukları karşılaştırmaktadır. Çalışmada nitelikten açıkça bahsedilmemiş olsa bile, okul öncesi eğitim kurumlarında daha yüksek bir nitelik olacağı varsayılmıştır. Beklendiği gibi, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan çocukların daha avantajlı olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın bir başka özelliği de aile eğitimi ve desteğinin de incelenmesidir. Araştırma sonunda, verilen aile eğitimi ve desteğin çocuğun bilişsel gelişiminde ve okul performansında olduğu kadar katılımcı annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili

bilgi düzeyleri ve benlik saygılarının artmasında da etkili olduğu bulunmuştur.

Raporda ayrıca IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından gerçekleştirilen yaklaşık 15 yıl süren ve Türkiye'nin de bulunduğu pek çok ülkenin (Endonezya, Tayland gibi) katıldığı uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Projesi bulgularından da bahsedilmiştir. Projede, okul öncesi eğitim kurumlarının yapı ve süreç bileşenlerinin niteliğinin çocukların dil ve bilişsel gelişimlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çok çeşitli ülkelerin katılımı ile gerçekleştirildiği ve ailelerin durumu, öğretmenlerin özellikleri gibi kuruma ilişkin yapısal özellikler ile çocukların deneyimleri ve gelişimsel durumlarını değerlendiren araçların ortak çaba ile birlikte geliştirilip kullanıldığı için proje tek olma özelliği göstermektedir. Veriler 1800 okul öncesi eğitim kurumu ve yaşları 4 ile 7 arasında değişen 5000 çocuktan toplanmıştır. Araştırma sonunda bütün ülkelere toplanan raporlar doğrultusunda şu bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen deneyimi ile tam zamanlı okullaşma arttığında ve öğretmenler bütün sınıftaki çocuklarla aynı etkinliği yapma, kişisel bakım ve disipline çok fazla yoğunlaşmak yerine çocukların özgürce hareket etmesine ve seçim yapmasını imkân sağladığında çocukların dil becerisinin 7 yaşındayken daha çok geliştiği görülmüştür. Buna ek olarak, çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde çocukların hep birlikte yaptıkları etkinliklere daha az zaman harcamalarının ve çocuğun sınıf ortamında ulaşabildiği araç gereçlerin sayısı ve çeşidinin artmasının etkili olduğu saptanmıştır.

Raporda son olarak erken müdahale programlarının farklılık yarattığı ve potansiyel etkilerinin özellikle düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar üzerinde oldukça etkili olduğu gerçeğinden yola çıkarak çocuklar arasındaki eşitsizliğin ortadan kaldırılması için bu programların niteliğinin artırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Aboud ise 2004 yılında diğer ülkelerde hazırlanan raporlara benzer olarak Güney Asya' daki okul öncesi eğitim programının değerlendirmesine ilişkin bir rapor sunmuştur. Bu program düşük öğrenim durumuna sahip ailelerin çocuklarının faydalanması için tasarlanmıştır. Programın uygulayıcıları eğitimli öğretmenler ve gönüllü anneler 25-30 kişilik gruplar halinde oluşturulan sınıflarda haftanın altı günü 2. 5 saat görev yapmaktadır. Araştırma sonucunda Aboud, okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların okula hazır olma ve oyuna katılma becerilerinin kontrol grubundaki çocuklara oranla daha yüksek olduğunu ortaya

koymuştur. Çalışmada okul öncesi eğitim programının niteliğinin uluslararası standartlara göre değerlendirildiğinde düşük, Güney Asya standartlarına göre ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Nitelik boyutunda yüksek puan alan okullardaki çocukların bilişsel beceri puanlarının da yüksek olduğu ortaya konmuştur.

LoCasale-Crouch ve ark. tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen çalışmada araştırmacılar, Amerikada son on yılda, gelecekteki okul başarısı risk altında olan 4 yaşındaki çocuklar için hazırlanan ve onların okula hazır olmalarını destekleyen okul öncesi eğitim programlarının sayısının hızla artmasına dikkat çekerek, bu programların risk grubunda yer alan çocukların okula hazır olmaları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında mevcut programların %80sini temsil eden programlar ele alınmış, 11 eyalette 692 sınıfta gözlemler yapılmıştır. Gözlem verileri, ğretmen, program ve çocuğun özellikleri dikkate alınarak analiz edimiştir. Analiz sonuçları, gözlemlenen sınıflardaki öğretmenlerin sunduğu duygusal desteğin niteliğinin eğitimsel desteğin niteliğine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve program özellikleri arasındaki ilişkinin genel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak ocukların yoksulluk düzeyinin en düşük nitelikteki sınıfla ilişkili olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda en yüksek düzeyde eğitimsel desteğe ihtiyaı olan çocukların ğretmenlerinin, diğer çocukların öğretmenlerine göre daha çok çaba gösterdikleri belirlenmiştir.

Downer ve ark. tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise risk grubu Latin kökenli ve İkinci dili İngilizce olan çocuklar olarak tanımlanmıştır. 2011 yılında gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırmacılar ikinci dili İngilizce olan Latin kökenli çocukların anaokulundaki artışına dikkat çekerek, çocukların anaokuludaki deneyimlerinin niteliğinin değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır. Bu sınıflardaki ğretmen ocuk arasındaki etkileşimin niteliği yaygın olarak kullanılan CLASS lme aracı ile değerlendirilmiştir. Araştırma soruları şu şekildedir: Etnik ve dil özellikleri açısından farklılık gösteren sınıflara da CLASS lme aracı uygulanabilir mi ve ğretmen ocuk etkileşiminin niteliği (eğitimsel, duygusal destek ve sınıf organizasyonu) ocukların matematik, sosyal ve dil becerilerini Latin kökenli ve ikinci dili İngilizce olan çocukların bulunduğu sınıflarda da eşit bir şekilde yordayabiliyor mu? Bu amaçla 11 eyaletten, 721 okul öncesi eğitim kurumunda gözlemler gerçekleştirilmiştir. Doğrudan değerledirmeler ve ğretmen raporları sonucunda çocukların sosyal, matematik ve dil becerilerine ilişkin veriler

toplanmıştır. Çocukların Latin kökenli ve ikinci dili İngilizce olmasının, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile okula hazır olma becerisi arasındaki ilişkiyi olumsuz etkilemediği saptanmıştır. CLASS ölçme aracının öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini değerlendirme konusunda Latin kökenli ve ikinci dili İngilizce olan çocukların olduğu sınıflarda da benzer şekilde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Mashburn ve ark. 2008 yılında 11 eyaletten 671 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 4 yaşında 2439 çocuğun akademik, dil ve sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırmacılar çocukların aldıkları okul öncesi eğitimin niteliğinin değerlendirilmesi amacıyla üç yöntem kullanmıştır. Bunlar; program tasarımı ve alt yapısının incelenmesi (öğretmen eğitimi, çocuk öğretmen oranı, program ve sınıf mevcudu), sınıfın fiziksel ortamının niteliğinin ve çocukların öğretmenlerle olan etkileşiminin gözlemlenmesidir. Araştırmacılar değerlendirmeler sonucunda çocukların ve ailelerin özellikleri, çocukların var olan becerileri ile ilgili çeşitli iyileştirmeler yapılması gerektiğini saptamıştır. Bu konuda çeşitli düzenlemeler yapıldıktan sonra çocukların okula hazır olma ve akademik başarılarının öğretmen çocuk arasındaki etkileşimlerin çeşitli politikalar yoluyla geliştirilmesiyle, program gelişimi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi çalışmalarıyla sağlanabileceği vurgulanmıştır.

Pakarinen tarafından 2012 yılında Finlandiya'da gerçekleştirilen tez çalışmasında ise; çocukların öğrenme ve motivasyonları ile öğretmen çocuk etkileşimin niteliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini 49 sınıfta Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (CLASS) ile ölçmüştür. Bununla beraber İlk Adım Projesi (First Steps) kapsamında gerçekleştirilen boylamsal çalışmada yer alan 1268 çocuğa ilişkin veriler kullanılmıştır. Bu veriler anaokuluna başladıkları yılın başında ve sonunda öğretmenler ile anneler tarafından doldurulan anketlerden ve öğretmenlerin çocukların etkinliği reddedici davranışlarını değerlendirdikleri puanlama aracından elde edilmiştir. Analizler sonucunda; CLASS ölçme aracının Finlandiya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini ölçmede güvenilir ve geçerli bir araç olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin çocukların motivasyonel kazanımları için oldukça önemli olduğu görülmüştür. Çocukların yılsonunda değerlendirilen etkinliği reddedici

davranışları ve öğrenmeye karşı motivasyonlarının ön akademik becerileri ile yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Dahası öğretmenin stres düzeyi çocuğun öğrenmeye karşı motivasyonunu etkilemekte, çocuğun öğrenmeye karşı motivasyon düzeyi de fonolojik becerilerine etki etmektedir. Araştırma sonunda öğretmenlerin sınıf etkileşimlerini çocuğun ön akademik becerileri doğrultusunda adapte etmeleri gerektiği önerilmektedir. Bu bağlamda araştırmacı öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin çocuğun motivasyonunu ve öğrenmesini nasıl geliştireceğine ilişkin bir karar vermek için sınıftaki mevcut uygulamalar ve etkileşimler üzerine çalışılmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

Beyazkürk tarafından 2005 yılında gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki üzerine odaklanılmış ve orijinali Pianta (2001) tarafından geliştirilen Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Araştırmada, "Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time)" programının okulöncesinde öğrenci - öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 5 ve 6 yaş grubu bedensel, zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir engeli olmayan ve tam gün eğitim alan öğrenciler ile öğretmenleri katılımcı grubu oluşturmuştur. Deney grubunda 22' si kız 32' si erkek 54 öğrenci ve kontrol grubunda ise 20' si kız, 19' u erkek 39 öğrenci olmak üzere toplam 93 öğrenci ve 8 öğretmen çalışmada yer almışlardır. Ön test - müdahale - son test düzeninde yürütülen çalışmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin ilişkiyi algılama biçimlerini değerlendirmek amacıyla, Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi ve Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonucunda BOD müdahalesi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı, deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerini olumlu yönde değiştirdiği bulunmuştur. Ancak, kontrol grubuna kıyasla, BOD müdahalesinin, deney grubundaki öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerini anlamlı düzeyde geliştirmede, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı gözlenmiştir. Cinsiyetin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ilişkilerini algılama biçimleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Anne eğitimi öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimleri üzerinde gruplar arasında anlamlı bir değişime yol açarken, baba eğitimi için benzer bir bulguya rastlanamamıştır. Deney grubundaki öğretmenler, öğrencilerin neredeyse tümünün

BOD müdahalesinden yararlandıklarını ifade ederlerken, öğrenciler de müdahale kapsamında yürütülen seanslar nedeniyle çok mutlu olduklarını, öğretmenleriyle yalnız kalabildiklerini, farklı etkinlikleri ve istedikleri herşeyi yapabildiklerini belirtmişlerdir. Çalışma sonunda, BOD' un okulöncesinde özellikle öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerin zenginleştirilmesi açısından etkili bir müdahale programı olduğu ortaya konmuştur.

Tok tarafından 2011 yılında yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. 6 yaş grubu bedensel, zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir engeli olmayan ve tam gün eğitim alan öğrenciler ve öğretmenleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmada, 38'i kız, 17'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci ve 8 öğretmen yer almıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ilişkiyi algılama biçimlerini değerlendirmek amacıyla, Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi ve Öğretmen İlişki Görüşme Formu kullanılmıştır. İlişkiye yönelik davranışlarını değerlendirmek için ise, Öğrenci Gözlem Formu ve Öğretmen Etkileşim Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre; çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile ilişkiye yönelik davranışları arasında bir bağ olduğu görülmüştür. Çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerinin, ilişki içinde gözlenen davranışlarına yansıdığı görülmektedir. Öğretmenlerin ise çocuklarla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile ilişki içinde gözlenen davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Bir diğer bulgu da ise, öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile çocuğun öğretmeniyle kurduğu ilişkiyi algılama biçiminin farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ilişkilerini algılama biçimleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Fakat öğretmenlerin ilişkiye yönelik davranışları üzerinde de etkili olmamasına rağmen çocukların ilişkiye yönelik davranışları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Anne-babanın öğrenim durumunun, öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimleri ve ilişkilere yönelik davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Çalışma sonunda, öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerinin davranışlarına yansıdığı saptanmıştır. Bu nedenle öğrenci-öğretmen arasında kurulan ilişkilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.2. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde; okul öncesi dönemde öz düzenleme becerisinin gelişimine ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisine dair çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

Akawi 2010 yılında okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışarak, 3 ve 4 dört yaş grubundaki 1126 çocuğun öz düzenleme becerileri ile ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada annelerin öğrenim durumu, ailenin geliri, çocukların yaşadığı ev ortamının nitelikleri, kardeş sayısı, çocuğun etnik kökeni, anadili, yaşı ve cinsiyeti gibi farklı değişkenler ele alınmıştır. Öz düzenleme becerisi, Head Start programı kapsamında geliştirilen ve sekiz alt testten (bağımsızlık, öz saygı, öz kontrol, işbirliği, sosyal ilişkiler, girişim, muhalif tutumlar ve problem çözme) oluşan sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda diğer değişkenler sabit tutulduğunda çocukların öz düzenleme düzeyleri ve ilköğretime hazır olma bağlamında matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar öz düzenleme becerisi evde de desteklenen çocukların matematik ve okuma yazmaya hazırlıkta daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Çocukların öz düzenlemeleri ve ailelerine ilişkin risk faktörleri arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilmektedir. Bu ilişkinin, 3 yaşındaki çocukların matematik becerileri, 4 yaşındaki çocuklarınsa okuma yazmaya hazırlık becerilerine dair yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Lennon ve ark. (2011), öz düzenleme becerisinin erken akademik beceriler üzerindeki olumlu etkisine odaklanarak, Chicago Okula Hazır Olma Projesi (Chicago School Readiness Project-CRSP) kapsamında bir araştırma yapmıştır. Araştırmacılar çocukların harfleri tanıma ve adlandırma düzeyleri, kelime bilgileri ve matematik becerilerini erken akademik beceriler olarak, öz düzenleme becerilerini ise yürütücü işlevler ve çaba gerektiren kontrol şeklinde sınırlandırmıştır. Çocukların öz düzenleme becerisi Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (PSRA) ile değerlendirilmiştir. Yürütücü işlevleri ölçmek için Denge Tahtası, Kalem Tıklatma görevleri, çaba gerektiren kontrolün ölçülmesi için de Oyuncak Paketleme, Oyuncak Bekleme, Şekerleme Saklama ve Dil Üzerinde Şekerleme Tutma görevleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Head Start ve okula hazır olmaya dönük olarak uygulanan programların çocukların yürütücü işlevleri ve

önleyici kontrol becerileri üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğunu göstermiştir. Çocukların yürütücü işlevleri ve önleyici kontrol düzeyleri ile birlikte erken akademik becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği görevlerinde çocukların yönergeleri takip edebildikleri, sürece odaklanabildikleri ve davranışsal olarak da uygun davranışlar gösterdikleri saptanmıştır.

Bondurant (2010), çalışmasında erken çocukluk döneminde öz düzenleme süreciyle ilgili sorun yaşayan çocukların sonraki dönemlerdeki akademik başarısızlıklarının nedeninin, öz düzenlemelerindeki eksiklik olup olmadığını araştırmıştır. Boylamsal olarak yapılan araştırmaya 36.-54. aylar arasındaki 1364 çocuk katılmıştır. Öz düzenlemenin değerlendirilmesi çocukların uyum, hazzı erteleme, öz kontrol, sabretme ve dikkati odaklama boyutlarının ölçülmesiyle yapılmıştır. 36 aylık çocukların uyum düzeyleri, anne-çocuk arasındaki etkileşim gözlemlenerek ölçülmüş; annelerinin oyuncaklarını toplaması için verdiği yönergeye çocukların uyma davranışları değerlendirilmiştir. Gözlemlerde, çocukların davranışları 1-5 arasında bir değer verilerek puanlanmıştır. Uyuma benzer şekilde öz kontrol düzeylerinin belirlenmesi, çocuklar 36 aylıkken gerçekleştirilmiştir. Çocukların ilgi çekici bir oyuncak karşısında davranışlarını kontrol etmelerini kapsayan değerlendirme sürecinde, çocukların oyuncağa dokunmadan ne kadar durabildikleri, oynamasına izin verilmeyen oyuncakla ne kadar süre ile oynadıkları ve hangi sıklıkla oyuncağa dokundukları kaydedilerek öz kontrol düzeylerine dair karar verilmiştir. Çocukların sabır gösterme düzeyleri ise çocuklar 36 ve 54 aylıkken, anneleri ile olan etkileşimleri değerlendirilerek yapılmıştır. Çocuk 36 aylıkken yapılan değerlendirmede, anne ve çocuk bir odada yalnız bırakılmış ve anneden çocuğuyla normalde nasıl oynuyorsa o şekilde oyun oynaması istenmiştir. 15 dakikalık süreç boyunca görüntü kaydı yapılmış, daha sonra bir uzman tarafından 1-7 arasında puanlanmıştır. Çocuk 54 aylıkken yapılan 15 dakikalık gözlemler de, benzer şekilde oyun sürecinde anne-çocuk arasındaki etkileşim değerlendirilerek yapılmış ve bir uzman tarafından puanlanmıştır. Bir önceki gözlemden farklı olarak bu gözlemlerde, yarı yapılandırılmış bir süreç oluşturulmuş; çocuğun rahatsız olabileceği bir durum yaratılarak sabretme düzeyi yine 1-7 arasında puanlanarak belirlenmiştir. Son olarak, çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi için kullanılan görevde ise, şekerleme gibi

çocukların ilgisini çekecek bir yiyecek kullanılmıştır. Çocuklara bir süre beklerlerse daha çok şekerleme alabilecekleri, ancak beklemek istemezlerse daha az şekerleme verileceği belirtilmiştir. Çocukların beklemesi istenen toplam süre ve bu sürenin üzerine çıkılması, daha yüksek düzeyde hazzı ertelemeye, dolayısıyla öz düzenlemeye işaret eder. Araştırma sonucunda genel olarak erken çocukluk döneminde öz düzenleme eksiği olan çocukların, daha sonraki dönemlerde akademik olarak başarısızlık yaşadıkları görülmüştür. İlköğretim döneminde okuma becerilerinde başarısız olan çocukların 36 ve 54 aylıkken uyum ve hazzın ertelenmesinde, başarısız olmayan akranlarına göre daha çok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca başarısız olan bu çocukların çoğunun erkek olduğu, öğrenme güçlüğü problemi yaşadığı, annelerinin öğrenim durumunun lise ve alt kademelerde olduğu ve sosyo-ekonomik düzeylerinin de çoğunlukla düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ilköğretim döneminde matematikte başarısız olmalarının ise, 36 aylıkken gösterdikleri sabretme sürecinde yaşadıkları eksiklikle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, okuma becerilerine dair verilen sonuca benzer şekilde, matematik becerilerinde başarısız olan çocukların annelerinin de öğrenim durumunun lise ve daha alt kademelerde olduğu ifade edilmiştir.

Suchodolets ve ark. tarafından 2009 yılında gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise anaokulundaki davranış düzenleme becerisi ve ilkokula uyum sağlama arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmacılar anaokulu düzeyinde davranış düzenlemenin birinci sınıf akademik performansını (H1) ve sınıf içi davranışını (H2) etkileyip etkilemediği hipotez testiyle değerlendirmiştir. Ayrıca, çocukların sınıf içi davranışının da akademik performanslarıyla ilişkili olacağından yola çıkılmıştır. Verileri devlete bağlı anaokullarında eğitim gören 28 Alman çocuğun (16 erkek, 12 kız) gözlemlenmesi ile toplanmıştır. Orijinal örneklemden (N=64) 36 katılımcı (%56) birinci sınıfın sonundaki izlemsel çalışmada yer almıştır. İlk gözlemlendiğinde, çocukların yaşı 5.4 ile 6.5 arasında değişmektedir (M=5.9, SD=0.3). Çocukların çoğu orta-düzy sosyo-ekonomik yapıdaki ailelerden gelmektedir. Annelerin öğrenim durumu, ISCED-97 (Organization for Economic Co-operation and Development, 1999) kullanılarak belirlenmiş ve 17 annenin (%61) lisans eğitimini tamamladıkları belirtilmiştir. Çocukların davranış düzenleme becerisi, Laboratory Temperament Assessment Battery' nin anaokulu versiyonu —the Snack Delay ve Tower of Patience

aşamaları kullanılarak ölçülmüştür. Analizler sonucunda; çocukların davranış düzenlemesinin akademik performans ve sınıf davranışıyla olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar bu bulgular ışığında, okul öncesi dönemde çocukların davranış düzenleme becerilerini geliştirmenin, onların okula başarılı bir şekilde geçişlerini ve uyumlarını sağlamada önemli bir yere sahip olduğunun altını çizmektedir.

Valiente, Lemery-Chalfant ve Swanson'ın 2010 yılında yaptıkları çalışmada; 291 çocuğun çaba gerektiren kontrol becerileri ile duygusallıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi boylamsal bir çalışmayla incelemiştir. Çocukların çaba gerektiren kontrolleri ve duygusallıkları öğretmen ve anne babaların raporları ile değerlendirilmiş ve çocuklarla Woodcock–Johnson Başarı Testi'nin *Continuous Performance Task*, *Letter-Word*, *Passage Comprehension*, *Applied Problems* alt testleri yapılmıştır. Analizler sonunda, çaba gerektiren kontrolün başarı ile olumlu bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Anne babalar ve öğretmenler tarafından raporlanan çocuğun kızgınlık, üzüntü ve utangaçlık duygularının başarı ile negatif bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Kızgınlık ya da üzüntünün düşük olduğu çocukların, çaba gerektiren kontrol becerisi testlerinde en yüksek puanı aldıkları belirtilmiştir. Ancak bu duyguların yüksek olduğu grupta, bütün çocukların benzer çaba gerektiren kontrol becerisine sahip olduğu saptanmıştır.

Torres'un 2011 yılında Pensilvanya'da 22 anaokulundan 192 çocukla yaptığı tez çalışmasında ise öz düzenleme ve okula hazır olma becerisi arasındaki bağı incelemiştir. Öz düzenlemeyi davranış düzenleme, dikkat ve duygu düzenleme boyutlarında ele almıştır. Araştırmacı çocukların davranış düzenleme becerisini 'Walk A Line Slowly (Çizgi Üzerinde Yavaşça Yürüme)', 'Toy Wrap'(Oyuncak Paketleme) ve 'Choose A- Toy' (Oyuncak Seçme) testleriyle, dikkatlerini 'Backward Word Span'(Tersine Kelime Sayma), 'Peg Tapping Task' (Kalem Tıklatma), 'Dimensional Change Card Sort' (Kavramsal Sınıflama Kartları) testleriyle, duygu düzenlemelerini ise 'Locked Box' (Kilitli Kutu) ve 'Bean Task'(Plastik Fıstık) testleri ile değerlendirmiştir. Çocukların okula hazır olma becerileri ise ilişki kurma becerisi, öğrenmeye hazır olma ve davranış problemleri boyutlarında ele alınarak öğretmen raporları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Analizler sonunda duygu düzenlemeyi temsil eden 'hayal kırıklığıyla başedebilme' (frustration tolerance) ve dikkati düzenlemeyi temsil eden 'yürütücü işlev'

(executive function)' becerilerinin davranış düzenlemeyi temsil eden 'tepki kontrolü' (impulse control) ile okula hazır olma becerileri arasındaki ilişki üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Hayal kırıklığıyla başedebilme becerisi, tepki kontrolü ve okula hazır olma boyutunda ele alınan öğrenmeye hazır olma, ilişki kurma becerisi ve davranış problemleri alt boyutlarındaki ilişkinin bir göstergesi olarak hizmet etmektedir. Öğrenmeye hazır olma ve ilişki kurma becerisi konularında risk grubunda yer alan çocukların hayal kırıklığı ile başedebilme ve tepki kontrolünde düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Hayal kırıklığı ile başedebilme becerisinin aynı zamanda tepki kontrolünün doğurduğu olumsuz sonuçları önlediği ortaya çıkmıştır. Yürütücü işlevin, tepki kontrolü ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi çok az etkilediği belirlenmiş ve bu ilişki duyguları anlama ve dikkati düzenleme şeklinde ayrı ayrı ele alındığında, düşük tepki kontrolünün olumsuz sonuçlarını sadece duyguları anlama becerisinin engellediği ortaya konmuştur.

Sektnana ve ark. tarafından 2010 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada ailedeki risk faktörleri, anaokuluna giden 54 aylık çocukların davranış düzenleme becerileri ve ilköğretim birinci kademedeki akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırma verileri, Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development) tarafından yapılan (Early Child Care and Youth Development) Erken Çocuk Bakımı ve Gençlik Dönemi Gelişimi çalışmasındaki 1298 çocuktan elde edilmiştir. Ailedeki risk faktörleri, etnik olarak azınlıkta olma durumları, anne öğrenim durumunun düşük olması, düşük gelir ve annenin depresif davranışları şeklinde belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli sonucu elde edilen sonuçlar azınlık olma, anne öğrenim durumunun düşük olması ve düşük gelire sahip olmanın çocukların ilköğretim birinci kademedeki okuma, matematik ve kelime başarıları üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

McClelland ve ark. tarafından 2007 yapılan bir çalışmada ise okul öncesi dönemde öz düzenlemenin gelişimi ve değişkenliği incelenerek, akademik başarıyla olan ilişkisinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmacılar öz düzenleme becerisinin erken okuma yazma, matematik becerileri ve kelime bilgisi puanlarıyla olumlu bir ilişki içinde olacağı hipotezinden yola çıkmıştır. Çalışma grubunu 3-5 yaş arasında 310 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların öz düzenleme becerisi *Head to Toes Task* (Baş, Omuz, Diz, Ayak Testi) kullanılarak

değerlendirilmiştir. Bu testte çocuk değerlendiricinin söylediğinin tersi hareketi yapmaktadır. Değerlendirici başına dokunmasını istediğinde çocuk parmak ucuna, parmak ucuna dokunmasını istediğinde çocuk başına dokunur. Bu testte öz düzenleme becerisi kapsamında ele alınan engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma hafızası ölçülmektedir. Çocukların akademik becerileri ise *Woodcock Johnson Psychoeducational Batttery III* 'ün *Letter Word identification, Picture dictionary* ve *Applied problems* alt testleri ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, yüksek öz düzenleme puanları olan çocukların her üç alt testten de yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Diğer değişkenler sabit tutularak, yıl boyunca öz düzenleme becerisinin gelişimi analiz edildiğinde, öz düzenlemede güçlü gelişim gösteren çocukların kelime, matematik ve erken okuma yazma becerilerinin de daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu çalışma öz düzenlemenin, okula hazır olmada önemli bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır.

Neitzel tarafından 2003 yılında yapılan tez çalışmasında ise çocukların evdeki oyunları sırasında gözlemlenen ilgi ve tercihlerinin onların okuldaki akademik öz düzenleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. 109 çocukla üç yıl süren boylamsal bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocukların bilişsel becerileri çeşitli testlerle, mizaç özellikleri ve evdeki oyun etkinlikleri ise anne baba raporları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çocukların akademik öz düzenleme becerileri gözlem yoluyla incelenmiştir. Çocukların anasınıfındaki üstbilişsel konuşma, tartışmalara katılma, bilgiye ulaşmaya çalışma ve süreci izleme becerileri sıklık tabloları hazırlanmıştır. Benzer oyun davranışları gösteren çocuklar yöntemsel, sosyal, ansiklopedik ve yaratıcı olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Çocukların bilişsel ve mizaç özelliklerinin etkisi kontrol altında tutularak, oyun davranışlarının akademik öz düzenleme becerilerine katkısı incelenmiştir. Çocukların oyun davranışlarına bağlı olarak üstbilişsel konuşmalarının içeriğinde, sınıf tartışmalarında söylediği ya da dikkatini çeken bilgi türlerinde, akademik konuları takip ederken kullandıkları yöntemlerde farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Çalışma çocuğun erken oyun davranışlarını anlama ve bu oyun yoluyla ifade ettikleri ilgi ve tercihlerinin, akademik öz düzenleme becerisine olan etkilerini ortaya koyma konusunda literatüre katkı sunmaktadır.

2.3. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiyle İlgili Araştırmalar

Sammons ve ark. tarafından 2008 yılında İngiltere’de gerçekleştirilen “Etkili Okul Öncesi ve İlköğretim Eğitimi Projesi” (Effective Preschool and Primary Education 3-11 Project, EPPE 3-11) kapsamında 125 okul ve 1160 çocuğa ulaşılmıştır. Çalışmanın amacı; okuldaki ve sınıftaki sürecin niteliğinin 6 (ilk yıl) ve 10 (beşinci yıl) yaş arasındaki çocukların bilişsel ve sosyal/davranışsal gelişimine etkilerini boylamsal bir çalışma ile incelemektir. Okuldaki- sınıftaki sürecin niteliğini belirlemek amacıyla Classroom Observation Instructional Environment Observation Scales (IEO, Stipek ve Byler, 2004) ve the Classroom Observation System for Fifth Grade (COS-5, Pianta, NICHD, 2001) olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmacılar bu ölçme araçlarının seçilmesine neden olarak özellikle bu yaş grubuna uygun olmalarını, çocuk ve öğretmen davranışlarını geniş bir perspektifte ele almalarını ve diğer araştırmalar ile karşılaştırma imkânı sunmalarını göstermiştir. Araştırma sonucunda şu bulgulara rastlanmıştır: COS-5 ölçeğinin alt boyutu olan *Öğretme Niteliği (Teaching Quality)* ile çocukların Okuma (ES=0.37) ve Matematik (ES=0.35) becerileri arasında güçlü ve önemli bir bağ olduğu görülmüştür. Öğretme niteliği kapsamında ele alınan *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilgisi (Quality of Pedagogy)* faktörünün çocukların matematik becerileri ile daha güçlü bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber, ‘*Hiperaktivite*’, ‘*Öz düzenleme*’, ‘*Ön sosyal davranış and ‘Antisosyal davranış*’ özellikleri Strengths and Difficulties Questionnaire ile değerlendirilmiş ve Öğretme niteliği (Teaching Quality) kapsamında ele alınan *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilgisinin Niteliği (Quality of Pedagogy)* faktöründen yüksek puan alan öğretmenlerin, çocukların hiperaktif davranışlarını azaltma ve öz düzenleme becerisi ile ön sosyal davranışlarını arttırmada önemli rol oynadıkları saptanmıştır. Sınıftaki dikkat ve kontrolün niteliği ile de çocuğun daha iyi öz düzenleme ve matematik becerilerine sahip olması arasında bağ olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgulara ek olarak; okul aile iletişiminin niteliği ile çocukların ilk yıldan beşinci yıla kadar okuma, matematik ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin raporlarında yer alan *Ödevlerin kullanımı ve Okulun standartları (Use of homework and school standards)* faktörünün matematik becerileri ile yakından ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu faktörden yüksek puan alan grubun aynı zamanda öz düzenleme ve ön sosyal davranışlarda da daha iyi olduğu

belirtmiştir. Sosyal/davranışsal kazanımlar için gelişimsel bir süreç olan *Öz düzenleme* ile *Çocuğun temsil etmesi ve sesi (Pupils' agency and voice)* boyutu arasında olumlu bir bağ olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin *Çocuğun temsil etmesi ve Sesi (Pupils' agency and voice)* boyutu'nda yüksek ya da orta-yüksek düzey olarak belirttikleri okullardaki çocukların, öz düzenleme seviyelerinin de zaman içinde önemli derecede arttığı saptanmıştır. Bulgular sonucunda genel bir değerlendirme yapıldığında; araştırmacılar nitelikli olarak belirledikleri okullardaki çocukların okuma, matematik, öz düzenleme, ön sosyal davranış becerilerinin özellikle matematik, (ES=0.41), öz düzenleme (ES=0.39), ve ön sosyal davranışlarda (ES=0.37) önemli etkisinin olduğunu, okulun niteliği arttıkça hiperaktif ve anti sosyal davranışların görülme durumunun azaldığını belirtmektedir. İlk yıldan son yıla kadar okulun gelişimi (*School improvement since last inspection*) üzerine yapılan değerlendirme sonucunda ise özellikle öz düzenleme (ES=0.49) ve ön sosyal davranışlardaki (ES=0.43) etkinin büyük olduğu görülmektedir.

Silva ve ark. (2011), 108 okul öncesi eğitim kurumundan 829 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çeşitli etnik kökenlerden gelen ve ekonomik olarak dezavantajlı olan 3-5 yaş arası çocukların öz düzenleme becerisinin bileşenlerinden biri olan çaba gerektiren kontrol becerisi (effortful control) ile öğretmenle olan etkileşimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların çaba gerektiren kontrol becerileri öğretmen ve annelerin doldurduğu Children's Behavior Questionnaire ve iki test ile değerlendirilmiştir. Bu testler *Knock Tap* ve *Gift Wrap*'tir. *Knock Tap (Yumruk Vurma)* testinde, değerlendirici elini açık ve düz bir şekilde tutarak masaya vurur ya da elini kapatıp yumruk şeklinde masaya vurur. Çocukla değerlendirme öncesinde sekiz tane deneme yapılır. Testte çocuktan daha sonra bunu tersine yapması da istenir: Çocuğun değerlendircinin tersine yaptığı uygulamaları değerlendirilir. *Gift Wrap (Hediye Paketleme)* testinde ise değerlendirici oyuncak paketler ve bu sırada çocuktan ona bakmamasını ister. Çocuğun değerlendiriciye ne kadar süre bakmadan sabırla beklediği değerlendirilir. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ise; öğretmenlerin yakınlık ve anlaşmazlık raporları ile belirlenmiştir. Okula karşı tutumun belirlenmesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin raporları kullanılmıştır. Analizler sonucunda, çaba gerektiren kontrolün, genel olarak, öğretmen çocuk arasındaki

yakınlık ve okulu sevme ile olumlu, anlaşmazlık ve okulu reddetme ile ise olumsuz bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur. Yapısal eşitlik modeli kullanılarak ve cinsiyet ile etnik köken değişkenleri kontrol edilerek yapılan analizler sonucunda, çaba gerektiren kontrolün öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ve okula karşı tutum ile olumlu ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca çaba gerektiren kontrolün okula karşı tutuma olan ilişkisinin öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği aracılığıyla olduğu belirlenmiştir. Çalışma sınıf ortamı içinde yer alan çeşitli değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya koyan ve önemini vurgulayan kanıtlar içermektedir. Bu anlamda araştırmacılar okul başarısının artırılması için öğretmenlerin etnik kökenli ve ekonomik açıdan dezavantajlı gruptaki çocuklara yönelik uygulamalarının artması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Perry ve ark. (2002), çalışmalarında ise; gözlem kayıtları ve öğretmenlerle gerçekleştirdikleri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerin sınıfta okuma ve yazma etkinlikleri sırasında çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyecek ne gibi uygulamalar yaptıkları ve bu konuda ne düşündükleri ortaya konmuştur. British Columbia'da beş anasınıfında gerçekleştirdikleri gözlemler; öğretmen çocuk arasındaki sözel iletişimlerini, çocukların birbirleriyle olan etkileşimlerini, olayları ve eylemleri içermektedir. Araştırmacılar ortaya koydukları bulgular ile çocukların anasınıfından ilköğretim ikinci kademeye kadar öz düzenleyici davranışlar olarak ele alınan planlama, izleme, problem çözme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiklerini kanıtlamıştır. Küçük çocukların motivasyonlarının büyük çocuklarla benzer olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bunu küçük çocuklarla doğal ortamda çalışmalarına bağlamakta ve bu yüksek motivasyonun onların ileride öz düzenleyici öğrenenler olabilmeleri için desteklenmesinde önemli bir avantaj olarak kullanılabileceğine dikkat çekmektedir.

Rimm-Kaufman ve ark. (2009), gerçekleştirdikleri çalışmada, çocukların anaokula girdikten sonraki öz düzenleme becerileri ve anaokulundaki etkileşimlerin niteliğinin çocuğun sınıfa uyum becerisine ne ölçüde katkı sağladığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çocuklar okula girdiklerinde doğrudan değerlendirmeler yapılarak öz düzenleme becerileri ölçülmüştür. Anaokuldaki etkileşimlerin niteliği, yıl boyunca gerçekleştirilen sınıf gözlemleri ile belirlenmiştir. Çocukların sınıfa uyum becerileri ise öğretmen raporları ve sınıf gözlemleri ile değerlendirilmiştir. Öğretmenler çocukların bilişsel ve davranışsal düzenlemelerini

ve çalışma alışkanlıklarını anaokulunda bahar dönemi süresince puanlamış, gözlemciler Kasım ayından Mayıs ayına kadar iki ay süre ile çocukların etkinliklere katılımlarını ve sınıf dışı etkinliklerle ilgilenme durumlarını ölçmüştür. Çocukların öz düzenleme becerilerinin öğretmenlerin çocukların davranış düzenleme, öz kontrol ve çalışma alışkanlıkları konusunda hazırladığı raporlar ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği, özellikle de etkili sınıf yönetiminin çocukların daha iyi davranışsal ve bilişsel öz kontrol geliştirmelerini ve etkinlikler dışında geçirdikleri zamanın daha az olmasını sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin, çocukların öz düzenleme becerileri ve sınıfa uyum davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemediği saptanmıştır. Araştırmacılar elde ettikleri bulgular ışığında, öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin geliştirilmesi açısından çocukların davranış düzenlemelerini destekleyecek etkili sınıf yönetimi uygulamalarına önem verilmesine dikkat çekmiştir.

Hamre ve ark. (2012), öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, 325 okul öncesi eğitim kurumundan yaşları ortalama 4.17 olan çocuklar ile çalışmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında öz düzenleme becerisinin iki boyutu üzerine odaklanmaktadır. Bunlar önleyici kontrol ve çalışma hafızasıdır. Önleyici kontrol, Kalem Tıkladma Testi (Pencil Tap Test), çalışma hafızası ise Tersten Tekrar (Backward Digit Span) testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Kalem Tıkladma Testi'nde değerlendirici ve çocuk birer kalem alır. Değerlendirici kalemi masaya bir kez vurduğunda çocuk iki kez, iki kez vurduğunda çocuk bir kez vurmalıdır. Bu yaklaşık yirmi kez tekrar edilir. Tersten Tekrar (*Backward Digit Span*) testinde değerlendirici pek çok sayı söyler ve çocuktan bu sayıları tersten tekrar etmesini ister. Her bölümde tekrar etmesi gerekenlerin sayısı bir arttırılır. Değişkenlerden biri olan öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ise CLASS ölçme aracı kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenin duyarlılığının yüksek olduğu sınıflarda çocukların erken dil ve okuma yazma becerilerinin ve çalışma hafızası puanlarının daha yüksek olduğu, öğretmen çocuk arasındaki anlaşmazlığın ise azaldığı belirlenmiştir. Öğretmenin cevaplayıcılığının çocukların olumlu sosyal, öz düzenleme ve bilişsel gelişimi ile ilişkili olduğu gerçeği öğretmenin çocuklarla olan günlük etkileşimlerin önemine ışık tutmaktadır. Ayrıca, sınıf yönetimi ve rutinler alt

boyutundan yüksek puan alan çocukların yüksek önleyici kontrol becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Merritt ve ark. (2012) gözleme dayalı çalışmalarında çocukların ilköğretimdeki sosyal ve öz düzenleme becerilerini yordayan bir model kullanmıştır. Araştırmanın amaçları şu şekildedir: (1) çocuklara duygusal açıdan destek veren öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşim ile çocukların sosyal davranışları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak. (2) duygusal açıdan destek veren öğretmenler ve sosyo ekonomik açıdan risk grubunda yer alan çocuklar arasındaki etkileşimin çocukların sosyal ve öz düzenleme becerilerine olan katkısının farklılaşp farklılaşmadığını saptamaktadır. Araştırmaya 178 çocuk ve 36 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal destek sağlamalarının çocukların uyumsuz davranışlarının azalması, davranış düzenlemelerinin ise artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal desteğin, sosyodemografik risk faktörleri ne olursa olsun her gruptan çocuk için eşit düzeyde önemli olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar sonuçların öğretmen davranışının çocuğun sosyal davranışları ve öz düzenleme becerileri üzerinde ne kadar önemli olduğuna ilişkin kanıtlar sunduğunu belirterek öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini arttıracak çeşitli müdahale programlarına, denetim mekanizmasına ve farklı düzenlemelere olan ihtiyacı ifade etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada; okul öncesi dönemde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği; öğretmenlerin deneyimi, öğrenim durumu, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin değerlendirildiği sınıflarda yer alan çocukların öz düzenleme becerileri ise; çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne baba yaşı, anne baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma, taramaya (survey) dayalı nicel yöntemdedir. Tarama çalışmaları, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2009; Creswell, 2005).

3.2. Çalışma Evreni Ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Ankara İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, 48-72 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflar ile bu sınıflardaki çocuklardır. Araştırmada tabakalı örneklem ve rastgele örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. İlk olarak Ankara iline bağlı ilçeler içinde nüfus yoğunluğu en fazla olan altı ilçe belirlenmiştir. Keçiören, Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Etimesgut ve Altındağ. Bu ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında yer alan ve 48-72 aylık çocuklar için oluşturulan sınıfların, nüfus yoğunluğuna göre çalışma grubunda ne oranda yer alacağı tabakalı örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışmada bu altı ilçede yer alan 120 sınıfa ulaşılması hedeflenmiştir. 120 sınıf, ilçelerin nüfus yoğunluklarına göre şu şekilde dağılım göstermektedir:

Çizelge 3.1. İlçe Bazında Araştırmaya Dâhil Edilen Sınıfların Sayısı

<i>İlçeler</i>	<i>48- 60 aylık</i>	<i>60-72 aylık</i>	<i>Toplam</i>
Keçiören	13 sınıf	13 sınıf	26 sınıf
Çankaya	13 sınıf	13 sınıf	26 sınıf
Yenimahalle	11 sınıf	11 sınıf	22 sınıf
Mamak	9 sınıf	9 sınıf	18 sınıf
Etimesgut	7 sınıf	7 sınıf	14 sınıf
Altındağ	7 sınıf	7 sınıf	14 sınıf
Toplam	60 sınıf	60 sınıf	120 sınıf

Keçiören ve Çankaya ilçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından 60-72 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 13 sınıf, 48- 60 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 13 sınıf, Yenimahalle ilçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından 60-72 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 11 sınıf, 48- 60 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 11 sınıf, Mamak ilçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından 60-72 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 9 sınıf, 48- 60 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 9 sınıf, Etimesgut ilçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından 60-72 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 7 sınıf, 48- 60 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 7 sınıf ve Altındağ ilçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından 60-72 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 7 sınıf, 48- 60 aylık çocuklar için oluşturulan sınıflardan rastgele örnekleme ile 7 sınıf belirlenmiştir.

Çizelge 3.2. İlçe Bazında Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Sayısı

<i>İlçeler</i>	<i>48- 60 aylık</i>	<i>60-72 aylık</i>	<i>Toplam</i>
Keçiören	13 çocuk	13 çocuk	26 çocuk
Çankaya	13 çocuk	13 çocuk	26 çocuk
Yenimahalle	11 çocuk	11 çocuk	22 çocuk
Mamak	9 çocuk	9 çocuk	18 çocuk
Etimesgut	7 çocuk	7 çocuk	14 çocuk
Altındağ	7 çocuk	7 çocuk	14 çocuk
Toplam	60 çocuk	60 çocuk	120 çocuk

Araştırmada ayrıca her sınıftan rastgele örnekleme ile seçilen bir çocuk olmak üzere toplam 120 çocuğun öz düzenleme becerisi değerlendirilmiştir. Hedeflenen sayıya hem sınıf hem de çocuk bazında eksiksiz ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve çocukların demografik özelliklerini incelemek için 'Kişisel Bilgi Formu'ndan; çocukların öz düzenleme becerisini belirlemek adına ise 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden; öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini saptamak için 'Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'ndan yararlanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bilgi formunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumu, mesleki deneyimleri, katıldıkları hizmetiçi eğitimler ve sayısı, sınıf mevcuduna ilişkin sorular ile çocukların yaş, cinsiyet, anne baba yaşı, anne baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırasına ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Smith-Donald ve ark. (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), performans dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 10 görev yer almaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla *Oyuncak Paketleme*, *Oyuncak Bekleme*, *Şekerleme Saklama* ve *Dil Üzerinde Şekerleme Tutma* görevleri kullanılmaktadır. *Denge Tahtası*, *Kule Yapma* ve *Kalem Tıklatma* görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır (Murray ve Kochanska, 2002; Smith-Donald ve ark., 2007). *Kule Toplama*, *Oyuncak Ayırma* ve *Oyuncağı Geri Verme* görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir. Ölçeğin orijinalinin geliştirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra birbirleriyle ilişkili iki görev bir araya getirilmiş ve görev sayısı 9'a düşürülmüştür. Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu ise, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk

etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve genellikle 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ancak uygulayıcı güvenilirliği için ölçeğe yerleştirilmiş maddelerde bu puanlama sistemi tersine çalışmaktadır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Fındık Tanrıbuyurdu tarafından 2012'de yapılmıştır. Araştırmacı ölçeğin kapsam geçerliliği için yedi alan uzmanının görüşünü aldığını belirtmektedir. Yapı geçerliliği kapsamında gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ise ölçeğin iki faktörlü olduğu ortaya konmuştur. Bu faktörler; Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu'dur. Dikkat/dürtü kontrolü faktöründe, 10 madde ve olumlu duygu faktöründe ise 6 madde bulunmaktadır. Ölçeğin son haliyle 16 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Çizelge 3.3. Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Değerlendirme Formu Maddeleri

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>
<i>Dikkat Dürtü Kontrolü</i>	<p>Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.</p> <p>Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.</p> <p>Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.</p> <p>Dalgındır, değerlendirme sürecine odaklanmakta problem yaşar.</p> <p>Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.</p> <p>Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.</p> <p>Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.</p> <p>Muhalif davranışlar gösterir.</p> <p>Pasif uyumsuzluk gösterir.</p> <p>Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.</p>
<i>Olumlu Duygu</i>	<p>Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir.</p> <p>Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.</p> <p>Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir.</p> <p>Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.</p> <p>Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir.</p> <p>Kendinden emindir.</p>

Ölçeğin uyarlama çalışmasında araştırmacı, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapının doğrulanması amacıyla aynı veri grubuyla doğrulayıcı faktör analizi de yapmıştır ve ki kare değerini 255,98 olarak bulmuştur. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı 2.51 ve Ortalama Hataların Karekökü (RMSEA) 0.11 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin ortaya çıkan yapının uygunluğuna ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) 0.88, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Artmalı Uyum İndeksi (IFI) ise 0.90 olarak belirlenmiştir. NNFI, CFI ve IFI değerlerinin 0.90'in üzerinde olması yapının iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ise 0.84 olarak belirlenmiştir. NFI değerinin 0.90 ve üzerinde olması iyi uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve ark., 2003). Bu bağlamda OÖDÖ'nin iyi uyuma yakın olduğu söylenebilir. Uyum İyiliği İndeksi (GFI) ise 0.79 ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) 0.72 olarak belirlenmiştir. Diğer indekslerde olduğu gibi GFI ve AGFI için de 0.90 ve üzerinde değerlerin iyi uyuma işaret ettiği düşünülür (Schermelleh-Engel ve ark., 2003). Bu bağlamda yapılan analizler sonucunda elde edilen GFI ve AGFI değerlerinin zayıf uyuma işaret ettiği söylenebilir. Ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .88, İkinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012), OÖDÖ ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmış halinin geçerli ve güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada ise; ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) .81 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .82, İkinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .72 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA)

Araştırmada, Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilen 'Classroom Assesment Scoring System (CLASS Pre-K)', bu çalışmada 'Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı- Okul Öncesi Dönem' adı altında araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. SDPA-Okul Öncesi Dönem, okul öncesi dönemde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilen bir gözlem

aracıdır. Bu gözlem aracı, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini üç temel boyutta incelemektedir. Bunlar; “Duygusal Destek”, “Sınıf Organizasyonu” ve “Eğitimsel Destek” tir.

Şekil 3.1. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Boyut ve Alt boyutları



Kaynak: Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System Pre-K. Paul H. Brookes Publishing Co.

Hamre, Masburn, Pianta ve Downer (2009), tarafından okul öncesi dönemden liseye kadar 3000’den fazla sınıfta bu boyutların geçerliliği sınanmıştır. Her bir boyut, alt boyutlardan oluşmaktadır. Duygusal Destek boyutunda; “Olumlu Atmosfer”, “Olumsuz Atmosfer”, “Öğretmen Duyarlılığı” ve “Çocuğun Bakış Açısına Saygı Duyma” alt boyutları yer almaktadır. Olumlu Atmosfer alt boyutunda; ilişkiler, olumlu duygular, olumlu iletişim ve saygı göstergeleri, olumsuz atmosfer alt boyutunda; olumsuz duygular, cezalandırıcı kontrol, alay etme/saygısızlık ve şiddetli olumsuzluk göstergeleri, öğretmen duyarlılığı alt boyutunda; farkındalık, cevaplayıcılık, probleme dikkat çekme ve çocuğun rahatlığı göstergeleri, çocuğun bakış açısına saygı duyma alt boyutunda ise esneklik ve çocuk odaklı olma, bağımsızlık ve liderlik için destek sağlama, çocuğun kendini ifade etmesi ve hareketi sınırlama göstergeleri yer almaktadır. Sınıf Organizasyonu boyutu; “Davranış Yönetimi”, “Üretkenlik” ve “Eğitimsel Öğrenme Biçimleri” alt boyutlarından oluşmaktadır. Davranış yönetimi alt boyutunda; net davranışsal beklentiler, önleyici olma, yanlış davranışı yeniden yönlendirme ve çocuğun davranışı göstergeleri, üretkenlik alt boyutunda; öğrenme zamanını artırma,

rutinler, geçişler, hazırlık göstergeleri, eğitimsel öğrenme biçimleri alt boyutunda; çocuğun öğrenmesini kolaylaştırma, çeşitli yöntem ve materyaller, öğrenme amaçlarının açıklanması ve çocuğun ilgisi göstergeleri yer almaktadır. Eğitimsel Destek boyutu, kavram gelişimi, geri bildirim ve dil modeli olma alt boyutlarından oluşmaktadır. Kavram gelişimi alt boyutunda; analiz ve akıl yürütme, yaratma, bütünleştirme ve gerçek yaşamla bağlantı kurma göstergeleri, geri bildirim alt boyutunda; aşamalı destekleme, geri bildirim döngüleri, düşünme süreçlerini geliştirme, bilgi sağlama, teşvik etme ve onaylama göstergeleri, dil modeli olma alt boyutunda ise devamlı konuşma, açık uçlu sorular, tekrarlama ve genişletme, kendi kendine ve paralel konuşma ile gelişmiş dil becerisi göstergeleri yer almaktadır.

Pianta ve ark.(2008) tarafından hazırlanan SDPA gözlemci el kitabında tüm bu boyutlar, alt boyutlar ve göstergeler ayrıntılı olarak ele alınmakta ve gözlemci için çeşitli örnekler sunularak puanlama konusunda yol gösterilmektedir. Gözlem ve değerlendirme süreci aşağıdaki şekilde işlemektedir:

Öncelikle SDPA- Okul Öncesi Dönem' in kullanılabilmesi için gözlemcilerin yılda bir ya da iki kez gerçekleştirilen Gözlemci Eğitime katılmaları ve bu eğitim sonunda gerçekleştirilen online uygulama sınavında %80 başarı göstermeleri gerekmektedir. Bu sınav sonucunda başarı oranının belgelendiği bir sertifika kazanılmaktadır. Gözlem sürecinde, sınıflar 20şer dakikalık periyodlar şeklinde gözlemlenmektedir. Bu periyodlar etkinlikleri içerdiği gibi, rutinleri ya da geçişleri de içerebilmektedir. Her bir sınıf için iki gözlem periyodu tamamlanmalıdır. Gözlem formuna alt boyutlara ilişkin göstergeler ışığında notlar alındıktan sonra değerlendirme sürecine geçilmektedir. Değerlendirmede, 1 den (en düşük) 7 ye (en yüksek) kadar olan puan aralığından her bir alt boyut için uygun olan seçilmektedir. Örneğin; duygusal destek boyutunun niteliğini belirlemek için olumlu atmosfer, olumsuz atmosfer, öğretmen duyarlılığı ve çocuğun bakış açısına saygı duyma alt boyutları puanlarının ortalaması alınmaktadır. Her bir boyut için nitelik belirlendiği gibi bu üç boyuttan alınan puanların ortalaması alınarak sınıfın toplam nitelik puanı da elde edilmektedir. Değerlendirme sonucunda; 1 ya da 2 puan düşük nitelikli, 3,4 ya da 5 puan orta nitelikli, 6 ya da 7 puan yüksek nitelikli olarak adlandırılmaktadır.

3.3.3.1. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı 'nın Güvenirliği

Pianta ve ark.(2008), SDPA güvenilirlik çalışmaları kapsamında, öncelikle gözlemci güvenilirliğini ele almaktadır. Değerlendirme sürecinde gerçekleşebilecek hataları en aza indirmek amacıyla öncelikle gözlemcilere SDPA eğitimi verilmektedir. Bu eğitim, gözlemci eğitimi verme sertifikası kazanmış, uzman kişiler tarafından yürütölmektedir. Gözlemci eğitimde; SDPA'nın etkili kullanılabilmesi için rehber kitap, sınıflardan örnek videolar, katılımcıların puanlama alıştırmaları yapabilmeleri için videolar, örnek gözlem formları ile uzman puanlayıcıların açıklamaları yer almaktadır. Eğitimci, boyutlar, alt boyutlar ve göstergelere ilişkin genel bilgileri verdikten sonra çeşitli etkinlikler, rutinler ya da geçişleri gösteren çok sayıda videoyu katılımcılarla birlikte puanlanmaktadır. Pek çok alıştırma sonunda katılımcılar üç videoyu puanlamakta ve uzman kodlayıcıların puanları ile kendi puanlarını karşılaştırmaktadır. Eğitimin sonunda katılımcılar güvenilirlik testine tabi tutulmakta, bu testte beş tane video izlenmekte ve puanlanmaktadır. Katılımcının videolara verdiği puanlar ile uzman kodlayıcının verdiği puanlar arasındaki uyumun % 80 olması beklenmektedir. Araştırmacılar MTP (MyTeachingPartner) alışmasına katılan öğretmenlerin kaydettikleri 30 dakikalık videoları bağımsız iki gözlemcinin puanlamasını istemiştir. İki gözlemci, toplam 30 videoyu yıl boyunca iki kez puanlamıştır. Gözlemciler arasında tüm alt boyutlar için % 87.1 güvenilirlik saptanmıştır. Çizelge 3.4' te alt boyutlar için ayrı ayrı kodlayıcı güvenilirliği verilmiştir.

Çizelge 3.4. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Alt Boyutları Kodlayıcı Güvenirliği

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>%</i>
Olumlu Atmosfer	84.8
Olumsuz Atmosfer	93.9
Öğretmen Duyarlılığı	81.8
Çocuğun Bakış Açısına Saygı Duyma	78.8
Davranış Yönetimi	93.9
Üretkenlik	96.9
Eğitimsel Öğrenme Biçimleri	78.8
Kavram Gelişimi	84.8
Geri bildirim	84.8

Dil modeli olma	84.8
Tüm alt boyutlar	87.1

Pianta ve ark.(2008), güvenilirlik çalışmasının başka bir boyutunda iki, üç ve dört gözlem periyodu süresince SDPA puanlarının iç tutarlılığını değerlendirmiştir. Bu değerler Çizelge 3.5'te verilmiştir.

Çizelge 3.5. İki, Üç ve Dört Gözlem Periyodu Süresince SDPA Puanlarının İç Tutarlılığı

<i>Alt boyutlar</i>	<i>4gözlem periyoduna ait alpha değerleri</i>	<i>3gözlem periyoduna ait alpha değerleri</i>	<i>2gözlem periyoduna ait alpha değerleri</i>
Olumlu Atmosfer	.89	.86	.81
Olumsuz Atmosfer	.86	.82	.69
Öğretmen Duyarlılığı	.90	.87	.83
Çocuğun Bakış Açısına Saygı Duyma	.80	.79	.75
Davranış Yönetimi	.89	.87	.85
Üretkenlik	.82	.80	.74
Eğitimsel Öğrenme Biçimleri	.79	.80	.76
Kavram Gelişimi	.83	.79	.76
Geri bildirim	.84	.81	.77
Duygusal Destek	.91	.89	.85
Sınıf Organizasyonu	.87	.86	.83
Eğitimsel Destek	.86	.83	.79

240 anasınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde 4 gözlem periyodu için SDPA alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları; duygusal destek alt boyutunda .91, sınıf organizasyonu alt boyutunda .87, eğitimsel destek alt boyutunda ise .86 olarak hesaplanmıştır. 3 gözlem periyodu için SDPA alt boyutlarının iç tutarlılığı duygusal destek alt boyutunda .89, sınıf organizasyonu alt boyutunda .86 ve eğitimsel destek alt boyutunda ise .83'tür. 2 gözlem periyodu için SDPA alt boyutlarının iç tutarlılığı incelendiğinde; duygusal destek alt boyutunda .85, sınıf organizasyonunda .83, eğitimsel destek alt boyutunda ise .79 olarak hesaplanmıştır. Gözlem periyodlarının sayısı arttıkça her bir alt boyut için iç tutarlılık da artmaktadır. Ayrıca farklı sayıdaki gözlem periyodlarında iç tutarlılık katsayısı incelendiğinde; duygusal destek alt boyutunun, sınıf organizasyonu ve

eğitimsel destek alt boyutlarına göre daha yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür.

Başka bir çalışmada ise, gözlemler iki ayrı günde, günde iki periyod şeklinde gerçekleştirilmiştir. 240 anasınıfında gerçekleştirilen bu çalışma sonunda iki ayrı güne ilişkin SDPA ortalama puanları ve günler arasındaki korelasyon verilmiştir.

Çizelge 3.6. İki Ayrı Güne İlişkin SDPA Ortalama Puanları ve Korelasyon Değerleri

<i>Alt boyutlar</i>	<i>1. Gün Ortama puan</i>	<i>2. Gün Ortalama puan</i>	<i>1. ve 2. Gün arasındaki korelasyon</i>
Olumlu Atmosfer	5.11	5.02	0.83
Olumsuz Atmosfer	1.68	1.71	0.78
Öğretmen Duyarlılığı	4.52	4.46	0.85
Çocuğun Bakış Açısına Saygı Duyma	1.90	1.87	0.80
Davranış Yönetimi	4.88	4.76	0.83
Üretkenlik	4.45	4.33	0.73
Eğitimsel Öğrenme Biçimleri	4.17	4.12	0.79
Kavram Gelişimi	2.24	2.13	0.84
Geri bildirim	1.75	1.70	0.82
Duygusal Destek	5.51	5.48	0.85
Sınıf Organizasyonu	4.50	4.40	0.81
Eğitimsel Destek	2.00	1.91	0.86

Çizelge 3.6 incelendiğinde; iki günün ortalamaları arasında duygusal destek alt boyutunda .85, sınıf organizasyonu alt boyutunda .81 ve eğitimsel destek alt boyutunda ise .86 uyum olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, 2001- 2003 yılları arasında gerçekleştirdikleri NCEDL Multi-State, NCEDL SWEEP ve MTP çalışmalarında Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı' nın güvenilirlik katsayısını sırasıyla .91, .86 ve .85 olduğunu ifade etmektedir (Mashburn ve Pianta, 2010). Pianta, La Paro ve Hamre (2008) yukarıda verilerin bulgular doğrultusunda Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı' nın güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

3.3.3.2. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı' nın Geçerliliği

Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nı oluşturan yapıların sınıf ortamında

herhangi bir öneminin olup olmadığı sorusu, görünüş ve yapı geçerliliği kapsamında ele alınmıştır. Pianta ve ark. (2008), SDPA' nın çocukların sosyal ve akademik gelişimleriyle ilişkili sınıf uygulamalarına dayanan geniş bir literatür taraması sonucunda geliştirildiğini belirtmektedir. Puanlama aracında yer alan alt boyutlar birçok yapının değerlendirilmesi sonucu oluşmuştur. Bunlar; çocuk gelişimi ve eğitimi, ilköğretim alanlarında kullanılan sınıf gözlem araçları, etkili eğitim uygulamalarına ilişkin literatür, odak grup görüşmeleri ve geniş pilot çalışmalardır. Bu süreçte, sınıf niteliği ve öğretmenin etkililiği konusunda çalışan çok sayıda uzman, SDPA'nın pek çok önemli açıdan sınıfın niteliğini ölçtüğünü belirtmiş ve görünüş geçerliliğine sahip olduğu konusunda ortak karara varmıştır. SDPA, literatür temel alınarak belirlenen üç boyut ve alt boyutları ile Amerika'daki pek çok eyalet kapsamında, dört büyük araştırmada kullanılmıştır. Çizelge 3.7' de doğrulayıcı faktör analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.7. Çalışmalardan Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Boyut / Alt boyutlar</i>	<i>NCEDL Multi State PreK (n=694)</i>	<i>Sweep PreK (n=694)</i>	<i>Mtp, PreK (n=164)</i>	<i>NCEDL Multi State KG (n=730)</i>
<i>Duygusal Destek</i>				
Olumlu Atmosfer	0.93	0.92	0.94	0.94
Olumsuz Atmosfer	0.69	0.63	0.58	
Öğretmen Duyarlılığı	0.96	0.81	0.93	0.67
Çocuğun Bakış Açısına Saygı Duyma			0.85	0.95
<i>İç tutarlılık</i>	0.89	0.83	0.89	0.79
<i>Sınıf Organizasyonu</i>				
Davranış Yönetimi	0.82	0.81	0.66	0.81
Üretkenlik	0.85	0.65	0.89	0.62
Eğitimsel Öğrenme Biçimleri	0.92	0.87	0.60	0.85
<i>İç tutarlılık</i>	0.89	0.81	0.77	0.79
<i>Eğitimsel Destek</i>				
Kavram Gelişimi	0.92	0.79	0.71	0.75
Geri bildirim	0.82	0.93	0.83	0.88

Dil Modeli Olma			0.81	
<i>İç tutarlılık</i>	0.85	0.83	0.83	0.86
Chi Square	128.2(17)	131.8(17)	120.0(32)	120.5(17)
RMSEA	0.17	0.12	0.14	0.13
CFI	0.93	0.94	0.91	0.95
TLI	0.89	0.91	0.88	0.87

Çizelge 3.7’de, tüm çalışmalarda faktör yüklerinin orta ve yüksek arasında değiştiği, her boyutun yeterli iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Duygusal Destek ve Eğitimsel Destek boyutlarının daha yüksek iç tutarlılığa ve Sınıf Organizasyonu boyutuna göre daha sabit faktör yüklerine sahip oldukları saptanmıştır. Uyum göstergelerinin (Chi Square, RMSEA, CFI ve TLI) uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu üç boyuta ilişkin güçlü teorik temellerin verildiğinin altını çizerek ve boyutlar arasındaki iç tutarlılığın yüksek düzeyde olmasından yola çıkarak SDPA uygulayıcılarına SDPA boyutlarını bu şekilde ele almalarını önermektedir (Pianta ve ark., 2008).

3.3.3.3. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı’nın (SDPA) Türkçe’ye Uyarlama Çalışması

Uluslararası Test Komitesi (ITC), ölçek uyarlama çalışmalarında izlenmesi gereken aşamalarla ilgili 22 maddelik bir rehber hazırlamıştır (Hambleton, 2001). Söz konusu rehberden uyarlanarak ölçek uyarlamasında izlenmesi gereken aşamalar şu şekilde sıralanabilir (Hambleton ve Patsula, 1999):

1. Söz konusu özelliğin ölçülmesi için yeni ölçek geliştirmenin mi ölçek uyarlamanın mı daha uygun olacağına karar verilmedir.
2. Uyarlama yapılmasına karar verdikten sonra ölçek hangi amaçla kullanılacaksa ona göre izin alınmalıdır.
3. Ölçek ile ölçülen özelliğin hedef gruptaki “varlığı ve eşitliği” kontrol edilmelidir.
4. Hem alan hem de dil uzmanı olan kişiler tarafından ölçeğin çevirisi yapılmalıdır.
5. Çeviri tamamlandıktan sonra kaynak dile tekrar çevrilmeli ve tutarlılığına bakılmalıdır.
6. Ölçeğin tekrar çevirisi yapıldıktan sonra maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

7. Uyarlama yapılmış ölçek, deneme grubunda uygulanmalıdır.
8. Daha sonra ölçek daha büyük bir gruba uygulanmalıdır.
9. Kaynak ve hedef kültür arasındaki test puanı karşılaştırmalarının yapılması için uygun istatistiksel yöntemler seçilmelidir.
10. Kültürler arası karşılaştırma yapmak için testin iki dilde eşitliğinden emin olunmalıdır.
11. Testin geçerlik çalışması uygun istatistiksel yöntemlerle yapılmalıdır.
12. Uygulama sürecine ilişkin “bir el kitabı” hazırlanmalıdır.
13. Kullanıcılar eğitilmelidir.
14. Test takip edilmelidir (Akt. Deniz, 2007).

Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilen CLASS (Classroom Assessment Scoring System-PreK)-Türkçe karşılığı ile SDPA (Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı-Okul Öncesi Dönem)'nin uyarlanması sırasında da bu aşamalar rehber olmuştur. Bu aşamalara ilişkin detaylar bulgular kısmında açıklanmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma, Ankara'nın merkez ilçelerinde resmi okul öncesi eğitim kurumlarında 48-72 aylık çocuklara ait 120 sınıfta yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama sürecinin başlamasından önce Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı ile değerlendirilen Amerika'daki anasınıflarına ilişkin videolar izlenmiştir. Ayrıca SDPA gözlemci sertifikası olan başka bir araştırmacı ile birlikte Türkiye'deki iki anasınıfında video kaydı yapılmış ve videolar önce bağımsız puanlanmış, sonra araştırmacılar biraraya gelmiş ve üzerinde tartışılmıştır.

Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı' nın uygulanması sırasında öğretmenlere gerekli bilgi verilmiş ve araştırmacı sınıfın işleyişine müdahale etmeden, kenarda sessiz bir şekilde oturarak gözlem periyodlarını tamamlamıştır. Her sınıfta 30'ar dakikadan oluşan iki gözlem periyodu tamamlanmıştır. Birinci gözlem periyodu tamamlandıktan sonra araştırmacı aynı sınıfa farklı bir günde giderek ikinci gözlem periyodunu tamamlamıştır.

Sınıfların niteliği belirlendikten sonra çocuklara Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, tek tek uygulanmıştır. Veri toplama sürecinin başlamasından önce ölçeğin

Türkçe'ye uyarlamasını gerçekleştiren Fındık Tanrıbuyurdu (2012)'nin uygulama süreci gözlemlenmiş ve araştırmacı ölçeği Fındık Tanrıbuyurdu gözetiminde uygulama fırsatı bulmuştur. Uygulama için çocukların devam ettikleri kurumda mümkün olduğunca sessiz ve diğer çocukların bulunduğu ortamlardan ayrı bir mekân kullanılmıştır. Uygulama ortamı, araştırmacı tarafından uygulamaya başlamadan önce ölçeğin yönergelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ölçekte yer verilen materyal listesine göre edinilmiş materyaller uygulama sırasında uygulayıcının kolayca ulaşacağı ancak çocuğun görmeyeceği şekilde yerleştirilmiştir.

Hazırlıklar tamamlandıktan sonra çalışmada rastgele örnekleme ile belirlenen çocuk uygulama yapılacak mekâna getirilmiştir. Ölçekte yer alan görevleri çocuğun yerine getirmesi için araştırmacı tarafından yönergeler verilmiştir. Uygulama sırasında çocuğun performansı ölçeğin kodlama sayfasında söz konusu görev için ayrılan bölüme kaydedilmiştir. Değerlendirme, her çocuk için, ortalama olarak 20 dakika sürmüştür. Uygulama boyunca araştırmacı çocuğu cesaretlendirmemiş, çocukla sohbet başlatmamış, ancak çocuk sohbet etmeye başlarsa karşılık vermiştir. Araştırmacı, çocukla nazik ve sıcak bir ses tonu ile iletişim kurmuştur. Uygulama tamamlandıktan ve çocuk değerlendirme ortamından ayrıldıktan sonra araştırmacı, kodlama sayfasına kaydedilen verilere dayanarak genel olarak uygulama boyunca çocuğun dikkat, duygu ve davranış düzenleme süreçlerine dair performansını Uygulayıcı Değerlendirme Formu ile değerlendirmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) ile toplanan veriler, SPSS 16 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde;

Birinci alt problemde Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın geçerliği için LISREL 8.7 paket programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

İkinci alt problemde güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır.

Üçüncü alt problemde 48-72 aylık çocukların eğitim aldığı resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'ndan elde

edilen aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır

Dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci alt problemlerde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumu, katıldığı hizmet içi eğitim/kurs sayısı, deneyim ve sınıf mevcudu değişkenlerinin öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları hesaplanmıştır.

Sekizinci alt problemde 48- 72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Dokuzuncu alt problemde çocuğun yaşının öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Onuncu alt problemde çocuğun cinsiyetinin öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Onbirinci alt problemde çocuğun kardeş sayısının öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır (Kardeş sayısına ilişkin veriler dikkat dürtü alt boyutunda ANOVA varsayımlarını karşılamamaktadır, bu nedenle Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir).

Onikinci alt problemde çocuğun doğum sırasının öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Onüçüncü alt problemde çocuğun annenin öğrenim durumunun çocuğun öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Ondördüncü alt problemde babanın öğrenim durumunun çocuğun öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Onbeşinci alt problemde anne yaşının çocuğun öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır (Annenin yaşına ilişkin veriler dikkat dürtü alt boyutunda ANOVA varsayımlarını karşılamamaktadır, bu nedenle Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir).

Onaltıncı alt problemde baba yaşının çocuğun öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır (Babanın yaşına ilişkin veriler dikkat dürtü alt boyutunda ANOVA varsayımlarını karşılamamaktadır, bu nedenle Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir).

Onyedinci alt problemde ise 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi ile bu sınıflardaki öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerine dayalı olarak elde edilen bulgular ve tartışma alt problemlerdeki sıraya göre verilmiştir.

4.1 Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

4.1.1. Dil Geçerliliği

Ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi, birbirinden bağımsız olarak, araştırmacı ve İngilizce'yi iyi derecede bilen ve okul öncesi eğitimi alanında çalışan üç uzman tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi tamamlandıktan sonra, çeviriler arasında tutarlılığa bakılmış ve çeviri üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Üzerinde uzlaşma sağlanan ölçek, okul öncesi eğitimi alanında çalışan beş öğretim üyesince incelenmiş ve çeviriden kaynaklanabilecek kavramsal hataların önüne geçilmesi sağlanmıştır.

İkinci aşamada geri çeviri yöntemi kullanılmış ve ölçeğin hedef dilden kaynak dile çevirisi Amerika'da okul öncesi eğitimi alanında çalışan, her iki kültüre de hâkim ve anadili Türkçe olan profesyonel bir çevirmen tarafından yapılmıştır. Geri çeviri işleminden sonra çeviri üzerinde gerekli olan düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Böylece kültürler arası farklılıklardan kaynaklı uygulamada sorun yaratabilecek, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyebilecek durumların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

4.1.2. Kapsam Geçerliliği

Puanlama aracının kapsam geçerliğinin test edilmesi için; okul öncesi eğitim alanında uzman beş öğretim üyesi ve iki ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların değerlendirme aracına ilişkin görüşleri arasında .94 oranında uyum olduğu saptanmıştır. Gözlem formunda alt boyutlar içinde gözlemciye ipucu veren göstergeler yer almaktadır. Türkçe forma, Amerika' daki sınıfları gözlemlerken kullanılan göstergelere ek olarak çeşitli göstergeler eklenmiştir. Örneğin; gözlemlenen sınıflarda öğretmenin sıklıkla kontrol mekanizması gibi davrandıkları, sık sık emir cümleleri kullandıkları, çocukları baskı altında tuttukları kaydedilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda; bu göstergelerin çocuğun bakış açısına saygı duyma alt boyutu içinde incelenmesi gerektiğine karar verilmiştir. Sınıflarda sıkça karşılaşılan durumlardan biri de şikâyet etme ve tehdit etme davranışlarıdır. Bu iki davranış, uzman görüşleri doğrultusunda sınıf

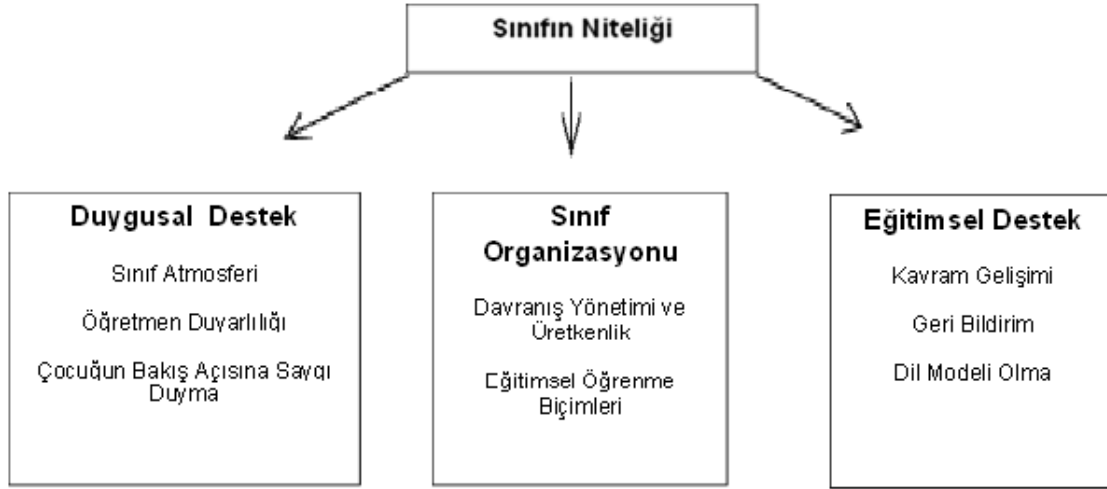
atmosferi alt boyutunda yer alan göstergelere eklenmiştir. Ayrıca gözlem süresi için pilot uygulama yapılan bu sınıflarda 20 dk'nın yetersiz olduğu belirlenmiş, gözlemler 30'ar dk. olarak planlanmıştır.

4.1.3. Yapı Geçerliği

Sınıf değerlendirme puanlama aracının yapı geçerliği için 120 sınıfta gerçekleştirilen uygulamalar analiz edilmiştir. Faktör yapılarının geçerliği için farklı kültürlere ilişkin uyarılma çalışmalarında sıklıkla doğrulayıcı faktör analizine başvurulur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın doğrulayıcı faktör analizi LISRELL 8.7 paket programında yapılmıştır. Puanlama Aracı'nın, orjinal haline sadık kalınmış ve araç üç boyutlu faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda, Duygusal Destek boyutunda yer alan Olumlu Atmosfer ve Olumsuz Atmosfer alt boyutları ile Sınıf Organizasyonu boyutunda yer alan Davranış Yönetimi ve Üretkenlik alt boyutlarının bir arada değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kuramsal olarak aracın orjinal haline sadık kalınmış ve alt boyutlar kendi içinde ilişkilendirilmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde olumsuz atmosfere ilişkin göstergelere sıklıkla rastlanmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni, gözlemlenen öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim alanında en az lisans düzeyinde eğitim almış olmaları olabilir. Ülkemizde öğretmen eğitiminin amaçları, tüm ülke genelinde aynıdır ve okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen olarak çalışabilmek için okul öncesi eğitim alanında eğitim almış olma zorunluğu bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu şekilde yüksek ve homojen bir eğitim sürecinden gelmeleri, Türk okul öncesi eğitim kurumlarında düşük düzeyde olumsuz atmosfer olmasının nedenini açıklayabilir. Bununla beraber; günümüzde Türk kültüründe çocuğa karşı şiddetin boyutu gittikçe azalmakta, olumsuz atmosferde yer alan cezalandırıcı kontrol, hakaret, alay etme, şiddetli olumsuzluk gibi durumlara okul öncesi eğitim kurumlarında çok fazla rastlanmamaktadır. Bu bağlamda; puanlama aracı kullanılırken Olumlu ve Olumsuz Atmosferin ayrı ayrı puanlanmayıp, "Sınıf Atmosferi" alt boyutu şeklinde puanlanmasına karar verilmiştir. Benzer şekilde; gözlemler sırasında öğretmenin beklentilerini açıkça ifade ettiği, sorumluluk aldığı, problem davranışı başarıyla yeniden yönlendirdiği ve çocukların rahatça davranışlarını ortaya koyabildikleri sınıflarda (davranış yönetimi alt boyutuna ilişkin göstergeler), üretkenlik alt boyutu içinde gözlemlenen göstergelere de sıklıkla

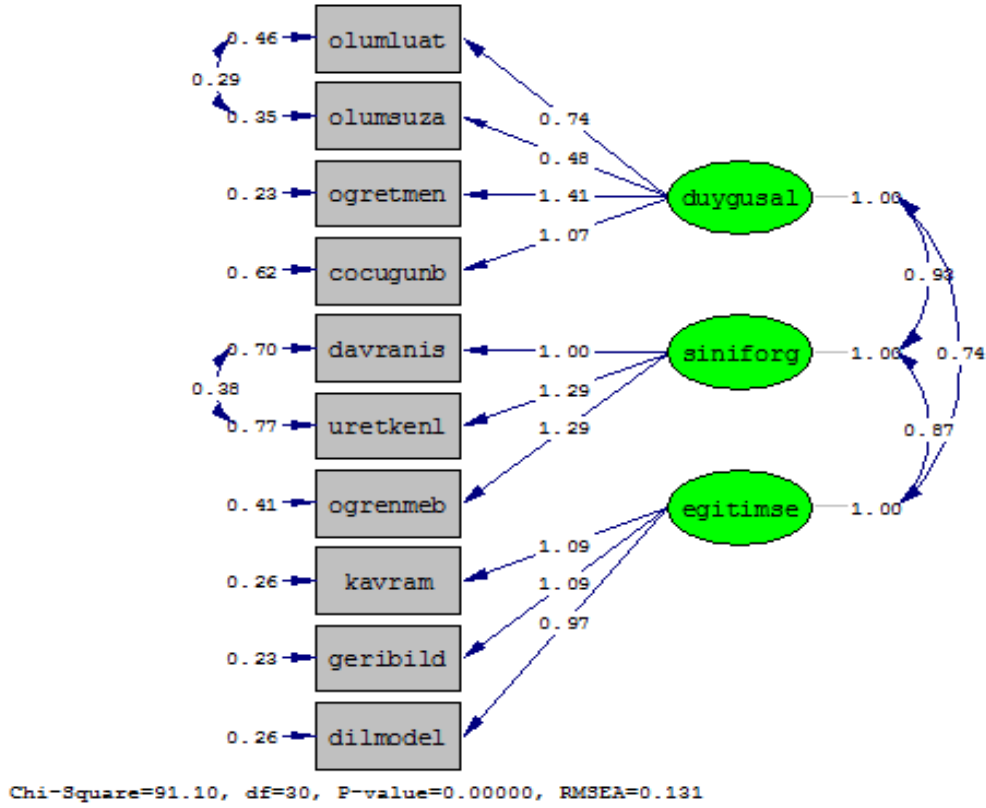
rastlandığı görülmüştür. Bu sınıflarda öğrenme zamanı bol, rutinler ve geçişler düzenli bir şekilde yürütülmektedir. Bu noktada davranış yönetimi alt boyutu ile üretkenlik alt boyutunun da bir arada puanlanmasına karar verilmiş ve alt boyut “Davranış Yönetimi ve Üretkenlik” şeklinde adlandırılmıştır. Türkçe’ye uyarlanmış halinde puanlama aracını oluşturan boyut ve alt boyutlar şu şekildedir:

Şekil 4.1. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Alt Boyutları



Araştırmada uyarlanmakta olan Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri ise şöyledir: $(\chi^2/sd)=3.31$, $GFI=0.87$, $RMSEA$ (Yaklaşık hataların ortalama karekökü) = 0.13, $AGFI=0.76$, $CFI=0.97$, $NFI=0.95$, $RMR=0.074$. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bir modelin uyumu için χ^2 ve serbestlik derecesinin oranının 5'in altında, $GFI>0.85$ ve $AGFI>0.80$, $RMR<0.10$, $RMSEA<0.10$ değerlerinde kabul edilebilir düzeyde ele alınır (Şimşek, 2007). GFI , $AGFI$, CFI ve NFI değerlerinin 0.90'a yaklaşmasının mükemmel uyumu gösterdiği dikkate alındığında (Hair ve ark., 1998) elde edilen sonuçlar, uyarlanmakta olan ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir.

Şekil 4.2. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı PATH Diyagramı



4.2. Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamını oluşturan sekiz alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) .93 olarak belirlenmiştir. Boyutların iç tutarlılık katsayısı ise; duygusal destek boyutu için .78; sınıf organizasyonu boyutu için .85; eğitimsel destek boyutu için ise .92 olarak bulunmuştur. Alfa değerinin .70 olması güvenilir düzeyde olduğunu gösterir (Altunışık ve ark., 2010; Nakip, 2006). İlgili literatür dikkate alındığında, SDPA'nın Alfa değerlerine dayalı olarak güvenilir olduğu söylenebilir. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik incelendiğinde; değerlendirme aracını kullanabilmek ve değerlendirme sürecinde gerçekleştirilecek hataları en aza indirmek için araştırmacı öncelikle SDPA gözlemci eğitimini almıştır. Bu eğitim sonunda, araştırmacı güvenilirlik testini tamamlamış, araştırmacının videolara verdiği puanlar ile uzman kodlayıcının verdiği puanlar arasındaki uyumun % 92 olduğu

belirlenmiştir (EK4). Böylece araştırmacı SDPA gözlemci sertifikası almaya hak kazanmıştır. Puanlamanın güvenilirliği için SDPA gözlemci sertifikasına sahip olan başka bir araştırmacı ile birlikte pilot uygulama kapsamındaki 30 sınıf bağımsız gözlemlenmiş ve puanlar arasındaki uyum ortaya konmuştur. İki puanlayıcı arasındaki uyum alt boyutlar bazında şu şekildedir:

Çizelge 4.1. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Alt Boyutları Puanlayıcı Güvenirliği

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>%</i>
Sınıf Atmosferi	0.80
Öğretmen Duyarlılığı	0.80
Çocuğun Bakış Açısına Saygı Duyma	0.83
Davranış Yönetimi ve Üretkenlik	0.87
Eğitimsel Öğrenme Biçimleri	0.87
Kavram Gelişimi	0.89
Geri bildirim	0.85
Dil modeli olma	0.90
Tüm alt boyutlar	0.83

Puanlayıcılar arasında yüksek uyum olduğu belirlendikten sonra araştırmacı 120 sınıfta gözlemleri ikişer periyod şeklinde gerçekleştirmiştir. Bu noktada toplam 240 gözlem periyodu tamamlanmıştır. Her bir gözlem periyodu 30 dk. sürmüştür. İki ayrı güne ilişkin SDPA ortalama puanları ve günler arasındaki korelasyon Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Birinci ve İkinci Gözlem Periyodu Arasındaki Korelasyon

<i>Alt boyutlar</i>	<i>Sınıf atmosferi</i>	<i>Öğretmen Duyarlılığı</i>	<i>Çocuğun bakış açısına saygı</i>	<i>Davranış yöntemi ve üretkenlik</i>	<i>Eğitimsel öğrenme biçimleri</i>	<i>Kavram gelişimi</i>	<i>Geri bildirim</i>	<i>Dil model olma</i>
Sınıf atmosferi	.974*							
Öğretmen Duyarlılığı		.947*						
Çocuğun bakış açısına saygı			.888*					

Davranış yöntemi ve üretkenlik	.978*
Eğitimsel öğrenme biçimleri	.935*
Kavram gelişimi	.909*
Geri bildirim	.923*
Dil model olma	.910*

n: 120 *p<0.01

Çizelge 4.2 incelendiğinde; birinci ve ikinci gözlem periyodu arasında korelasyon katsayıları sınıf atmosferi boyutunda .974, öğretmen duyarlılığı boyutunda .947, çocuğun bakış açısına saygı boyutunda .888, davranış yöntemi ve üretkenlik boyutunda .978, eğitimsel öğrenme biçimleri boyutunda .935, kavram gelişimi boyutunda .909, geri bildirim boyutunda .923 ve dil model olma boyutunda .910 olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında iki gözlem arasında 8 alt boyutta da 0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve yüksek korelasyon bulunmaktadır.

4.3. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğine İlişkin Bulgular

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine ilişkin bulgular kapsamında; gözlemlenen etkinliklerin türüne, öğretmenlerin demografik özelliklerine ve sınıf değerlendirme puanlama aracından alınan puanlara ilişkin betimsel analizlere yer verilmiştir.

4.3.1. Gözlemlenen Etkinliklerin Çeşidine İlişkin Bulgular

Yapılan gözlemlerde, SDPA'nin Amerika'daki çalışmalarda kullanılan halinden farklı olarak öğretmenlerin bireysel ve küçük grup etkinlikleri gerçekleştirmedikleri, bunun yerine bütün sınıfla etkinlikleri yürüttükleri belirlenmiştir. Gözlemlenen bu etkinliklerin türüne ilişkin frekans değerleri Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3. Gözlemlenen Etkinliklerin Çeşidine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

<i>Etkinliğin Çeşidi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Serbest Zaman Etkinliği	51	21.2
Türkçe	45	18.7
Okuma Yazmaya Hazırlık	42	17.5
Sanat Etkinlikleri	38	15.8
Oyun	25	10.4
Rutin (Kahvaltı/yemek/ toplanma/temizlik)	12	5

Müzik	10	4.16
Matematik	8	3.33
Drama	5	2.08
Fen	4	1.66
Toplam	240	100

Çizelge 4.3 incelendiğinde; serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenen etkinlik türleri içinde en fazla olduğu görülmektedir. Serbest zaman etkinliklerini sırasıyla türkçe etkinliği ve okuma yazmaya hazırlık etkinliğinin takip ettiği görülmektedir. Çizelgede yer alan etkinlik türlerine ilişkin gözlem notları incelendiğinde; serbest zaman etkinliği sırasında öğretmenlerin sık sık sınıftan dışarı çıktıkları, öğrenme merkezleri dışında serbest zaman etkinlikleri kapsamında sadece oyun hamuru ve serbest resim yapma çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Gözlem notlarına, serbest zaman etkinliği gözlemlenen sınıfların tamamına yakınında gün boyunca başka bir etkinlik yapılmadığı kaydedilmiştir. Öğretmenlerin türkçe etkinliği kapsamında, hikâye öncesi ya da sonrası etkinliklere yer vermedikleri, yalnızca hikâye okuyup, kapalı uçlu birkaç soru ile hikâyeyi anlama, özetleme üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun günlük plan kullanmadıkları, uygulayacağı etkinliklerin hazır olmadığı, daha önceden planlanmış etkinlik sayısının az olduğu, sınıfta çocukların yanında duran öğretmenlerin sayısının çok az olduğu, çocukların bakıcı abla ile çok daha fazla zaman geçirdikleri, yemek/kahvaltı, tuvalet gibi rutinlerin günün çok büyük bir bölümünü kapladığı, çoğu sınıfta serbest zaman etkinliği ile bütün bir günün geçtiği, etkinlik yapılıyorsa yeterince özenli olunmadığı gözlemlenmiştir. Bu gözlemler SDPA'nın gözlem notları kısmına kaydedilmiştir. 42 kez gözlemlenen okuma yazmaya hazırlık etkinliğinin içeriğinin tamamına yakınının ise harf yazma etkinlikleri olduğu kaydedilmiştir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini sadece çalışma sayfalarından oluşan kitaplar ile gerçekleştirdikleri gözlemlenmiş ve bu etkinliğin pek çok öğretmen tarafından ders, ödev olarak adlandırıldığı gözlem notlarına kaydedilmiştir. Gözlemler içinde çok az yer alan müzik etkinlikleri kapsamında ise sınıfların tamamında öğrenilen şarkıların arka arkaya söylenerek tekrar edildiği, bunun dışında herhangi bir çalışma yapılmadığı kaydedilmiştir.

Ayrıca gözlem formunun orijinalinde etkinlik biçimi başlığı altında bireysel zaman ve küçük grup zamanı da yer almaktadır. Ancak, araştırma kapsamında

gözlemlenen 120 sınıfta etkinliklerin tüm sınıfla yapıldığı, öğretmenlerin küçük grup zamanı ya da bireysel çalışmalara hiç yer vermedikleri saptanmıştır.

4.3.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki eğitimleri süresince katıldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin bulgular Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Eğitimleri Süresince Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Yüzde ve Frekans Değerleri

<i>Hizmet İçi Eğitimler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yaratıcı Drama	78	65
Özel Eğitim	50	41.6
Aile İçi İletişim	48	61.5
Müzik, Ritm ve Orff Eğitimi	42	35
Aile Eğitimi	35	29.1
İlköğretime Hazırlık	23	19.1
Aile Katılımı	14	11.6
Oyun	13	10.8
Yaraticılık	13	10.8
Davranış Yönetimi	11	9.1
Sosyal Beceri Eğitimi	11	9.1
Değerler Eğitimi	10	8.3
İhmal ve İstismar	10	8.3
Fen Eğitimi	8	6.6
Eğitim Tek. ve Ekipman Kullanımı	8	6.6
Rehberlik	7	5.8
Eğitimde Projeler	7	5.8
Okul Öncesinde Şiddeti Önleme	5	4.1
Sorun Çözme Yöntemleri	5	4.1
Çocuklarla İletişim	3	2.5
Psiko sosyal Eğitim	2	1.6
Müze Eğitimi	2	1.6

Bilgisayar	42	35
İnternet Kullanımı	25	20.8
Diksiyon ve Güzel Konuşma	48	40
İlkyardım	46	38.3
Sağlık	34	28.3
İngilizce	12	10

Çizelge 4.4.'te okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine başladıkları yıldan itibaren aldıkları eğitimler verilmiştir. Her öğretmen bir ya da birden fazla eğitim adı belirtmiştir. Eğitimler incelendiğinde; alan bilgisini geliştirmeye yönelik eğitimlerin sayısının diğer eğitim alanlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla yaratıcı drama, davranış yönetimi, müzik ritm orff eğitimi, özel eğitim, aile içi iletişim konularında destek aldıkları saptanmıştır. Bununla beraber bilgisayar eğitimi ve internet kullanımı ile diksiyon- güzel konuşma eğitimi ve ilk yardım eğitiminin de çok sayıda öğretmen tarafından tercih edildiği görülmektedir. Çizelge 4.3 ve Çizelge 4.4 karşılaştırıldığında; Çizelge 4.4'te öğretmenlerin en çok eğitim aldıklarını ifade ettikleri Yaratıcı Drama ve Müzik Orff Eğitimine ilişkin etkinlik sayısının Çizelge 4.3'te oldukça az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim alsalar bile bu etkinlik türlerini sınıflarında çok fazla kullanmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna ilişkin bulgular Çizelge 4.5'de verilmiştir.

Çizelge 4.5. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

<i>Öğrenim durumu</i>	f	%
Okul öncesi eğitimi alanındaki dört yıllık üniversite mezunu	91	75.8
Meslek yüksekokulu mezunu (iki yıllık)	24	20
Meslek Lisesi mezunu	3	2.5
Okul öncesi eğitimi alanındaki lisans eğitimine devam ediyor	2	1.7
Toplam	120	100

Çizelge 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin %75,8' nin okul öncesi eğitimi alanındaki dört yıllık üniversitelerden, % 20'sinin iki yıllık meslek yüksekokullarından mezun oldukları belirlenmiştir. Az sayıda

katılımcının ise meslek lisesi mezunu (%2,5) ya da hala lisans eğitimine devam ettiği (%1.7) belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin bulgular Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

<i>Deneyim</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1-6 yıl	38	31.7
7-13 yıl	37	30.8
14 – 21 yıl	31	25.8
22-29 yıl	10	8.3
30 ve üstü	4	3.3
Toplam	120	100

Çizelge 4.6 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin %31.7' sinin okul öncesi eğitimi alanında 1-6 yıl arası deneyime, % 30.8'inin 7-13 yıl arası deneyime, %25.8'inin 14-21 yıl arası deneyime sahip olduğu görülmektedir. Az sayıda katılımcının ise 22-29 yıl arası (%8.3) ya da 30 yıl ve üstü (%3.3) deneyime sahip olduğu belirlenmiştir Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin katıldıkları eğitimlerin sayısına ilişkin bulgular Çizelge 4.7'de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Sayısına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

<i>Eğitim/hizmetiçi kurs sayısı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
0 ile 2 arası	42	35.0
3 ile 5 arası	39	32.5
6 ile 9 arası	23	19.2
10 ile 16 arası	16	13.3
Toplam	120	100

Çizelge 4.7 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin % 35' inin 0-2 adet, % 32,5' inin 3-5 adet, %19,2' sinin 6-9 adet ve %13,3' ünün ise 10-16 adet hizmet içi eğitime katıldığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfların mevcuduna ilişkin bulgular Çizelge 4.8'de verilmiştir.

Çizelge 4.8. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcuduna İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

<i>Sınıf Mevcudu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1-10 çocuk	11	9.2
11-20 çocuk	58	48.3
21-30 çocuk	51	42.5
Toplam	120	100

Çizelge 4.8'de; araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları sınıf mevcutlarının %48,3' ünün 11-20 çocuk arasında, %42,5' inin 21-30 çocuk arasında ve %9,2'sinin 1-10 çocuk arasında olduğu görülmektedir.

4.3.3. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği Boyut ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine ilişkin bulgular Çizelge 4.9'da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı Boyut ve Alt Boyutlara İlişkin En Düşük, En Yüksek, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>En Düşük</i>	<i>En Yüksek</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Sınıf Atmosferi	3,00	6,50	5,8083	,84499
Öğretmen Duyarlılığı	1,00	6,00	3,4708	1,48847
Çocuğun Bakış Açısına Saygı Duyma	1,00	6,00	3,0375	1,33341
Davranış Yönetimi ve Üretkenlik	1,50	6,00	3,7479	1,36296
Eğitimsel Öğrenme Biçimleri	1,00	6,00	2,9792	1,43836
Kavram Gelişimi	1,00	5,00	1,9500	1,20468
Geri bildirim	1,00	5,00	1,8917	1,19555
Dil Modeli Olma	1,00	5,00	1,8458	1,09582
<i>Duygusal Destek Boyutu</i>	1,67	6,17	4,1056	1,10262
<i>Sınıf Organizasyonu Boyutu</i>	1,25	6,00	3,3635	1,30750
<i>Eğitimsel Destek Boyutu</i>	1,00	4,67	1,8958	1,09089

Çizelge 4.9 incelendiğinde; gözlemlenen sınıflarda alt boyutlar bazında; ortalama değerlerin sınıf atmosferi için ortalama 5.80, öğretmen duyarlılığı için ortalama 3.47, çocuğun bakış açısına saygı duyma için ortalama 3.03, davranış yönetimi ve

üretkenlik için ortalama 3.74, eğitimsel öğrenme biçimleri için ortalama 2.97, kavram gelişimi için ortalama 1.95, geri bildirim için ortalama 1.89, dil modeli olma için ortalama 1.84 olduğu görülmektedir. Alt boyutlar karşılaştırıldığında; öğretmenlerin eğitimsel destek boyutunda yer alan dil modeli olma konusunda en düşük ortalamaya (1.84) sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip alt boyut ise ortalama 5.80 puan ile duygusal destek boyutunda ele alınan sınıf atmosferidir. Sınıfların niteliğinin; duygusal destek boyutunda ortalama 4.10 puan ve sınıf organizasyonu boyutunda ortalama 3.36 puan ile orta düzeyde, eğitimsel destek boyutunda ise ortalama 1.89 puan ile düşük düzeyde olduğu saptanmıştır (1, 2=düşük; 3, 4, 5=orta; 6, 7=yüksek). Early ve ark. tarafından 2005 yılında gerçekleştirilen çalışmada; Amerika'daki 11 eyaletten 694 anasınıfı ve 730 anaokulu SDPA ile değerlendirilmiştir. Sınıfların nitelik puanları alt boyutlar bazında şu şekildedir: Olumlu Atmosfer ortalama 5.28, olumsuz atmosfer ortalama 1.55, öğretmen duyarlılığı ortalama 4.70, çocuğun bakış açısına saygı duyma ortalama 1.59, davranış yönetimi ortalama 4.97, üretkenlik ortalama 4.50, eğitimsel öğrenme biçimleri ortalama 3.90, kavram gelişimi ortalama 2.09, geri bildirim ortalama 2.04 ve dil modeli olma ortalama 2.03' tür. Puanlar Türkiye'deki sınıfların nitelik puanları ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki sınıfların yalnızca çocuğun bakış açısına saygı duyma alt boyutunda daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bulgar, Pianta ve ark. tarafından 2007 yılında Virginia eyaletindeki 164 anasınıfı ile gerçekleştirilen My teaching Partner çalışması ile kıyaslandığında sınıf organizasyonu boyutunun ortalama 4.94 ile Türkiye'deki sınıfların sınıf organizasyonu boyutundan (ortalama 3.36) daha yüksek nitelikte olduğu görülmektedir (Akt. Pianta ve ark., 2008). Parkerinen ve ark. tarafından 2010 yılında Finlandiya'da gerçekleştirilen SDPA uyarlama çalışması sonucunda, Finlandiya'daki sınıfların da Türkiye'deki sınıflara benzer olarak sınıf atmosferi alt boyutunda yüksek niteliğe yakın bir puan aldığı (ortalama 5.30) görülmektedir. Türkiye'deki ve Amerika'daki sınıflardan farklı olarak Finlandiya'daki sınıfların öğretmen duyarlılığı, çocuğun bakış açısına saygı duyma, davranış yönetimi, üretkenlik, eğitimsel öğrenme biçimleri boyutlarında (ortalama 4.74 -5.67 puan arasında değişen puanlar ile) orta düzeyin üst sınırında oldukları saptanmıştır. Finlandiya'daki sınıfların eğitimsel destek boyutunda da Türkiye ve Amerika'daki sınıflardan farklılaştığı görülmektedir. Bu sınıfların eğitimsel desteğin alt boyutları olan kavram gelişimi alt boyutunda ortalama 3.76 puan, geri bildirim alt boyutunda

ortalama 3.89, ve dil modeli olma alt boyutunda ise ortalama 4.27 puan aldıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda Finlandiya'daki sınıflarda, eğitimsel destek ortalama 3.97 puan ile nitelik olarak orta düzeyde ve Türkiye ve Amerika'daki sınıflara göre daha yüksek niteliktedir.

4.4. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğinin Bağımsız Değişkenlere Göre Analizlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği; duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutlarında ele alınarak öğretmenlerin öğrenim durumu, deneyim, katıldıkları hizmetiçi eğitim/kurs sayısı ve sınıf mevcudu değişkenlerinin bu boyutlar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

4.4.1. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumunun Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği; duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutlarında ele alınarak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumunun bu boyutlar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Çizelge 4.10. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS
Meslek yüksekokulu mezunu	24	3.965	1.166
Lisans mezunu	91	4.156	1.082
Universite okuyor	2	4.500	.943
Meslek lisesi mezunu	3	3.444	1.549
Toplam	120	4.106	1.103

Çizelge 4.10 incelendiğinde; öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin duygusal destek boyutunda; meslek yüksekokulu mezunu olan 24 öğretmenin $\bar{X}=3.965$, standart sapması 1.166; lisans mezunu olan 91 öğretmenin $\bar{X}=4.156$, standart sapması 1.082; üniversitede okuyan 2 öğretmenin $\bar{X}=4.500$, standart sapması 1.082; meslek lisesi mezunu olan 3 öğretmenin $\bar{X}=3.444$, standart sapması 1.549 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre duygusal destek boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.11 'de

verilmiştir.

Çizelge 4.11. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.323	3	.774	.631	.596
Gruplar içi	142.354	116	1.227		
Toplam	144.677	119			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal destek puanlarında öğrenim durumlarına göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(3,116)=.631$ $p>0.05$. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin duygusal destek puanları öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.12. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS
Meslek yüksekokulu mezunu	24	3.271	1.383
Lisans mezunu	91	3.383	1.312
Üniversite okuyor	2	3.375	.884
Meslek lisesi mezunu	3	3.500	1.323
Toplam	120	3.363	1.308

Çizelge 4.12 incelendiğinde; öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin sınıf organizasyonu boyutunda; meslek yüksekokulu mezunu olan 24 öğretmenin $\bar{X}=3.271$, standart sapması 1.383; lisans mezunu olan 91 öğretmenin $\bar{X}=3.383$, standart sapması 1.312; üniversitede okuyan 2 öğretmenin $\bar{X}=3.375$, standart sapması .884; meslek lisesi mezunu olan 3 öğretmenin $\bar{X}=3.500$, standart sapması 1.323 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf organizasyonu boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.13 'te verilmiştir.

Çizelge 4.13. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	.298	3	.099	.057	.982
Gruplar içi	203.140	116	1.751		
Toplam	203.437	119			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarında öğrenim durumlarına göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(3,116) = .057$ $p > 0.05$. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanları öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.14. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Meslek yüksekokulu mezunu	24	1.681	.794
Lisans mezunu	91	1.958	1.172
Üniversite okuyor	2	1.166	.236
Meslek lisesi mezunu	3	2.222	.509
Toplam	120	1.896	1.091

Çizelge 4.14 incelendiğinde; öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin sınıf organizasyonu boyutunda; meslek yüksekokulu mezunu olan 24 öğretmenin $\bar{X} = 1.681$, standart sapması .794; lisans mezunu olan 91 öğretmenin $\bar{X} = 1.958$, standart sapması 1.172; üniversitede okuyan 2 öğretmenin $\bar{X} = 1.166$, standart sapması .236; meslek lisesi mezunu olan 3 öğretmenin $\bar{X} = 2.222$, standart sapması .509 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre eğitimsel destek boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.15 'de verilmiştir.

Çizelge 4.15. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.846	3	.949	.793	.500
Gruplariçi	138.769	116	1.196		
Toplam	141.615	119			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin eğitimsel destek puanlarında öğrenim durumuna göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(3,116) = .793$ $p > 0.05$. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitimsel destek puanları öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Pianta, La Paro ve Hamre (2008) yükseköğrenim durumuna sahip öğretmenlerin, yüksek öğretmen çocuk etkileşimi puanlarına sahip olacağını öne sürmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç bu sav ile örtüşmemektedir. Buna sebep olarak, üniversitelerin dört yıllık okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans bölümünden mezun olan öğretmenlerin atandıktan sonra üniversitede aldıkları eğitimi uygulama konusunda başarısız olmaları, teorik bilgileri pratiğe dökememeleri, atandıkları okulda görev yapan diğer sınıftaki öğretmenlerin bakış açısını ve eğitim yöntemlerini sorgulamadan kabul ederek mevcut sisteme ayak uydurmaları, yeni ve güncel bilgileri paylaşmanın idare ve diğer öğretmenlerce olumlu karşılanmayacağını düşünmeleri gösterilebilir. Bu bulgu, Early ve ark. (2005)'nin öğretmenlerin öğrenim durumu ile ilgili öne sürdükleri savı akla getirmektedir. Araştırmacılar, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumu ile verdikleri eğitimin niteliği arasında sistematik bir bağ kurulamayacağını, öğretmenin lisans mezunu olması ile çocuğun kazanımlarının da olumlu olacağına kesin gözüyle bakılmaması gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırma bulgusu literatürde yer alan pek çok araştırma bulgusu ile farklılık da göstermektedir. Thomason ve La Paro (2013) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin özelliklerinden biri olan öğrenim durumu ile duygusal destek puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = .11$, $p < .01$). Pianta ve ark. (2005), dört yıllık üniversiteden mezun öğretmenler ile okul öncesi eğitimi alanında lisansüstü düzeyde eğitim almaya devam eden öğretmenlerin sınıfta daha olumlu bir duygusal atmosfer yarattıklarını ve çocuklar için daha çok eğitici öğrenme fırsatları sunduklarını belirlemiştir. Mashburn ve ark. (2008) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise nitelik göstergelerinden;

öğretmenin öğrenim durumu, sınıf mevcudu, çocuklara beslenme hizmeti sunulup sunulmaması, kapsamlı bir program uygulanması değişkenleri ele alınmıştır. Bu değişkenlere göre 4 yaş grubu çocukların akademik ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

4.4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldığı Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayısının Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği; duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutlarında ele alınarak hizmet içi eğitim/kurs sayısının bu boyutlar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Çizelge 4.16. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayıları

Eğitim/kurs sayısı	N	\bar{X}	SS
0 ile 2 arası	42	3.804	.912
3 ile 5 arası	39	3.992	1.136
6 ile 9 arası	23	4.677	1.139
10 ile 16 arası	16	4.354	1.158
Toplam	120	4.106	1.102

Çizelge 4.16 incelendiğinde; öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin duygusal destek boyutunda; 0-2 adet eğitim alan 42 öğretmenin $\bar{X}=3.804$, standart sapması .912; 3- 5 adet eğitim alan 39 öğretmenin $\bar{X}=3.992$, standart sapması 1.136; 6-9 adet eğitim alan $\bar{X}=4.677$, standart sapması 1.139; 10-16 adet eğitim alan $\bar{X}=4.354$, standart sapması 1.158 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre duygusal destek boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.17 'de verilmiştir.

Çizelge 4.17. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Gruplararası	12.852	3	4.284	3.77	.013	0 -2 ile 6 – 9 arasında
Gruplariçi	131.825	116	1.136			3-5 ile 6 – 9 arasında
Toplam	144.677	119				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal destek puanlarında hizmet içi eğitim sayısına göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3,116)=3.77$ $p<0.05$. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin duygusal destek puanları aldıkları eğitim sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Eğitim sayısına göre hangi gruplarının arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, 6-9 arasında eğitime katılan öğretmenlerin duygusal destek puanlarının ($\bar{X}=4.677$), 3-5 arasında eğitime katılan öğretmenlerden ($\bar{X}=3.992$) ve 0-2 arasında eğitime katılan öğretmenlerden ($\bar{X}=3.804$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.18. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayıları

<i>Eğitim/kurs sayısı</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
0 ile 2 arası	42	2.982	1.132
3 ile 5 arası	39	3.244	1.221
6 ile 9 arası	23	3.907	1.534
10 ile 16 arası	16	3.875	1.287
Toplam	120	3.364	1.308

Çizelge 4.18 incelendiğinde; öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin sınıf organizasyonu boyutunda; 0-2 adet eğitim alan 42 öğretmenin $\bar{X}=2.982$, standart sapması 1.132; 3-5 adet eğitim alan 39 öğretmenin $\bar{X}=3.244$, standart sapması 1.221; 6-9 adet eğitim alan $\bar{X}=3.907$, standart sapması 1.534; 10-16 adet eğitim $\bar{X}=3.875$, standart sapması 1.287 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre sınıf organizasyonu boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.19 'da verilmiştir.

Çizelge 4.19. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	17.664	3	5.888	3.677	.014	0 -2 ile 6 – 9 arasında
Gruplarıçi	185.773	116	1.601			0 -2 ile 10-16 arasında
Toplam	203.437	119				3 -5 ile 6-9 arasında

Analiz sonuçları, öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarında aldıkları eğitim sayılarına göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3,116)=3.677$ $p<0.05$. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarının aldıkları eğitim sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Eğitim sayısına göre hangi gruplarının arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, 6-9 arasında eğitime katılan öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarının ($\bar{X}=3.907$), 0-2 arasında eğitime katılan öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarından ($\bar{X}=2.982$) daha yüksek olduğu; 10-16 arasında eğitime katılan öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarının ($\bar{X}=3.875$) 0-2 arasında eğitime katılan öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarından ($\bar{X}=2.982$) daha yüksek olduğu ve 6-9 arasında eğitime katılan öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarının ($\bar{X}=3.907$) 3-5 arasında eğitime katılan öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarından ($\bar{X}=3.244$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.20. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayıları

<i>Eğitim/kurs sayısı</i>	N	\bar{X}	SS
0 ile 2 arası	42	1.615	.805
3 ile 5 arası	39	1.782	1.025
6 ile 9 arası	23	2.399	1.396
10 ile 16 arası	16	2.187	1.189
Toplam	120	1.896	1.091

Çizelge 4.20 incelendiğinde; öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin eğitimsel destek boyutunda; 0-2 adet eğitim alan 42 öğretmenin $\bar{X}=1.615$ standart sapması .805; 3-5 adet eğitim alan 39 öğretmenin $\bar{X}=1.782$ standart sapması 1.025; 6- 9

adet eğitim alan \bar{X} =2.399 standart sapması 1.396; 10-16 adet eğitim alan \bar{X} =2.187 standart sapması 1.189 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre eğitimsel destek boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.21 'de verilmiştir.

Çizelge 4.21. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim/Kurs Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Gruplararası	10.989	3	3.663	3.253	.024	0 -2 ile 6 – 9 arasında
Gruplarıçi	130.625	116	1.126			3 -5 ile 6-9 arasında
Toplam	141.615	119				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin eğitimsel destek puanlarında aldıkları eğitim sayılarına göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3,116)=3.253$ $p<0.05$. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitimsel destek puanlarının aldıkları eğitim sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Eğitim sayısına göre hangi gruplarının arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir.6-9 arasında eğitime katılan öğretmenlerin eğitimsel destek puanlarının (\bar{X} =2.399) 0-2 arasında eğitime katılan öğretmenlerin eğitimsel destek puanlarından (\bar{X} =1.615) yüksek olduğu ve 6-9 arasında eğitime katılan öğretmenlerin eğitimsel destek puanlarının (\bar{X} =2.399) 3-5 arasında eğitime katılan öğretmenlerin eğitimsel destek puanlarından (\bar{X} =1.782) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Literatürde öğretmenlerin katıldıkları eğitimler/kurslar sayesinde çocuklara sundukları desteğin arttığını ispatlayan çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Dickinson ve Caswell (2007) çocuklara sunulan eğitimsel destek kapsamında ele alınan dil becerilerinin geliştirilmesi konusunda hazırladıkları 45 saatlik hizmet içi kurs ile öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık ile ilgili temel bilgilerin yanında, iyi örnekleri de sunmuştur. Aynı zamanda öğretmenler eğitim süresince danışmanlık hizmeti de almıştır. Altı ayın sonunda araştırmacılar, öğretmenlerin sunduğu desteği değerlendirdikleri tüm ölçme araçlarından yüksek puanlar alındığını saptamıştır. Benzer şekilde Jackson ve ark. (2008) da dil ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi için 15 haftalık bir profesyonel gelişim eğitimi

uygulamıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin dil ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda anlamlı gelişmeler kaydettiklerini belirlemiştir. Hamre ve ark. (2012) ise öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla hazırladıkları 14 haftalık kurs ile 440 okul öncesi eğitim öğretmenine eğitim vermiştir. Kursun başında öğretmenler SDPA ile değerlendirilmiş ardından etkili öğretmen çocuk etkileşimi ile ilgili eğitim dizisine katılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitim ile ilgili inançlarının ve etkili etkileşimler kurma ile ilgili bilgi ve becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca kursa katılan öğretmenlerin çocuklara daha etkili duygusal destek (etki büyüklüğü .41) ve eğitimsel destek (etki büyüklüğü .66) sundukları belirlenmiştir. Duygusal destek boyutu ele alındığında; kursa katılan öğretmenlerin daha çocuk odaklı etkinlikler uyguladıkları ve çocukları bağımsızlığa daha çok teşvik ettikleri belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün çocuğun bakış açısında saygı duyma alt boyutunda .45 olduğu saptanmıştır. Sınıf organizasyonu boyutu ele alındığında; kursa katılan öğretmenlerin çocuklara eğitici fırsatlar sunma konusunda daha becerikli oldukları belirlenmiştir. Etki büyüklüğü eğitimsel öğrenme biçimleri alt boyutunda .35'tir. Eğitimsel destek boyutu ele alındığında; etki büyüklüğünün kavram gelişimi alt boyutunda .68, geri bildirim alt boyutunda .49 olduğu ortaya konmuştur. Farklı öğrenim durumlarındaki öğretmenler arasında kursun eşit şekilde etkili olduğu saptanmıştır.

4.4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyimlerinin Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği; duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutlarında ele alınarak öğretmenlerin deneyimlerinin bu boyutlar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Çizelge 4.22. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yılları

<i>Deneyim</i>	N	\bar{X}	SS
1-6 yıl	38	3.991	1.158
7-13 yıl	37	3.995	1.042
14 – 21 yıl	31	4.398	.983
22-29 yıl	10	4.583	1.166
30 ve üstü	4	2.750	.717
Toplam	120	4.106	1.103

Çizelge 4.22 incelendiğinde; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin duygusal destek boyutunda; 1-6 yıl deneyimi olan 38 öğretmenin $\bar{X}=3.991$, standart sapması 1.158; 7-13 yıl deneyimi olan 37 öğretmenin $\bar{X}=3.995$, standart sapması 1.042; 14-21 yıl deneyimi olan 31 öğretmenin $\bar{X}=4.398$, standart sapması .983; 22-29 yıl deneyimi olan 10 öğretmenin $\bar{X}=4.583$, standart sapması 1.166; 30 yıl ve üzeri deneyimi olan 4 öğretmenin $\bar{X}=2.750$, standart sapması .717 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında öğretmenlerin deneyim yılına göre duygusal destek boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.23 'te verilmiştir.

Çizelge 4.23. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Gruplararası	13.226	4	3.307	2.893	.025	30 ve üstü ile 22-29
Gruplarıçi	131.451	115	1.143			30 ve üstü ile 14-21
Toplam	144.677	119				30 ve üstü ile 7-13 30 ve üstü ile 1-6

Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal destek puanlarında öğretmenlerin deneyim yıllarına göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3, 115)=2.893$ $p<0.05$. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin duygusal destek puanları deneyimlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerine göre hangi gruplarının arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, 30 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin duygusal destek puanlarının ($\bar{X}=2.750$), 22-29 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden ($\bar{X}=4.583$) ve 14-21 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden ($\bar{X}=4.398$) ve 7-13 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden ($\bar{X}=3.995$), 1-6 yıl deneyime sahip öğretmenlerden ($\bar{X}=3.991$) düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgunun sebebinin okul öncesi eğitim öğretmenliğinin sürekli olarak sabır, hoşgörü ve sakinlik gerektiren mesleklerden biri olması, bu mesleği uzun süre yapan kişilerin tükenmişlik hissetmeleri ve bu olumlu tutumları sürdürme konusunda zorluk yaşamaları olabileceği gibi, yıllar içinde öğretmenlerin mesleklerini yapma konusundaki motivasyonlarının azalması ve aynı heyecanı duymamalarından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda 30 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler ile günümüz 48-72 aylık çocukların arasındaki kuşak farkı oldukça fazladır. Bu öğretmenlerin duygusal destek boyutunda ele alınan, öğretmen duyarlılığı alt boyutunda çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmaları, bireysel destek sunmaları beklenmektedir. Bu açıdan kuşak farkı bu beklentinin gerçekleşmesine engel olabilir. Bununla beraber duygusal destek, sınıf atmosferi alt boyutunda ele alındığında; sınıfta cezalandırıcı kontrol, tehdit, bağırma gibi olumsuzlukların yer almasına sebep olarak öğretmenlerin geleneksel bir tutum sergilemeleri gösterilebilir. Bu geleneksel tutum, aynı zamanda çocuğun bakış açısına saygı duyma konusunda da

öğretmenlerin yetersiz olmalarını açıklayabilir. Benzer şekilde Pianta ve ark. (2002)'nin üç büyük eyaletten 223 anaokulu ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin deneyimleri ya da lisansüstü eğitim alma durumları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Thomason ve La Paro (2013) ise yaptıkları araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin özelliklerinden biri olan deneyim ile duygusal destek puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r=.10$, $p<.01$). La Paro ve ark. (2009), altı eyaletten 730 anaokulu ile yaptıkları çalışmalarında anaokullarında çocuklara sunulan öğrenme fırsatlarının niteliği üzerinde odaklanmıştır. Araştırmacılar sınıfın niteliğinin yordayıcıları olarak açıklanan yetişkin çocuk oranı, okulun yarım ya da tam zamanlı olması gibi faktörleri içeren program özellikleri ile öğretmenlerin okul öncesi eğitime olan inançları ve depresyon durumlarının, öğretmenlerin deneyimi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre daha güçlü yordayıcılar olduklarını saptamıştır.

Çizelge 4.24. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yılları

Deneyim	N	\bar{X}	SS
1-6 yıl	38	3.359	1.275
7-13 yıl	37	3.145	1.129
14 – 21 yıl	31	3.746	1.410
22-29 yıl	10	3.412	1.648
30 ve üstü	4	2.344	.976
Toplam	120	3.364	1.307

Çizelge 4.24 incelendiğinde; öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin sınıf organizasyonu boyutunda; 1-6 yıl deneyimi olan 38 öğretmenin $\bar{X}=3.359$, standart sapması 1.275; 7-13 yıl deneyimi olan 37 öğretmenin $\bar{X}=3.145$, standart sapması 1.129; 14-21 yıl deneyimi olan 31 öğretmenin $\bar{X}=3.746$, standart sapması 1.410; 22-29 yıl deneyimi olan 10 öğretmenin $\bar{X}=3.412$, standart sapması 1.648; 30 yıl ve üzeri deneyimi olan 4 öğretmenin $\bar{X}=2.344$, standart sapması .976 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında öğretmenlerin deneyim yıllına göre sınıf organizasyonu boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.25 'te verilmiştir.

Çizelge 4.25. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	10.481	4	2.620	1.562	.189
Gruplarıçi	192.956	115	1.678		
Toplam	203.437	119			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarında öğretmenlerin deneyim yıllarına göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(3,115)=2.893$ $p>0.05$. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarının deneyimlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

Çizelge 4.26. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyim Yılları

Deneyim	N	\bar{X}	SS
1-6 yıl	38	1.829	.955
7-13 yıl	37	1.833	1.160
14 – 21 yıl	31	2.177	1.173
22-29 yıl	10	1.717	1.189
30 ve üstü	4	1.375	.644
Toplam	120	1.896	1.091

Çizelge 4.26 incelendiğinde; öğretmen çocuk arasındaki etkileşime ilişkin eğitimsel destek boyutunda; 1-6 yıl deneyimi olan 38 öğretmenin $\bar{X}=1.829$, standart sapması 1.275; 7-13 yıl deneyimi olan 37 öğretmenin $\bar{X}=1.833$, standart sapması 1.160; 14-21 yıl deneyimi olan 31 öğretmenin $\bar{X}=2.177$, standart sapması 1.173; 22-29 yıl deneyimi olan 10 öğretmenin $\bar{X}=1.717$, standart sapması 1.189; 30 yıl ve üzeri deneyimi olan 4 öğretmenin $\bar{X}=1.375$, standart sapması .644 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında öğretmenlerin deneyim yıllına göre eğitimsel destek boyutu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.27 'de verilmiştir.

Çizelge 4.27. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutunun Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4.179	4	1.045	.874	.482
Gruplarıçi	137.436	115	1.195		
Toplam	141.615	119			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin eğitimsel destek puanlarında deneyim yıllarına göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(3,115)=.874$ $p>0.05$. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitimsel destek puanları deneyimlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.4.4. Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği Üzerinde Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcudunun Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği; duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek boyutlarında ele alınarak sınıf mevcudunun bu boyutlar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Çizelge 4.28. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcudunun Etkisi

Sınıf mevcudu	N	\bar{X}	SS
1-10	11	3.962	1.327
11-20	58	4.168	1.069
21-30	51	4.065	1.108
Toplam	120	4.106	1.103

Çizelge 4.28 incelendiğinde; duygusal destek puanlarının; sınıf mevcudu 1-10 arası olan 11 sınıfın $\bar{X}=3.962$, standart sapması 1.327; 11-20 arası olan 58 sınıfın $\bar{X}=4.168$, standart sapması 1.069 ; 21-30 arası olan 51 sınıfın $\bar{X}=4.065$, standart sapması 1.108 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında sınıf mevcuduna göre duygusal destek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.29 'da verilmiştir.

Çizelge 4.29. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Duygusal Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	.536	2	.268	.217	.805
Gruplarıçi	144.141	117	1.232		
Toplam	144.677	119			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal destek puanlarında sınıf mevcuduna göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(2,117)=.217$ $p>0.05$. Başka bir ifadeyle, duygusal destek puanları sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.30. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcudununun Etkisi

Sınıf mevcudu	N	\bar{X}	SS
1-10	11	3.182	1.655
11-20	58	3.429	1.232
21-30	51	3.328	1.333
Toplam	120	3.363	1.307

Çizelge 4.30 incelendiğinde; sınıf organizasyonu puanlarının; sınıf mevcudu 1-10 arası olan 11 sınıfın $\bar{X}=3.182$, standart sapması 1.655; 11-20 arası 58 sınıfın $\bar{X}=3.429$, standart sapması 1.232; 21-30 arası olan 51 sınıfın $\bar{X}=3.328$, standart sapması 1.133 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında sınıf mevcuduna göre sınıf organizasyonu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.31 'de verilmiştir.

Çizelge 4.31. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Sınıf Organizasyonu Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	.674	2	.337	.194	.824
Gruplarıçi	202.764	117	1.733		
Toplam	203.437	119			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin sınıf organizasyonu puanlarında sınıf mevcuduna göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(2,117)= .194$ $p>0.05$. Başka bir ifadeyle, sınıf organizasyonu puanları sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.32. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcudunun Etkisi

Sınıf mevcudu	N	\bar{X}	SS
1-10	11	1.879	1.060
11-20	58	1.822	1.068
21-30	51	1.984	1.137
Toplam	120	1.896	1.091

Çizelge 4.32 incelendiğinde; eğitimsel destek puanlarının; sınıf mevcudu 1-10 arası olan 11 sınıfın $\bar{X}=1.879$, standart sapması 1.060; 11-20 arası olan 58 sınıfın $\bar{X}=1.822$, standart sapması 1.068; 21-30 arası olan 51 sınıfın $\bar{X}=1.984$, standart sapması 1.137 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında sınıf mevcuduna göre eğitimsel destek puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.33 'te verilmiştir.

Çizelge 4.33. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın Eğitimsel Destek Boyutuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	.714	2	.357	.297	.744
Gruplarıçi	140.900	117	1.204		
Toplam	141.615	119			

Analiz sonuçları, öğretmenlerin eğitimsel destek puanlarında sınıf mevcuduna göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(2,117)= .297$ $p>0.05$. Başka bir ifadeyle, eğitimsel destek puanları sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Bu bulguya sebep olarak, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları sınıftaki çocukların sayısına bakmaksızın uyguladıkları eğitim yöntemlerini değiştirmeyerek, bireyselleştirilmiş eğitim anlayışından uzak durarak, tüm sınıf için etkinlik planlamaları gösterilebilir. NICHD (2002) tarafından 32 eyaletten 6 yaş

grubu 827 sınıf ile gerçekleştirilen çalışmada, sınıf içi etkinlikler, öğretmen çocuk arası etkileşimler, evrensel sınıf ortamının bileşenleri ve bu yapısal özelliklerin çocukların davranışları ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Eyaletler arasında gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda sınıflar arasında özellikle eğitimsel destek ve duygusal destek boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Çalışmada hiç bir alt boyutun sınıf mevcudu ya da yetişkin çocuk oranı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. de Schipper, Riksen-Walraven ve Geurts (2006), tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen çocuk arasındaki etkileşim üzerinde öğretmen çocuk oranının etkisi incelenmiştir. 64 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan ve yaşları 18-56 arasında değişen 217 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğretmenler iki adet yapılandırılmış oyun etkinliği sırasında gözlemlenmiştir. Öğretmenler ilk etkinliği 3 çocuk ile diğer etkinliği ise 5 çocuk ile yapmıştır. Araştırmacıların tahmin ettiği üzere, 3:1 oranında olan grupta 5:1 oranındaki gruba kıyasla öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin daha yüksek nitelikte olduğu saptanmıştır. Stuhlman ve Pianta (2009), 6 yaş grubundan 827 sınıf ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği kapsamında duygusal ve eğitimsel destek boyutlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu değişkenler; öğretmen özellikleri; deneyim, öğrenim durumu ve inanç, çocuğun özellikleri; cinsiyet, etnik köken, ailelerin sosyo ekonomik düzeyi, anne öğrenim durumu ve anaokulu başarısı ve okulun özellikleri; okul türü, sınıf mevcudu, yardımcı öğretmenin olup olmamasıdır. Araştırmacılar, öğretmenlerin sunduğu duygusal ve eğitimsel destek puanları ile bu değişkenlerden öğretmen deneyimi ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

4.5. ÖZ DÜZENLEME BECERİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.5.1. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çocukların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Çizelge 4.34'te verilmiştir.

Çizelge 4.34. Çocukların Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı, Doğum Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Bilgiler	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	58	48.3
Erkek	62	51.7
<i>Yaş</i>		
48-60 aylık	60	50.0
60-72 aylık	60	50.0
<i>Kardeş sayısı</i>		
Tek çocuk	52	43.3
Bir kardeş olan	53	44.2
İki kardeşi olan	10	8.3
Üç kardeşi olan	5	4.2
<i>Doğum sırası</i>		
İlk çocuk	87	72.5
İkinci	26	21.7
Üçüncü	6	5.0
Dördüncü	1	0,8

Çizelge 4.34'te araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri incelendiğinde; çocukların %48,3'ünün kız, %51,7'sinin erkek, % 50'sinin 48-60 aylık, %50'sinin 60-72 aylık olduğu görülmektedir. Çocukların çoğunluğunun (%44,2) bir kardeşe sahip olduğu, %72,5' inin ise ilk çocuk olduğu belirlenmiştir. Çocukların anne ve babalarına ilişkin demografik bilgiler ise Çizelge 4.35'de görülmektedir.

Çizelge 4.35. Çocukların Anne Babalarının Yaş ve Öğrenim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Bilgiler	f	%
<i>Anne Yaşı</i>		
20-29	44	36,7
30-39	61	50,8
40-49	13	10,8
60 ve yaş üzeri	2	1,7
<i>Baba Yaşı</i>		
20-29	19	15,8
30-39	72	60,0
40-49	24	20,0
50-59	3	2,5
60yaş ve üzeri	2	1,7
<i>Anne Öğrenim Durumu</i>		
İlkokul	21	17,5
Ortaokul	13	10,8
Lise	34	28,3
Ön lisans	6	5,0
Lisans	44	36,7
Lisansüstü	2	1,7
<i>Baba Öğrenim Durumu</i>		
İlkokul	20	16,7
Ortaokul	13	10,8
Lise	33	27,5
Ön lisans	8	6,7
Lisans	43	35,8
Lisansüstü	3	2,5
Toplam	120	100,0

Çizelge 4.35 incelendiğinde; araştırmaya katılan çocukların annelerinin %50,8'inin,

babaların ise %60'ının 30-39 yaş arasında olduğu görülmektedir. Eğitim durumları incelendiğinde; annelerin %36,7 'sinin, babaların ise %35,8 inin lisans mezunu oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan anne ve babaların çoğunun orta yaş grubunda olduğu ve yüksek düzeyde eğitim aldıkları belirlenmiştir.

4.5.2. 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların geneline ilişkin betimsel analizler Çizelge 4.36.'da verilmiştir.

Çizelge 4.36. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Betimsel Analiz Değerleri

	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss
OÖDÖ	120	26,00	47,00	38,7500	4,51189

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'nin tamamı değerlendirildiğinde çocukların alabileceği en yüksek puan 48'dir. Çizelge 4.36 'da çocukların öz düzenleme toplam puan ortalamalarının 38.75 olduğu görülmektedir. Bu bulgu Türkiye'de öz düzenleme becerisini ilk kez sistemli bir ölçme aracı ile değerlendiren Fındık Tanrıbuyurdu (2012)'nin araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Fındık Tanrıbuyurdu, 233 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmasında; çocukların genel öz düzenleme puanlarının ortalama 38.72 ile yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. OÖDÖ'nin Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutuna ilişkin betimsel analizler ise Çizelge 4.37'de sunulmuştur.

Çizelge 4.37. Dikkat/Dürtü Kontrolü Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

Alt boyut	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss
Dikkat Dürtü Kontrolü	120	15,00	30,00	25,6833	3,38306

OÖDÖ' nin 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda alabilecekleri en yüksek puan 30 iken araştırmaya katılan çocukların puanlarının ortalamasının 25.68 olduğu görülmektedir. Çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda yüksek düzeyde performans gösterdikleri görülmektedir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012)'nin çalışmasında ise çocukların dikkat dürtü kontrolü

puanının ortalamasının 26.50 ile daha yüksek olduğu görülmektedir. 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu alt boyutuna ilişkin betimsel analizler ise Çizelge 4.38.'de verilmiştir.

Çizelge 4.38. Olumlu Duygu Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analizler

Alt boyut	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss
Olumlu Duygu	120	6,00	17,00	13,0667	2,21049

OÖDÖ' nin 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu alt boyutunda alabilecekleri en yüksek puan 18 iken araştırmaya katılan çocukların puanlarının ortalamasının 13,06 olduğu görülmektedir. Çocukların olumlu duygu alt boyutunda yüksek düzeyde performans gösterdikleri görülmektedir. Olumlu duygu alt boyutundan alınan puanların ortalamasının Fındık Tanrıbuyurdu (2012)'nin çalışmasında ortaya konan 12.22 ortalama puana kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6. Öz Düzenleme Puanlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Analizlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba öğrenim durumu ve anne baba yaşı değişkenlerinin 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri değerlendirici formu puanları üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

4.6.1. Cinsiyetin Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Çocukların cinsiyetlerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.39 ve Çizelge 4.40'ta verilmektedir.

Çizelge 4.39. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	Ortalamalar Farkı	t	p
Kız	58	25.897	3.391	118	0.413	.666	.507
Erkek	62	25.484	3.391				

Öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği Çizelge 4.39' da görülmektedir, $t(118)=.666$, $p>0.05$. Kız çocukların dikkat dürtü puanları $\bar{X}=25.897$, erkek çocukların dikkat dürtü puanlarına \bar{X}

=25.484 göre daha olumludur ancak aradaki fark anlamlı değildir.

Çizelge 4.40. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	Ortalamalar Farkı	t	p
Kız	58	12.776	1.99159	118	-.563	-1.399	.164
Erkek	62	13.339	2.38124				

Çizelge 4.40'ta öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, $t(118) = .666$, $p > 0.05$.

Erkek çocukların olumlu duygu puanları $\bar{X} = 12.776$, kız çocukların olumlu duygu puanlarına $\bar{X} = 13.339$ göre daha olumludur ancak aradaki fark anlamlı değildir. Smith-Donald ve ark. (2007), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği için yaptıkları geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında benzer şekilde cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Mevcut çalışmada, alt boyutlara göre analizlerin yapılması ile Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda çocukların öz düzenlemelerinin ölçeğin geneli ile tutarlı biçimde cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak bu durum Olumlu Duygu alt boyutunda değişmiştir; erkek çocukların 126.14 sıra ortalamaları ile 107.46 sıra ortalamasına sahip kız çocuklarından daha yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir. 4,5-5,5 yaş grubundaki 178 çocukla yapılan bir araştırmada çocukların öz düzenlemeleri arasında cinsiyetin farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur (Jahromi ve Shifter, 2008). Tucker (2010), araştırmasında öz düzenlemenin davranış ve duygu düzenleme alt boyutlarında cinsiyete göre değişim olmadığını ifade etmiştir. OÖDÖ kullanılan bir çalışmada, ölçekte yer alan hazzı erteleme boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş ve kız çocukların erkeklere oranla daha yüksek performans gösterdikleri açıklanmıştır. Bunun yanı sıra bu farklılığın nedeninin araştırılması gerektiği belirtilmiştir (Akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

4.6.2. Yaşın Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Çocukların yaşlarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.41 ve Çizelge 4.42'de verilmektedir.

Çizelge 4.41. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Yaşa Göre T Testi Sonuçları

Yaş	N	S	sd	Ortalamalar Farkı	t	p	
48-60 aylık	60	25.358	2.595	118	-.582	-.935	.352
60-72 aylık	60	25.940	3.896				

Öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği Çizelge 4.41de görülmektedir, $t(118) = -.935$, $p > 0.05$.

60-72 aylık çocukların dikkat dürtü puanları $\bar{X} = 25.358$, 48-60 aylık çocukların puanlarına $\bar{X} = 25.358$ göre daha olumludur ancak aradaki fark anlamlı değildir.

Çizelge 4.42. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Yaşa Göre T Testi Sonuçları

Yaş	N	S	sd	Ortalamalar Farkı	t	p	
48-60 aylık	60	14.057	1.610	118	1.773	4.741	.000
60-72 aylık	60	12.284	2.315				

Özdüzenleme becerileri olumlu duygu puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark gösterdiği Çizelge 4.42'de görülmektedir, $t(118) = 4.741$, $p < 0.05$.

48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanları $\bar{X} = 14.057$, 60-72 aylık çocukların puanlarına $\bar{X} = 12.284$ göre daha yüksektir. Bu bulgunun nedeni; Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Değerlendirmeci Formu'nda yer alan gözlem notlarıyla açıklanabilir. Gözlem notlarında, yaşı büyük çocuklarla görevler yapılırken, kaygı durumlarının çoğunlukla yüksek olduğunu belirtmiş, çocukların sık sık görevleri tamamlamayı bir sınav olarak gördükleri ve değerlendiriciye "Yapabiliyor muyum? Doğru oldu mu? Öğretmenime başardığımı söyleyecek misiniz?" gibi sorular yönlendirdikleri kaydedilmiştir. Bu durum yaşı küçük olan çocukların gözlem notlarında çok daha az bulunmaktadır. Buna sebep olarak, öğretmenlerin çocuklara uygulanan standart testleri bir başarı ölçütü olarak gördükleri, onlara beklentisinin çok yüksek olduğunu hissettirmeleri ve çocukların öğretmenlerinin onu sevmesi için başarmak zorunda olduklarını düşünmeleri gösterilebilir. Çeşitli araştırmalar da küçük çocukların kaygı düzeylerinin büyük çocuklardan daha düşük olduğunu göstermektedir (Akt. Tekindal, Eryaş ve Tekindal, 2010). Araştırma bulguları literatürdeki diğer araştırmalarla farklılık göstermektedir. Öz düzenlemenin gelişiminin yaşla birlikte ilerlediğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Taylor, 2011; Blair ve Razza, 2007; Akshoomoff, 2002; Carlson ve

Moses, 2001; Eggum ve ark., 2011; Liew ve ark., 2008; Carlson, 2005; Carlson ve Wang, 2007; Denham ve ark., 2012). Fındık Tanrıbuyurdu (2012), çocukların öz düzenleme toplam puanları üzerinden değerlendirme yaparak; 5 yaş grubu çocukların 4 yaş grubu çocuklara oranla toplam puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Smith-Donald ve ark. (2007) da Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, çocukların öz düzenleme düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Campbell, Eaton ve McKeen (2002), 4-6 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada, davranışsal kontrol düzeyinin yaşa göre arttığını ve bunun psikomotor alandaki yaşla birlikte görülen gelişmenin bir sonucu olduğunu ifade etmişlerdir

4.6.3. Kardeş Sayısının Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Çocukların kardeş sayısının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.43, Çizelge 4.44, Çizelge 4.45 ve Çizelge 4.46'da verilmektedir.

Çizelge 4.43. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Kardeş Sayısı Değerleri

Kardeş sayısı	N	\bar{X}	SS
0	52	25.769	2.563
1	53	25.566	4.022
2	10	25.600	4.115
3	5	26.200	2.775
Toplam	120	25.683	3.383

Çizelge 4.43 incelendiğinde; öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarının; kardeş sayısı 0 olan 52 çocuğun \bar{X} =25.769, standart sapması 2.563; kardeş sayısı 1 olan 53 çocuğun \bar{X} =25.566, standart sapması 4.022; kardeş sayısı 2 olanların \bar{X} =25.600, standart sapması 4.115; kardeş sayısı 3 olanların \bar{X} =26.200, standart sapması 2.775 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında çocukların kardeş sayısına göre dikkat dürtü kontrolü puanlarına ilişkin Kruskal Wallis sonuçları Çizelge 4.44'te verilmiştir.

Çizelge 4.44. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Kardeş sayısı	n	Sıra ort.	sd	χ^2	P
0	52	59.17	3	.152	.985
1	53	61.38			
2	10	61.30			
3	5	63.40			
Toplam	120				

Analiz sonuçları, dikkat dürtü puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=120) = .152, $p>0.05$.

Çizelge 4.45. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Kardeş Sayısı Değerleri

Kardeş sayısı	N	\bar{X}	SS
0	52	13.173	2.238
1	53	13.358	1.755
2	10	12.300	3.199
3	5	10.400	2.608
Toplam	120	13.067	2.2105

Çizelge 4.45 incelendiğinde; öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarının; kardeş sayısı 0 olan 52 çocuğun $\bar{X}=13.173$, standart sapması 2.238; kardeş sayısı bir olan 53 çocuğun $\bar{X}=13.358$, standart sapması 1.755; kardeş sayısı iki olanlar $\bar{X}=12.300$, standart sapması 3.199; kardeş sayısı üç olanların $\bar{X}=10.400$, standart sapması 2.608 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında kardeş sayısı durumuna göre olumlu duygu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.46'da verilmiştir.

Çizelge 4.46. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı
Gruplararası	46.536	3	15.512	3.364	.021	1 ile 3
Gruplarıçi	534.931	116	4.611			0 ile 3
Toplam	581.467	119				

Analiz sonuçları, çocukların öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarında kardeş sayısına göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(2,116)=3.364$ $p<0.05$.

Öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanları kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kardeş sayısına göre hangi gruplarının arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, üç kardeşi olan çocukların puanları ($\bar{X}=10.400$), bir kardeşi olan çocukların puanlarından ($\bar{X}=13.358$) ve hiç kardeşi olmayan çocukların puanlarından ($\bar{X}=13.173$) daha düşüktür.

Bunun sebebi, çocukların aileye yeni katılan her bir üye sonrasında sevginin, ilginin bölüşüldüğünü ve küçük kardeşlere daha çok ilgi gösterildiğini hissediyor olması olabilir. Bu nedenle kardeşi olmayan ya da daha az kardeşi olan çocuklara oranla çok kardeşi olan çocuklar etkileşime daha az açık ve olumlu duygularını daha az belli ediyor olabilir. Literatürde, çocukların öz düzenlemeleri ile doğum sırası arasında ilişki olup olmadığını değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, kardeş sayısında ortaya çıkan bu farklılığın olası nedenlerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

4.6.4. Doğum Sırasının Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Çocukların doğum sırasının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.47, Çizelge 4.48, Çizelge 4.49 ve Çizelge 4.50'de verilmektedir.

Çizelge 4.47. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Doğum Sırası Değerleri

Doğum sırası	N	\bar{X}	SS
1	87	25.207	3.376
2	26	27.078	3.211
3	7	26.429	2.879
Toplam	120	25.683	3.383

Çizelge 4.47'de; dikkat dürtü puanlarının; 1. kardeş olanların $\bar{X}=25.207$, standart sapması 3.376; 2. kardeş olan 26 çocuğun $\bar{X}=27.078$, standart sapması 3.211; 3. kardeş olan 7 çocuğun $\bar{X}=26.429$, standart sapması 2.879 olarak hesaplanmıştır.

Bu değerler ışığında doğum sırasına göre dikkat dürtü puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları izelge 4.48’de verilmiştir.

Çizelge 4.48. z Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	74.130	2	37.065	3.367	.038	1. ve 2. arasında
Gruplarıı	1287.836	117	11.007			
Toplam	1361.967	119				

Analiz sonuçları, öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarında doğum sırasına göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(2,117)=3.367$ $p<0.05$. Başka bir ifadeyle, öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanları doğum sırasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Doğum sırasına göre hangi gruplarının arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, 2. kardeş olan çocukların puanları ($\bar{X}=27.078$), 1.kardeş olanların puanlarından ($\bar{X}=25.207$) daha yüksektir. Buna sebep olarak, anne babanın ocuk yetiştirme konusunda büyük çocuklarına oranla küçük çocuklarını büyütürken daha da bilinçli olmaları olabilir.

Çizelge 4.49. z Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Doğum Sırası Değerleri

Doğum sırası	N	\bar{X}	SS
1	87	13.035	2.202
2	26	13.731	1.802
3	7	11.000	2.646
Toplam	120	13.067	2.2105

Çizelge 4.49 incelendiğinde; çocukların öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarının; 1. kardeş olan 87 çocuğun $\bar{X}=13.035$, standart sapması 2.202; 2. kardeş olan 26 çocuğun $\bar{X}=13.731$, standart sapması 1.802; 3. kardeş olanların $\bar{X}=11.000$, standart 2.646 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında doğum sırasına göre olumlu duygu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları izelge 4.50’de verilmiştir.

Çizelge 4.50. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı fak
Gruplararası	41.455	2	20.727	4.491	.013	1 ile 3
Gruplarıçi	540.012	117	4.615			2 ile 3
Toplam	581.467	119				

Analiz sonuçları, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarında doğum sırasına göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(2,117)=3.367$ $p<0.05$. Başka bir ifadeyle, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanları doğum sırasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Doğum sırasına göre hangi gruplarının arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, 3. Kardeş olan çocukların puanları ($\bar{X}=11.000$), 1.kardeş olan çocuklardan ($\bar{X}=13.035$) ve 2.kardeş olan çocukların puanlarından ($\bar{X}=13.731$) daha düşüktür. Bu bulgudan hareketle; diğer çocuklara göre daha fazla ağabeyi/ablası olan çocukların olumlu duygu puanlarının düşük olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu bulguya sebep olarak, ailede kardeşler arasında yaşanan olumsuzluklar/çatışmalar gösterilebilir. Bu noktadan hareketle, doğum sırasında ortaya çıkan bu farklılığın olası nedenlerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) ise araştırmasında öz düzenleme becerisi ile çocukların doğum sırasına ilişkin yaptığı analizler sonucunda, doğum sırasının çocukların öz düzenlemeleri üzerinde etkili olmadığını saptamıştır. Literatürde, çocukların öz düzenlemeleri ile doğum sırası arasında ilişki olup olmadığını değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

4.6.5. Anne ve Baba Öğrenim Durumunun Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Anne ve babanın öğrenim durumunun çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.51, Çizelge 4.52, Çizelge 4.53, Çizelge 4.54, Çizelge 4.55, Çizelge 4.56, Çizelge 4.57 ve Çizelge 4.58'de verilmektedir.

Çizelge 4.51. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değerleri

Anne öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS
İlkokul	21	24.429	3.906
Ortaokul	13	23.538	3.844
Lise	34	25.500	3.612
Onlisans	6	25.333	2.066
Lisans	44	27.068	2.376
Lisansüstü	2	26.500	2.121
Total	120	25.683	3.383

Çizelge 4.51 incelendiğinde; öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarının; anne öğrenim durumu ilkokul olan 21 çocuğun \bar{X} =24.429, standart sapması 3.906; ortaokul olan 13 çocuğun \bar{X} =23.538 standart sapması 3.844; lise olan 34 çocuğun \bar{X} =25.500, standart sapması 3.612; onlisans olan 6 çocuğun \bar{X} =25.333, standart sapması 2.066; lisans olan 44 çocuğun \bar{X} =27.068, standart sapması 2.376; lisansüstü olan 2 çocuğun \bar{X} =26.500 standart sapması 2.121 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında anne öğrenim durumuna göre dikkat dürtü puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.52 'de verilmiştir.

Çizelge 4.52. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplararası	180.464	5	36.093	3.483	.006	Lisans ile ilkokul
Gruplarıçi	1181.502	114	10.364			Lisans ile ortaokul
Toplam	1361.967	119				Lisans ile lise

Analiz sonuçları, öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarında anne öğrenim durumuna göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(5,114)= 3.483$ $p<0.05$.

Öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanları anne öğrenim durumuna bağlı

olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir Anne öğrenim durumunda gruplara göre, hangi grupların arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir. Lisans mezunu annelerin puanları ($\bar{X} = 27.068$), lise mezunu annelerin puanlarından ($\bar{X} = 25.500$), ortaokul mezunu annelerden ($\bar{X} = 23.538$) ve ilkokul mezunu annelerin puanlarından ($\bar{X} = 24.429$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne öğrenim durumunun yüksek olmasının, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği ve çocuk gelişimi/ eğitimi konusunda daha çok bilgi edinme potansiyellerinin olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, öğrenim durumu yüksek anneler diğer annelere oranla çocuklarına okul dışında da dikkat ve dürtülerini kontrol edebilecekleri öğrenme fırsatları sunuyor olabilir. Sektnana ve ark. (2010) da benzer şekilde çocukların dikkat ve dürtü kontrollerini davranış düzenleme altında ele almıştır. Çalışma çocuklar 54 aylıkken başlatılmış ve erken karşılaşılan risk faktörlerinin çocukların davranış düzenleme becerisine etkisi araştırılmıştır. Erken risk faktörleri olarak tanımlanan etnik köken, anne öğrenim durumu ve annenin depresyon hali değişkenlerinin çocuklar 54 aylıktan anasınıfına gidene kadar, onların davranış düzenleme becerileri üzerinde önemli etkisi olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.53. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değerleri

Anne öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS
İlkokul	21	12.143	2.104
Ortaokul	13	12.846	1.676
Lise	34	12.823	2.380
On lisans	6	13.167	2.715
Lisans	44	13.636	2.070
Lisansüstü	2	15.500	2.121
Total	120	13.067	2.211

Çizelge 4.53 incelendiğinde; öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarının; anne öğrenim durumu ilkokul olan 21 çocuğun $\bar{X} = 12.143$, standart sapması 2.104; ortaokul olan 13 çocuğun $\bar{X} = 12.846$, standart sapması 1.676; lise olan 34 çocuğun $\bar{X} = 12.823$ standart sapması 2.380; onlisans olan 6 çocuğun $\bar{X} = 13.167$, standart sapması 2.715; lisans olan 44 çocuğun $\bar{X} = 13.636$, standart sapması

2.070; lisansüstü olan 2 çocuğun $\bar{X} = 15.500$, standart sapması 2.121 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında anne öğrenim durumuna göre dikkat dürtü puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.54 'te verilmiştir.

Çizelge 4.54. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	46.747	5	9.349	1.993	.085
Gruplarıçi	534.720	114	4.691		
Toplam	581.467	119			

Analiz sonuçları, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarında anne öğrenim durumuna göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(5,114) = 3.483$ $p > 0.05$. Başka bir ifadeyle, öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanları anne öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.55. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Baba Öğrenim Durumu

Baba öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS
İlkokul	20	24.150	3.924
Ortaokul	13	23.538	4.013
Lise	33	25.515	3.483
Onlisans	8	25.875	1.727
Lisans	43	27.093	2.467
Lisansüstü	3	26.333	2.887

Çizelge 4.55'te öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarının; baba öğrenim durumu ilkokul olan 20 çocuğun $\bar{X} = 24.150$, standart sapması 3.924; ortaokul olan 13 çocuğun $\bar{X} = 23.538$, standart sapması 4.013; lise olan 33 çocuğun $\bar{X} = 25.515$, standart sapması 3.483; ön lisans olan 8 çocuğun $\bar{X} = 25.875$, standart sapması 1.727; lisans olan 43 çocuğun $\bar{X} = 27.093$, standart sapması 2.467; lisansüstü olanların $\bar{X} = 26.333$, standart sapması 2.467 olarak görülmektedir. Bu değerler ışığında baba öğrenim durumuna göre dikkat dürtü puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.56'da verilmiştir.

Çizelge 4.56. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	194.774	5	38.955	3.805	.003	Lisans ile ilkokul
Gruplarıçi	1167.193	114	10.239			Lisans ile ortaokul
Toplam	1361.967	119				Lisans ile lise

Analiz sonuçları, öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarında baba öğrenim durumuna göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(5,114)= 3.805$ $p<0.05$.

Başka bir ifadeyle, öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanları baba öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Baba öğrenim durumunda gruplara göre, hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre, lisans mezunu babaların puanları ($\bar{X}=27.093$), lise mezunu babaların puanlarından ($\bar{X}=25.515$), ortaokul mezunu babaların puanlarından ($\bar{X}=23.538$) ve ilkokul mezunu babaların puanlarından ($\bar{X}=24.150$) daha yüksektir.

Çizelge 4.57. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değerleri

Baba öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS
İlkokul	20	12.050	2.305
Ortaokul	13	12.769	1.641
Lise	33	12.576	2.278
Onlisans	8	14.125	1.553
Lisans	43	13.674	2.146
Lisansüstü	3	15.000	1.732
Total	120	13.067	2.211

Çizelge 4.57 incelendiğinde; öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarının; baba öğrenim durumu ilkokul olan 20 çocuğun $\bar{X}=12.050$, standart sapması 2.305; ortaokul olan 13 çocuğun $\bar{X}=12.769$, standart sapması 1.641; lise olanların $\bar{X}=12.576$, standart sapması 2.278; ön lisans olan 8 çocuğun $\bar{X}=14.125$, standart sapması 1.553; lisans olan 43 çocuğun $\bar{X}=13.674$, standart sapması 2.146; lisansüstü olan 3 çocuğun $\bar{X}=15.000$, standart sapması 1.732 olarak

hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında baba öğrenim durumuna göre dikkat dürtü puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.58 'de verilmiştir.

Çizelge 4.58. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplararası	65.832	5	13.166	2.911	.016	İlkokul ile önlisans
Gruplarıçi	515.635	114	4.523			İlkokul ile lisans
Toplam	581.467	119				İlkokul ile lisansüstü Lise ile lisans

Analiz sonuçları, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarında baba öğrenim durumuna göre bir fark olduğunu göstermektedir, $F(5,114)= 2.911$ $p<0.05$.

Başka bir ifadeyle, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanları baba eğitimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Baba öğrenim durumunda gruplara göre, hangi grupların arasında fark olduğunu anlamak amacıyla yapılan LCD testinin sonuçları incelenmiştir. Önlisans mezunu babaların puanları ($\bar{X}=14.125$) ilkokul mezunu babaların puanlarından ($\bar{X}=12.050$); lisans mezunu babaların puanları ($\bar{X}=13.674$) ilkokul mezunu babaların puanlarından ($\bar{X}=12.050$); lisansüstü mezunu babaların puanları ($\bar{X}=15.000$) ilkokul mezunu babaların puanlarından ($\bar{X}=12.050$) ve lisans mezunu babaların puanları ($\bar{X}=13.674$) lise mezunu babaların puanlarından ($\bar{X}=12.050$) daha yüksektir.

Buna sebep olarak tıpkı anne öğrenim durumunun yüksek olması durumunda olduğu gibi, baba öğrenim durumunun yüksek olmasının, babaların çocuk yetiştirme tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği ve öğrenim durumu yüksek babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha çok bilgi edinme potansiyetlerinin olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, öğrenim durumu yüksek babalar, diğer babalara oranla çocuklarına okul dışında da dikkat ve dürtülerini kontrol edebilecekleri ve olumlu duygularını yansıtabilecekleri öğrenme fırsatları sunuyor olabilir.

Literatürde anne baba öğrenim durumunu risk faktörü olarak ele alan ve çocukların

akademik başarıları üzerine etkisini inceleyen pek çok araştırma yer almaktadır. Luster ve McAdoo (1994), anne babanın öğrenim durumunun düşük olmasının erken okul yıllarında çocuklarda düşük eğitimsel kazanımlara neden olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle annesi düşük öğrenim durumuna sahip olan çocukların okuma, matematik, davranış düzenleme ve kelime bilgisi puanlarının diğer çocuklarla kıyaslandığında oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Burchinal ve ark. (2002) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise, anaokulundan ilkokula kadar çocukların akademik becerileri üzerinde ailedeki faktörlerin etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, annenin öğrenim durumu ne kadar yüksekse, çocuğun dil, matematik ve okuma becerilerinin de o kadar gelişmiş olduğu saptanmıştır.

4.6.6. Anne ve Baba Yaşının Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Anne ve baba yaşının çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.59, Çizelge 4.60, Çizelge 4.61, Çizelge 4.62, Çizelge 4.63, Çizelge 4.64, Çizelge 4.65 ve Çizelge 4.66'da verilmektedir.

Çizelge 4.59. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Anne Yaşı Değerleri

Anne yaş	N	\bar{X}	SS
20-29	44	25.613	3.119
30-39	61	25.918	3.073
40-49	13	24.308	5.202
60 ve üstü	2	29.000	1.414
Toplam	120	25.683	3.383

Çizelge 4.59'da öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarının; anne yaşı 20-29 arası olan 44 çocuğun \bar{X} =25.613, standart sapması 3.119; 30-39 arası olanların \bar{X} =25.918, standart sapması 3.073; 40-49 arası olan 13 çocuğun \bar{X} =24.308, standart sapması 5.202; 60 ve üstü olan 2 çocuğun \bar{X} =29.000, standart sapması 1.414 olarak görülmektedir. Anne yaş değişkenine göre dikkat dürtü puanlarının nasıl değiştiğini anlamak amacıyla normallik varsayımı sağlanmadığı için Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Çizelge 4.60. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Anne yaş	n	Sıra ort.	sd	χ^2	P
20-29	44	59.67	3	3.199	.362
30-39	61	61.47			
40-49	13	52.85			
60 ve üstü	2	99.00			
Toplam	120				

Analiz sonuçları, öz düzenleme becerisi dikkat dürtü puanlarının anne yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=120) = 3.199, $p>0.05$.

Çizelge 4.61. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Anne Yaşı Değerleri

Anne yaş	N	\bar{X}	SS
20-29	44	13.136	1.746
30-39	61	12.902	2.548
40-49	13	13.538	2.145
60 ve üstü	2	13.500	.707
Total	120	13.067	2.211

Çizelge 4.61 incelendiğinde; öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarının; anne yaşı 20-29 arası olan 44 çocuğun $\bar{X}=13.136$, standart sapması 1.746; 30-39 arası olan 61 çocuğun $\bar{X}=12.902$, standart sapması 2.548; 40-49 arası olanların $\bar{X}=13.538$, standart sapması 2.145; 60 ve üstü olan 2 çocuğun $\bar{X}=13.500$, standart sapması .707 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında anne yaşına göre olumlu duygu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.62 'de verilmiştir.

Çizelge 4.62. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Anne Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	5.144	3	1.715	.345	.793
Gruplarıçi	576.322	116	4.968		
Toplam	581.467	119			

Analiz sonuçları, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarında anne yaş değişkenine göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(3, 116) = .345$ $p > 0.05$. Başka bir ifadeyle, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanları anne yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 4.63. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Baba Yaşı Değerleri

Baba yaşı	N	\bar{X}	SS
20-29	19	26.316	2.311
30-39	72	25.583	3.343
40-49	24	25.750	3.721
50-59	3	21.333	5.686
60 ve üstü	2	29.000	1.414
Total	120	25.683	3.383

Çizelge 4.63 incelendiğinde; öz düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarının; baba yaşı 20-29 arası olan 19 çocuğun $\bar{X} = 26.316$, standart sapması 2.311; 30-39 arası olan 72 çocuğun $\bar{X} = 25.583$, standart sapması 3.343; 40-49 arası olanların $\bar{X} = 25.750$, standart sapması 3.721; 50-59 arası olan 3 çocuğun $\bar{X} = 21.333$, standart sapması 5.686; 60 ve üstü olan 2 çocuğun $\bar{X} = 29.000$, standart sapması 1.414 olarak hesaplanmıştır. Baba yaş değişkenine göre dikkat dürtü puanlarının nasıl değiştiğini anlamak amacıyla normallik varsayımı sağlanmadığı için Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Çizelge 4.64. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Dikkat Dürtü Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Baba yaşı	n	Sıra ort.	sd	χ^2	P
20-29	19	65.53	4	5.677	.225
30-39	72	59.05			
40-49	24	61.71			
50-59	3	28.17			
60 ve üstü	2	99.00			
Toplam	120				

Analiz sonuçları, dikkat dürtü puanlarının baba yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=3, n=120) = 5.677, $p>0.05$.

Çizelge 4.65. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Baba Yaşı Değerleri

Baba yaşı	N	\bar{X}	SS
20-29	19	13.052	1.715
30-39	72	13.055	2.155
40-49	24	12.833	2.792
50-59	3	15.000	1.732
60 ve üstü	2	13.500	.707
Total	120	13.067	2.211

Çizelge 4.65 incelendiğinde; öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarının; baba yaşı 20-29 arası olan 19 çocuğun $\bar{X}=13.052$, standart sapması 1.715; 30-39 arası olan 72 çocuğun $\bar{X}=13.055$, standart sapması 2.155; 40-49 arası olanların $\bar{X}=12.833$, standart sapması 2.792; 50-59 arası olan 3 çocuğun $\bar{X}=15$, standart sapması 1.732; 60 ve üstü olan 2 çocuğun $\bar{X}=13.500$, standart sapması .707 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ışığında baba yaşına göre olumlu duygu puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Çizelge 4.66 'de verilmiştir.

Çizelge 4.66. Öz Düzenleme Becerileri Değerlendirici Formu Olumlu Duygu Puanlarının Baba Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	12.908	4	3.227	.653	.626
Gruplarıçi	568.558	115	4.944		
Toplam	581.467	119			

Analiz sonuçları, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanlarında baba yaş değişkenine göre bir fark olmadığını göstermektedir, $F(4,115) = .653$ $p > 0.05$. Başka bir ifadeyle, öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanları baba yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012)'nin araştırma sonuçları da bu bulgu ile paralellik göstermektedir. Araştırmacı, çocukların toplam öz düzenleme puanları ile anne baba yaşı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu durumun nedeninin ayrıntılı bir şekilde araştırılması önerilmektedir. Literatürde, öz düzenlemeye dair yapılan çalışmalarda anne ve baba yaşının bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır.

4.7. Çocukların Öz Düzenleme Becerisi İle Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Çocukların öz düzenleme becerisi ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4.67'de verilmektedir.

Çizelge 4.67. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon

Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı	Dikkat/dürtü kontrolü	Olumlu duygu
Alt Boyutları		
Duygusal Destek	.573(**)	.364(**)
Sınıf Organizasyonu	.721(**)	.222(*)
Eğitimsel Destek	.622(**)	.147

n: 120

* $p < 0.01$

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini değerlendiren Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın üç alt boyutu ile çocukların öz düzenleme becerilerinden biri olan dikkat/dürtü kontrolü puanları arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçlarında; duygusal destek ile dikkat dürtü alt boyutları arasında .573, sınıf organizasyonu ile dikkat dürtü alt boyutları arasında .721, eğitimsel destek ile dikkat dürtü alt boyutları arasında .622 korelasyon olduğu görülmektedir.

Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın üç alt boyutu ile çocukların öz düzenleme becerilerinden biri olan olumlu duygu puanları arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçlarında; duygusal destek ile olumlu duygu alt boyutları arasında .364, sınıf organizasyonu ile olumlu duygu alt boyutları arasında .222, eğitimsel destek ile olumlu duygu alt boyutları arasında .147 korelasyon olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.67 incelendiğinde, öz düzenleme becerilerinden dikkat dürtü puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşiminin tüm alt boyutları (duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek) arasında 0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve yüksek korelasyon olduğu görülmektedir. Bununla beraber, öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşiminin tüm alt boyutları (duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek) arasında 0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve düşük korelasyon bulunmaktadır.

Elde edilen bu bulgu, öğretmen çocuk arasındaki etkileşim ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Sammons ve ark. tarafından 2008 yılında İngiltere'de gerçekleştirilen çalışmada öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği COS-5 ölçeğinin alt boyutu olan Öğretimin Niteliği (Teaching Quality) ile değerlendirilmiş ve bu kapsamda ele alınan Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilgisinin Niteliği (Quality of Pedagogy) faktöründen yüksek puan alan öğretmenlerin, çocukların hiperaktif davranışlarını azaltma ve öz düzenleme becerisi ile ön sosyal davranışlarını arttırmada önemli rol oynadıkları saptanmıştır. Sınıftaki dikkat ve kontrolün niteliği ile de çocuğun daha iyi öz düzenleme ve matematik becerilerine sahip olması arasında bağ olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgulara ek olarak; okul aile iletişiminin niteliği ile çocukların ilk yıldan beşinci yıla kadar okuma, matematik ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin *çocuğun temsil etmesi ve sesi* (Pupils' agency and voice) boyutu'nda yüksek ya da orta-yüksek düzey olarak belirttikleri okullardaki

çocukların, öz düzenleme seviyelerinin de zaman içinde önemli derecede arttığı saptanmıştır. İlk yıldan son yıla kadar Okulun gelişimi (School improvement since last inspection) üzerine yapılan değerlendirme sonucunda ise özellikle öz düzenleme (ES=0.49) ve ön sosyal davranışlardaki (ES=0.43) etkinin büyük olduğu görülmektedir. Silva ve ark. (2011)'nin 108 okul öncesi eğitim kurumundan 829 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise; çeşitli etnik kökenlerden gelen ve ekonomik olarak dezavantajlı olan 3-5 yaş arası çocukların öz düzenleme becerisinin bileşenlerinden biri olan çaba gerektiren kontrol becerisi (effortful control) ile öğretmenle olan etkileşimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapısal eşitlik modeli kullanılarak ve cinsiyet ile etnik köken değişkenleri kontrol edilerek yapılan analizler sonucunda, çaba gerektiren kontrolün öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ve okula karşı tutum ile olumlu ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca çaba gerektiren kontrolün okula karşı tutuma olan ilişkisinin öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği aracılığıyla olduğu belirlenmiştir. Rimm-Kaufman ve ark. (2009) ise araştırmalarında, çocukların öz düzenleme becerilerinin, öğretmenler tarafından çocukların davranış düzenleme, öz kontrol ve çalışma alışkanlıkları konusunda hazırlanan raporlar ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği, özellikle de etkili sınıf yönetiminin çocukların daha iyi davranışsal ve bilişsel öz kontrol geliştirmelerini ve etkinlikler dışında geçirdikleri zamanın daha az olmasını sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin, çocukların öz düzenleme becerileri ve sınıfa uyum davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemediği saptanmıştır. Araştırmacılar elde ettikleri bulgular ışığında, öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin geliştirilmesi açısından çocukların davranış düzenlemelerini destekleyecek etkili sınıf yönetimi uygulamalarına önem verilmesine dikkat çekmiştir. Hamre ve ark. (2012) ise öğretmen çocuk etkileşimini SDPA ile değerlendirdikleri çalışmalarında, çocukların öz düzenleme becerilerini iki boyutta ele almıştır: çalışma hafızası ve önleyici kontrol. Araştırma sonucunda öğretmenin duyarlılığının yüksek olduğu sınıflarda çocukların erken dil ve okuma yazma becerilerinin ve çalışma hafızası puanlarının daha yüksek olduğu, öğretmen çocuk arasındaki anlaşmazlığın ise az olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin duyarlılığının çocukların olumlu sosyal, öz düzenleme ve bilişsel gelişimi ile ilişkili olduğu gerçeği öğretmenin çocuklarla olan günlük etkileşimlerin önemine ışık tutmaktadır. Ayrıca, sınıf yönetimi ve rutinler alt boyutundan yüksek puan alan çocukların yüksek önleyici kontrol becerisine sahip

oldukları belirlenmiştir. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini duygusal destek boyutunda ele alan bir çalışma ise Merrit ve ark. (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada; öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal destek sağlamalarının çocukların uyumsuz davranışlarının azalması, davranış düzenlemelerinin ise artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal desteğin, sosyodemografik risk faktörleri ne olursa olsun her gruptan çocuk için eşit düzeyde önemli olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar sonuçların öğretmen davranışının çocuğun sosyal davranışları ve öz düzenleme becerileri üzerinde ne kadar önemli olduğuna ilişkin kanıtlar sunduğunu belirterek öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin önemine dikkat çekmektedir. Literatürde yakın zamanda yayımlanan bir başka çalışmada ise Williford ve ark. (2013)'ü çocukların bireysel olarak öğretmenleri, arkadaşları ve etkinlikler ile olan etkileşimlerinin öz düzenleme becerileri ile ne ölçüde ilişkili olduğu incelenmiştir. 341 çocuğun gözlemlenmesi, doğrudan değerlendirme ve öğretmen raporları yoluyla öz düzenleme becerisinin belirlenmesi ile çocukların öğretmenlerle olan olumlu etkileşimleri ile yürütücü işlevleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların etkinliklere aktif katılımlarının duygusal düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenle ve arkadaşları ile olumlu etkileşimin, çocukların özellikle etkinliği sürdürme becerisinde destekleyici olduğu belirtilmiştir. Araştırma, öğretmenin çocuklara sunduğu eğitimsel öğrenme biçimleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından, öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ve çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara dair sonuçlar ve önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuçlar

Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı'nın; dil, kapsam ve yapı geçerliliğine ilişkin bulgular ışığında; SDPA'nın geçerli bir değerlendirme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kapsam geçerliliği bağlamında Türkçe forma, Amerika' daki sınıfları gözlemlerken kullanılan göstergelere ek olarak çeşitli göstergeler eklenmiştir. Örneğin; gözlemlenen sınıflarda öğretmenin sıklıkla kontrol mekanizması gibi davrandıkları, sık sık emir cümleleri kullandıkları, çocukları baskı altında tuttukları kaydedilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda; bu göstergelerin çocuğun bakış açısına saygı duyma alt boyutu içinde incelenmesi gerektiğine karar verilmiştir. Sınıflarda sıkça karşılaşılan durumlardan biri de şikâyet etme ve tehdit etme davranışlarıdır. Bu iki davranış, uzman görüşleri doğrultusunda sınıf atmosferi alt boyutunda yer alan göstergelere eklenmiştir. Ayrıca gözlemci rehber kitabının Türkçe'ye çevirisi yapılmış ve CLASS gözlemci sertifikası bulunan dört alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu görüşler ışığında Türkiye'deki sınıflarda sıklıkla gözlemlenen göstergelere ilişkin örnekler, gözlemci rehber kitabına ilave edilmiştir. Gözlem süresi için pilot uygulama yapılan bu sınıflarda 20 dk'nın yetersiz olduğu belirlenmiş, gözlemler 30'ar dk. olarak planlanmıştır. Bu şekilde kapsam geçerliği sağlanan puanlama aracına son hali verildikten sonra yapılan uygulamalar sonucunda veriler toplanmış, verilerin analizi sonucunda puanlama aracının yapı geçerliliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Yapı geçerliliği kapsamında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; puanlama aracının orjinaline sadık kalınmış ve duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Alt boyutlardan olumlu atmosfer ve olumsuz atmosfer birleştirilmiş ve sınıf atmosferi olarak adlandırılmıştır. Benzer şekilde boyutlar kendi içlerinde ilişkilendirilerek davranış yönetimi ve üretkenlik alt boyutları da birlikte ele alınmıştır. Puanlama

aracının orijinalinde 10 alt boyut bulunurken doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Türkiye’de kullanılacak olan halinde 8 alt boyut yer almaktadır (Şekil 4.1). Bu durumun kültürel faktörlerle birlikte, sınıfların yapısının, öğretmen eğitiminin ve okul öncesi eğitim sistemimizin Amerika’dakinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indekslerine göre modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve puanlama aracının uyarlanan bu halinin Türkiye’de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Puanlama aracının güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayısının (α) .93 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan testler, test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlilik katsayılarının (α) ise Duygusal Destek için .78, Sınıf Organizasyonu alt boyutu için .85 ve Eğitimsel Destek alt boyutu için .92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamından elde edilen güvenirlilik katsayısına benzer şekilde, üç boyutun da güvenirlilik katsayılarının yeterli olduğu görülmektedir. Puanlama Aracının kullanılması sürecinde; puanlayıcılar arasındaki güvenirliliğe ilişkin bulgular ışığında, puanlama aracının Türkçe’ye uyarlanmış halinin farklı puanlayıcılar tarafından yüksek uyum ile puanlandığı belirlenmiştir (Çizelge 4.1). Ayrıca farklı zamanlarda gerçekleştirilen gözlemler arasındaki korelasyonun da yüksek olduğu ortaya konmuştur (Çizelge 4.2). Bu anlamda puanlama aracının uyarlanmış halinin puanlayıcı güvenirliliği de sağlanmıştır. Gerçekleştirilen analizler ışığında; Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı’nın, Türkiye’deki öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini ölçmek için güvenilir bir test olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine ilişkin betimsel analizler sonucunda (Çizelge 4.9); gözlemlenen sınıflarda üç boyuttan alınan ortalama puanların duygusal destek boyutunda ortalama 4.10 puan, sınıf organizasyonu boyutunda ortalama 3.36 puan, eğitimsel destek boyutunda ise ortalama 1.89 puan olduğu saptanmıştır. Bu durumda gözlemlenen sınıfların, duygusal destek ve sınıf organizasyonu niteliğinin orta, eğitimsel destek niteliğinin ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin bağımsız değişkenlere göre incelendiği bulgular sonucunda;

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği kapsamında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek puanları arasında öğrenim durumlarına göre bir fark olmadığı ortaya konmuştur (Çizelge 4.11, Çizelge 4.13 ve Çizelge 4.15).

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği kapsamında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek puanları arasında hizmet içi eğitim/kurs sayısına göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (Çizelge 4.17, Çizelge 4.19 ve Çizelge 4.21). Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin aldıkları hizmetiçi eğitim/kurs sayısı arttıkça her üç boyuttan aldıkları puanlar da yükselmektedir.

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini kapsamında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yalnızca duygusal destek puanları arasında deneyime göre anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur (Çizelge 4.26). Analiz sonuçlarına göre, 30 yıl ve üzeri deneyime sahip okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklara sundukları duygusal desteğin, daha az deneyime sahip öğretmenlerden düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini kapsamında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek puanları arasında sınıf mevcuduna göre bir fark olmadığı ortaya konmuştur (Çizelge 4.29, Çizelge 4.31, Çizelge 4.33).

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi ve alt boyutlarına ilişkin analizler sonucunda araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden ortalama 38.75 puan aldıkları belirlenmiştir (Çizelge 4.36).

OÖDÖ'nin 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda alabilecekleri en yüksek puan 30 iken araştırmaya katılan çocukların puanlarının ortalamasının 25.68 olduğu bulunmuştur (Çizelge 4.37).

Çocukların Olumlu Duygu alt boyutunda öz düzenleme puanlarının ortalaması 13,06 olarak belirlenmiştir (Çizelge 4.38). OÖDÖ' nin 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu alt boyutunda alabilecekleri en yüksek puan 18'dir. Çocukların olumlu duygu alt boyutunda yüksek düzeyde performans gösterdikleri görülmektedir.

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin bağımsız değişkenlere göre incelendiği bulgular sonucunda;

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Çizelge 4.39 ve Çizelge 4.40).

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark bulunmazken (Çizelge 4.41), olumlu duygu puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur (Çizelge 4.42). 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanları, 60-72 aylık çocuklara kıyasla daha yüksektir.

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmazken (Çizelge 4.44), olumlu duygu puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur (Çizelge 4.46). Kardeş sayısı fazla olan çocukların olumlu duygu puanlarının kardeş sayısı daha az olan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu saptanmıştır.

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları arasında doğum sırasına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır (Çizelge 4.48). Buna göre, ikinci kardeş olan çocukların puanları ailedeki en büyük çocuk olan çocukların puanlarından daha yüksektir. Bu bulgudan hareketle, abisi/ablası olan çocukların dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Olumlu duygu alt boyutunda bu fark, üçüncü kardeş olan çocuklarda ortaya çıkmaktadır (Çizelge 4.50). Bu çocukların olumlu duygu puanları, ikinci kardeş olan ya da ailedeki en büyük çocuk olan çocuklara oranla daha düşüktür.

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulunurken (Çizelge 4.52), olumlu duygu puanları arasında bu fark anlamlı değildir (Çizelge 4.54). Öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının dikkat dürtü puanlarının diğer çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları ve olumlu duygu arasında baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulunduğu ortaya konmuştur (Çizelge 4.56 ve Çizelge 4.58). Bu bulgudan hareketle, öğrenim durumu yüksek olan babaların çocuklarının diğer çocuklara kıyasla dikkat dürtü ve olumlu duygu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanları arasında anne ve baba yaşına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır

(Çizelge 4.60, Çizelge 4.62, Çizelge 4.64, Çizelge 4.66).

Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği analizler sonucunda; çocukların öz düzenleme becerisi dikkat dürtü puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutlarında (duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek) 0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve yüksek korelasyon olduğu saptanmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri olumlu duygu puanları ile öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin alt boyutlarında ise 0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve düşük korelasyon olduğu görülmektedir (Çizelge 4.67). Aralarındaki ilişki düşük olsa da duygusal destek ile olumlu duygu arasındaki olumlu ilişki, atmosferi olumlu olan, öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olduğu, çocukların fikirlerine saygı duyarak onları bağımsızlığa teşvik ettiği sınıflarda, çocukların olumlu etkileşim kurdukları, duygularını net bir şekilde açıkladıkları ve kendinden emin davranışlar sergilediklerini göstermektedir. En yüksek ilişkinin sınıf organizasyonu ile dikkat dürtü kontrolü alt boyutunda olması; iyi düzenlenmiş ve iyi yönetilen sınıf ortamlarının çocuğun kendi davranışlarını yönetmesine doğrudan destek olduğu konusunda kanıt sunmaktadır.

Sonuç olarak; öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenler çocuklarla yüksek nitelikte etkileşim kurduklarında; çocukların daha dikkatli olduğu, dürtülerini daha iyi kontrol ettikleri, davranışlarını daha iyi düzenledikleri ve sınıf içinde daha olumlu duygulara sahip oldukları belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ortaya konan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler, okul öncesi eğitimi alanında çalışan araştırmacılara ve okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik olmak üzere aşağıda belirtilmiştir.

5.2.1. Okul Öncesi Eğitimi Alanında Çalışan Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini belirlemek amacıyla daha az sınıfta, uzun süreli gözlemler yaparak, SDPA' nın gözlem formunu puanlamanın yanında gözlem notlarını da kullanarak nitel analiz yöntemleri ile çoklu değerlendirmeler yapılabilir. Böylece ayrıntılı bir şekilde öğretmen ve sınıf profillerinin ortaya konması önerilebilir.
- Mevcut öğretmen değerlendirme sistemi yeniden gözden geçirilmelidir. Denetleme mekanizmasının etkili bir şekilde çalışması için idareciler ve müfettişler için müdahale programları oluşturulabilir. Etkili bir öğretmen değerlendirme sisteminin oluşturulması için projeler ve pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin orta ya da düşük düzeyde olduğu sınıflarda; öğretmenlerin ihtiyaçları olan bilgi ve beceriler için eğitim programları düzenlenebilir ve öğretmenlerin bu eğitim programlarına katılımı zorunlu olabilir. Dil becerilerinin gelişimi, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanması, sorun davranışların önlenmesi gibi eğitim modülleri oluşturulup öğretmenlerle etkileşim halinde teorik bilgilerin yanında örnek olay ve iyi örneklerden yola çıkılarak eğitim modüllerinin uygulanması önerilebilir.
- Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA), yalnızca öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini belirlemek amacıyla değil, niteliği etkileyen farklı ölçme araçları ile birlikte kullanılarak çoklu değerlendirmeler yapılmasına imkân sağlayabilir.
- Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği, davranış problemleri, akademik başarı, sosyal beceriler, dil becerileri gibi pek çok kazanım ile ilişkilendirilerek yeni araştırmaların planlanması önerilebilir.
- Öğretmenin deneyimi, katıldığı eğitimlerin sayısı ve öğrenim durumunun yanında öğretmenin stres/depresyon durumu, memnuniyet düzeyi, okul

öncesi eğitime verdiği önem, çocuk gelişimi ve eğitimi hakkındaki bilgi düzeyi, çocukların mizaç özellikleri gibi değişkenlere göre de öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyen çoklu ölçme tekniklerinin kullanıldığı nicel ve nitel çalışmalar yapılması önerilebilir.

- Gün içinde çocuklarla oldukça etkileşim halinde olan bakıcı ablalar ile ilgili de araştırmalar planlanması önerilebilir.
- Okul öncesi eğitimin risk altındaki çocukların gelişimi üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, çeşitli risk faktörleri (göçmen, mülteci, çalışan, yaşadığı bölge açısından dezavantajlı, anne babasının öğrenim durumu düşük, gelir seviyesi düşük ailelerden gelen, annesi stresli, depresyonda olan, zor bir mizacı olan çocuklar gibi) ile sınıf içi etkileşimler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar literatüre geniş katkılar sağlayabilir. Bu risk grubundaki çocukların gelişimlerinin önündeki engeller belirlenerek, uygun müdahale yöntemleri belirlenebilir. Böylece çocukların okul öncesi eğitimden faydalanma durumları geliştirilebilir.
- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)'nin öz düzenlemeyi değerlendiren farklı ölçme araçlarıyla ilişkisini ortaya koymak üzere çalışmalar yapılabilir
- Çocukların öz düzenlemelerinin gelişim sürecinin izlenmesi için boylamsal çalışmalar planlanabilir. Öz düzenlemenin okul çağı çocuklarında ne gibi etkileri olduğunun belirlenmesi ise çocukların boylamsal bir çalışmayla izlenmesi ile mümkün olabilir.
- Çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi, okul türü, anne babanın stres/depresyon durumu, çocuk yetiştirme tutumu gibi değişkenlere göre de çocukların öz düzenleme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyen çoklu ölçme tekniklerinin kullanıldığı nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
- Öz düzenlemenin değerlendirmesine ilişkin yapılacak nitel çalışmalarla, nicel yöntemle yapılmış araştırma sonuçları desteklenebilir. Böylece öz düzenlemeyi etkileyen diğer bağımsız değişkenlerin de belirlenmesi kolaylaşabilir.
- Öz düzenlemeyi destekleyecek uygulamaların neler olabileceği ve

çocukların öz düzenleme becerisini değerlendirmenin farklı, ekonomik ve pratik yolları ile ilgili geniş literatür taramasına yer veren araştırmalar planlanabilir.

- Okul öncesi eğitimcilerle yönelik olarak OÖDÖ ile ilgili eğitimler verilerek eğitim programlarında öz düzenlemeyi destekleyecek uygulamalara yer vermeleri sağlanabilir. Ayrıca eğitimciler, sınıflarındaki çocukların öz düzenleme düzeylerini değerlendirmelerinde objektif bir ölçme aracı kullanmaları için yönlendirilebilir.
- Öğrenim durumu düşük olan anne babalara, çocuklarının öz düzenleme becerisini geliştirmeleri için çeşitli konularda (çocuk yetiştirme, beslenme ve uyku alışkanlıkları, problem davranışları önleme vb.) eğitimler verilebilir ve çocuklarının öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde ne denli etkili olduklarına dikkat çekilebilir.

5.2.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerine Yönelik Öneriler:

- Çocuklarla olan etkileşimlerinin niteliğini belirlemek için objektif bir ölçme aracı kullanmak amacıyla SDPA ile ilgili eğitime katılabilir, SDPA gözlemci sertifikası alabilir.
- Öğretmenlere, çocuklara sundukları duygusal desteğin niteliğini arttırmak için sınıflarında sıcak bir atmosfer yaratmaları, çocuklarla aralarındaki duygusal bağı kuvvetlendirmeleri, çocuklara isimleriyle ve saygıyla hitap etmeleri, onları daha iyi tanımak amacıyla okul dışındaki hayatları ile ilgili detayları öğrenmeleri, her birine ayrı ayrı ilgi göstermeleri, çocuklara sık sık kendilerini ifade etme ve bağımsız çalışma fırsatı sunmaları ve çocukları öğrenmeye karşı motive etmeleri önerilebilir.
- Öğretmenlere, sınıf organizasyonu konusundaki becerilerini arttırmak için; çocukların davranışlarını etkili şekilde yönlendirmeleri, etkinlik planlarını ve materyallerini çocukların nadiren zorlanacakları şekilde planlamaları, uzun geçişleri en aza indirmeleri, etkinlikleri çocukların aktif katılımına uygun şekilde düzenlemeleri ve çocukların davranış, dikkat, zaman yönetimi becerilerini geliştirme konusunda fırsatlar sunmaları önerilebilir.
- Öğretmenlere, çocuklara sundukları eğitimsel desteğin niteliğini arttırmak için, çocuklara problem çözmeyi ve yüksek düzeyde düşünmeyi gerektiren sorular sormaları, önceden öğrenilen bilgilerin yeni durumlara uygulanması

için fırsat sunmaları, öğrenmeyi günlük hayatta karşılaşılan durumlara göre yönlendirmeleri, sık sık geri bildirimler vermeleri, çocuklar için etkili bir dil modeli olmaları, günlük planlarını hazırlama ve uygulama konusunda daha özenli olmaları, serbest zaman etkinlikleri sırasında sınıftan çıkmayarak çocuklarla etkileşim halinde olmaya devam etmeleri önerilebilir.

- Öz düzenleme becerisini geliştirebilmek amacıyla dikkat becerisini geliştiren, çocukların dürtülerini kontrol etmelerine fırsat sunan, duygu ve davranışlarını düzenlemelerini sağlayacak etkinlikler planlamaları önerilebilir. Sınıflar, çocukların daha iyi davranış düzenlemelerine imkân verecek şekilde düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Aboud, F. (2004). Evaluation of Early Childhood Preschool Programmes of Plan Bangladesh. Bangladesh, ICDDR, B. Mimeo.
- Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychological*, 46 (4), 333-341.
- Akshoomoff, N. (2002). Selective attention and active engagement in young children. *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 625-642.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, Spss Uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, L., Evertson, C. & Emmer, E. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12, 343–356.
- Ante von, S., Troomsdorff, G., Heikamo, T., Wieber, F. & Gollwitzer, P. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561–566.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Barkley, R. A. (2001). The EF and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11, 1-29.
- Barnett, W. S. (2004). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters*, Issue 2. [Electronic version]. Retrieved September 1, 2008 from Academic Search Premier.
- Başal, A. H. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baştürk, R. ve Işıkoğlu, N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitelerinin çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 9-32.
- Bauer, I. M. ve Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In K. Vohs, & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation (2nd ed.)* (pp. 64-82): New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of selfregulation: Research, theory and applications* (pp. 1-9): New York: Guilford Press.

- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bender, W. N. & Wall, M. E. (1994). Social–emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323–336.
- Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time) Müdahale Programının Okulöncesi Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bierman, Ê. L. & Erath, S. Á. (2006). Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. Prevention and early intervention programs. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp. 595–615): Oxford, England: Blackwell
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E. & Blair, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start-REDI Program. *Development and Psychopathology*, 20, 821-843.
- Bitar, M. L. S. (2010). *Challenging Behaviors: Early Childhood Teachers' Perspectives On Young Children's Self-Regulation*. Unpublished Doctorate Thesis, Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C., Zelazo, P. D. & Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28, 561-571.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (1999). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bogner, K., Raphael, L. & Pressley, M. (2002). How grade 1 teachers motivate literate activity by their students. *Scientific Studies of Reading*, 6, 135–165.

- Bohn, C. M., Roehrig, A. D. & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *Elementary School Journal*, 104, 269–287.
- Bondurant, L. M. (2010). The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation. (Doktora tezi, The University of Texas), Proquest Information and Learning Company. (UMI 3421467).
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bransford, J., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brody, G., Dorsey, S., Forehand, R. & Armistead, L. (2002). Unique and protective contributions of parenting and classroom processes to the adjustment of African American children living in single- parent families. *Child Development*, 73, 274–286.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998).The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028): New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bio ecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development, Handbook of Child Psychology* (pp. 793-828): Hoboken, NJ: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guildford Press.
- Brophy, J. (1999). *Teaching (Educational Practices Series No. 1)*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education and International Bureau of Education.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.

- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Developmental Science, 12*, 140–153.
- Burchinal, M., Kainz K. & Cai, Y. (2011). *How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large scale studies of early childhood settings*. Washington DC. Brookes Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In C. Brownell & C. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261–284): New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. L. & Johnson, M.C. (1998). Maternal interactive styles across contexts: Relations to emotional, behavioral, and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development, 7*, 350-369.
- Calkins, S.D. & 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, D. W., Eaton, W. O. & McKeen, N. A. (2002). Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development, 26*(4), 289-296.
- Cameron, C. E. & Morrison, F. J. (2011). Teacher activity orienting predicts preschoolers' academic and self-regulatory skills. *Early Education & Development, 22*, 620-648.
- Carl, B. (2007). *Child Caregiver Interaction Scale*. Unpublished doctorate thesis, Indiana University of Pennsylvania.
- Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*, 489-510.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 595-616.
- Carlson, S. M. & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development, 72*(4), 1032-1053.

- Carlson, S. M., Mandell, D. J. & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105-1122.
- Carver, S. M. & Klahr, D. (2001). *Cognition and instruction: 25 years of progress*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ceglowski, D. (2004). How Stake Holder Groups Define Quality in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 101-111.
- Chang, M. (2004). *Classroom Management in Photographs*. New York: Scholastic Inc.
- Chang, F., Crawford, G., Early, D., Bryant, D., Howes, C., Burchinal, M., Barbarin, O., Clifford, R. & Pianta, R. (2007). Spanish-speaking children's social and language development in pre-kindergarten classrooms. *Early Education and Development*, 18, 243–269.
- Chi Huang, S. (2009). Children's behavioral and learning self-regulation in transition period: a study of first grade students in Taiwan. Unpublished doctorate thesis. The Graduate School College of Education. The Pennsylvania State University. USA.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23-31.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cole, P. M., Michel, M. & Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and deregulation: A clinical perspective. In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 53-72.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Ponitz, C. C., Glasney, S., Underwood, P. S., Piasta, S. B., Crowe, E. C. & Schatschneider, C. (2009). The ISI Classroom Observation System: Examining the literacy instruction provided to individual students. *Educational Researcher*, 38, 85-99.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education & Development*, 20, 346–372.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. United States Of America: Pearson Prentice Hall.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- de Jong, R. & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research*, 4, 51-85.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M. & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247–268.
- de Schipper, E., Riksen-Walraven, M. & Geurts, S.(2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861 – 874.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” And “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-269.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T. & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 386-404
- Denham, S. A. (1998). Emotion regulation. In C.B. Kopp & S.R. Asher (Eds.), *Emotional development in young children* (pp.147 – 169): New York, NY: The Guilford Press.
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), 84-97.

- Deniz, K. Z. (2007). The adaptation of psychological scales. *Journal of Faculty of Educational Sciences, 40*(1), 1-16.
- Diamond, A. (2006). Developmental time course in human infants and infant monkeys, and the neural bases of, inhibitory control in reaching. *Annals of the New York Academy of Sciences, 608*, 637-676.
- Dickinson, D. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 243-260.
- Doherty-Derkowski, G. (1995). *Quality Matters: Excellence in Early Childhood Programs*. New York: Addison-Wesley Publishers Limited.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*, 588–599.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 1-16.
- Downer, J., Sabol, T. & Hamre, B. (2010). Teacher–Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes, *Early Education & Development, 21*(5), 699-723.
- Downer, J. T., Pianta, R. C., Fan, X., Hamre, B. K., Mashburn, A. & Justice, L. (2011). Effects of Web-Mediated Teacher Professional Development on the Language and Literacy Skills of Children Enrolled in Prekindergarten Programs. *NHSA Dialog, 14*(4), 189-212.
- Downer, J., López, M., Grimm, K., Hamagami, A., Pianta, R. & Howes, C. (2012). Observations of teacher–child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 21– 32.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S. & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 4-16

- Early, D., Burchinal, M., Barbarin, O., Bryant, D., Chang, F., Clifford, R., Crawford, G., Weaver, W., Howes, C., Ritchie, S, Kraft-Sayre, M., Pianta, R. & Barnett, S. (2005). *Prekindergarten in eleven states. NCEDE's Multi State Study of Prekindergarten and Study of State Wide Early Education Programs*. 25 Ocak, 2012'de http://www.fpg.unc.edu/NCEDE/pdfs/SWEEP_MS_summary_final.pdf.adresinden alınmıştır.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (4th ed., pp. 503–554): Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation and the development of social competence. In M.S. Clark (Ed.). *Review of Personality and Social Psychology: Vol. 14. Emotion and social behavior*. (pp.119-150): Newburg Park, CT: Sage.
- Eisenberg, N. & Wang, V. O. (2003). Toward a positive psychology: Social developmental and cultural contributions. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 117-128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. Z., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. & Murphy, B. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475-490.
- Emmer, E. T. & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.
- ERG. (2013). *AÇEV Politika Raporu*. Eğitim Reformu Girişimi: İstanbul.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması*. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Freiberg, H. J., Connell, M. L. & Lorentz, J. (2001). Effects of consistency management on student mathematics achievement in seven Chapter 1 elementary schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, 249–270.
- Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31-60.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology*, 42, 1179–1192.
- Goldhaber, D. & Hansen, M. (2008). *Is it just a bad class? Assessing the stability of measured teacher performance* (Center on Reinventing Public Education Working Paper No. 2008-5). 13 Nisan 2013 tarihinde <http://www.crpe.org> adresinden alınmıştır.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3- 19.
- Guthrie, J. T., Cox, K. E., Knowles, K. T., Buehl, M., Mazzoni, S. A. & Fasulo, L. (2000). Building toward coherent instruction. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 1–16): New York: Guilford.
- Gültekin Akduman, G. (2010). *Okul öncesi eğitime giriş, okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tahtam, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis (Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. ve Güler, T. (2010). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Mevcut Durumu. *Yayınlanmamış UNESCO Ülke Raporu*. Ankara.
- Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84): Baltimore: Brookes.

- Hamre, B. K. & 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., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*, 949–967.
- Hamre, B. K., Hatfield, B. E., Jamil, F. & Pianta, R. C. (2012). Evidence for general and domain specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. Manuscript submitted for publication. *Child Development Journal*. Manuscript ID: 2012.387.R1.
- Hamre, B., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. & Downer, J. T. (2009). Building a science of classrooms: Applications of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms. Manuscript submitted for publication.
- Hamre, B., Pianta, R., Burchinal, M., Lo Casale-Crouch, J., Downer, J., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effect on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal, 49* (1), 88–123.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *The early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Heckhausen, J. & Dweck C. S. (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*. New York, NY: Cambridge University Press
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn: Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27–50.
- Jackson, B., Larzelere, R., St. Clair, L., Corr, M., Fichter, C. & Egertson, H. (2006). The impact of Heads Up! Reading on early childhood educators' literacy practices and preschool children's literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 213-226.
- Jahromi, L. B. & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 125-150.

- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165–185.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore: Brookes.
- Kochanska, G., Murray, K. T. & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- Kochanska, G., Murray, K. T., Jaques, T. Y., Koenig, A. L. & Vendegeest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490-507.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F. & Sheppes, G. (2011). *The self-regulation of emotion*. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), (2. Baskı), (pp. 22-40). New York: Guilford Press.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- La Paro, K., Hamre, B., Locasale-Crouch, J., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C. & Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education & Development*, 20(4), 657-692.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579–1601.

- Lennon, J., Li-Grining, C. P., Raver, C. C. & Pess, R. A. (2011). Academic Impacts of the Chicago School Readiness Project: Testing for Evidence in Elementary School. Poster accepted for presentation at the Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, D.C.
- Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L. & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 515-526.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The concept of resiliency: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luster, T. & McAdoo, H. P. (1994). Factors related to the achievement and adjustment of young African American children. *Child Development*, 65(4), 1080-1094.
- Mashburn, A. & Pianta, R. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund, & J. Temple (Eds.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (pp. 243 - 265): New York, NY: Cambridge University Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Matthews, S. (2008). *The Relationship Among Self-Regulation, Socio dramatic play and Preschoolers' Readiness For Kindergarten*. Northeastern University Boston, Massachusetts: USA.
- Maughan, A. & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(5), 1525-1542.
- McCabe, L. A., Cunnington, M. & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of selfregulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. In R. F. Baumeister

& K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of selfregulation: Research, theory and applications* (pp. 340-356): New York: Guilford Press.

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

McClelland M. & Tominey S. (2011). Introduction to the Special Issue on Self-Regulation in Early Childhood. *Early Education & Development*, 22(3), 355-359.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B. & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 83-107): Charlotte, NC: Information Age.

McDonald-Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.

McWilliam, R. A., Scarborough, A. A. & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development*, 14, 7-27.

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

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

Murray, K. T. & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 503-514.

Myres, R. (2004). *In search of quality in programs of Early Childhood Care and Education (ECCE)*. United Nations Educational, Scientific and cultural Organization (UNESCO).

NAEYC (National Association for the Education of Young Children) (2005). *Early Childhood Programme Standarts*. 02.09.2013 tarihinde http://www.naeyc.org/accrediation/performance_criteria/program_standarts.html adresinden ulaşılmıştır.

- Nakip, M. (2006). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve Spss destekli uygulamalar*. Ankara: Seğkin Yayıncılık.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development and Early Child Care Research Network). (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development and Early Child Care Research Network). (2002). Child-care structure-process outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *American Psychological Society*, 13(3), 199-206.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development and Early Child Care Research Network). (2004). Does class size in first grade relate to changes in child academic and social performance or observed classroom processes? *Developmental Psychology*, 40, 651-664.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development and Early Child Care Research Network). (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102(5), 367.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development and Early Child Care Research Network). (2003). Does amount of time in childcare predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976-1005.
- Neitzel, C. (2003). *When predisposition meets opportunity. Children's Early play interests and subsequent academic self-regulatory behaviors in kindergarten*. Unpublished Doctorate Thesis, Indiana University, USA.
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- OECD (2009). *PISA 2009 Results: Volume II, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. 03.09.2013 tarihinde http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA2009DegerlendirmeNotu_Final_08022010.pdf adresinden alınmıştır.

- Özdemir, Y. (2009). *Ergenlik Döneminde Benlik Kurgusu Gelişiminin Anababanın Çocuk Yetiştirme Stilleri Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pakarinen, E. (2012). *Relations between teacher–child interactions and children’s learning and motivation in finnish kindergartens*. Jyväskylän yliopiston kirjasto/Julkaisuyksikkö Publisher.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, N., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education & Development*, 21(1), 95-124.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K. & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher–student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., La Paro, K., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225–238.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children’s achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365–397
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225–238
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children’s achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365–397.
- Pianta, R. C. (2001). *Student–teacher relationship scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pistole, M. C. & Fitch, J. C. (2008). Attachment Theory in Supervision: A Critical Incident Experience. *Counselor Education & Supervision*, 47, 193-205.
- Pressley, M., Roehrig, A., Raphael, L., Dolezal, S., Bohn, C., Mohan, L., McDonald, R., Bogner, K. & Hogan, K. (2003). Teaching processes in elementary and secondary education. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7 Educational psychology* (pp. 153–176): Hoboken, NJ: Wiley.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Phys. Life Rev*, 6, 103–120.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Rao, N., Koong, M., Kwong, M. & Wong, M. (2003). Predictors of preschool process quality in a Chinese context. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 331-350.
- Raver, C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75(2), 346-353.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38, 367-376.
- Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, V., Nathanson, D. & Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972.
- Rothbart, M. K. & Posner, M. I. (2005). Genes and Experience in the Development of Executive Attention and Effortful Control. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 109(1), 101-108.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). *Temperament*. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and selfregulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of selfregulation: Research, theory and applications* (pp. 283-300): New York: Guilford Press.

- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550– 558.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. & Grabbe, Y. (2008). Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): The influence of school and teaching quality on children's progress in primary school. Department for Children, Schools and Families, Institute of Education, University of London, England.
- Schmeichel, B. J. & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. (pp. 84-98): New York: The Guilford Press.
- Seknana, M., McClelland, M., Acock, A. & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464–479.
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, Vol:8 No:2, 23-74.
- Shields, A. M. & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381-395.
- Silva, K., Spinrad, T., Eisenberg, N., Sulik, M., Valiente, C., Huerta, S., Edwards, A., Eggum, N., Kupfer, A., Lonigan, C., Phillips, B., Wilson, S., Clancy-Menchetti, J., Landry, S., Swank, P., Assel, M., Taylor, B. & School Readiness Consortium (2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development*, 22(3), 434-460.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellenmesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.





- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S. & Wellborn, J. G. (1998). Individual Differences and the Development of Perceived Control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2/3), i-231. doi: 10.2307/1166220
- 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.
- Spiegel, A. (2008). Old Fashioned Play Builds Serious Skills. *National Public Radio Article*, 28.06.2011 tarihinde <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=19212514> adresinden alınmıştır.
- Stipek, D. J. & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 375-397.
- Stuhlman, M., Hamre, B., Downer, J. & Pianta, R. (2008). *A practitioner's guide to conducting classroom observations: What the research tells us about choosing and using observational systems (Report to the W. T. Grant Foundation)*. Charlottesville: University of Virginia. USA.
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2009). Profiles of Educational Quality in First Grade. *The Elementary School Journal*, 109(4), 323-342.
- Suchodolets, A., Trommsdorff, G., Heikampa, T., Wieber, F. & Gollwitzer, P. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 1, 561–566.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2006). *Assessing Quality in the Early Years: early childhood environment rating scale (ECERS-E)*. Trentham Books: Staffordshire, UK.
- Taylor, C. L. (2011). Scaffolding the development of early self- regulation: the role of structure and routine in children's daily activities. Unpublished Master Thesis, Portland State University, USA.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104, 3–28.




- Tekindal, M., Eryaş, N. ve Tekindal, B. (2010). İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Sürekli Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 79-93.
- Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process quality of early childhood education and care centers in Ankara*. Middle East Technical University, Ankara.
- Thomason, A. & La Paro, K. (2013). Teachers' commitment to the field and teacher-child interactions in center-based child care for toddlers and three-year-olds. *Early Childhood Educ J*, 41, 227-234.
- Tominey, S. (2010). *And when they woke up... they were monkeys!" using classroom games to improve preschooler's behavioral self-regulation*. Unpublished Doctorate Thesis, Oregon State University, USA.
- Tok, M. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ve Öğretmenlerinin Aralarındaki İlişkiyi Algılama Biçimlerinin Davranışlarına Olan Yansımalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Torres, M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children*. Unpublished Doctorate Thesis, Pennsylvania State University, USA.
- Tucker, E. S. (2010). *Self-regulation in young children in foster care: An examination of the influence of maltreatment type, foster parent discipline practices, and type of foster boarding home*. Unpublished Doctorate Thesis, New York University, USA.
- Webster-Stratton, C., Mihalic, S., Fagan, A., Arnold, D., Taylor, T. & Tingley, C. (2001). Blueprints for violence prevention, book eleven: The incredible years: Parent, teacher and child training series. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Williams, W. M., Blythe, T. & White, N. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22, 162-210.
- Williford, A., Whittaker, j., Vitiello, J. & Downer, J. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24, 162-187.

- Wills, T.A., Walker, C., Mendoza, D. & Ainette, M.G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265- 278.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108, 81–96.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550–560.
- Vandell, D. (2004). Early child care: The known and unknown. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414.
- Vygotsky, L. S. (1991). Genesis of the higher mental functions. In P. Light, S. Sheldon, & M. Woodhead (Eds.), *Learning to think* (pp. 32–41). Florence, KY: Taylor & Francis/Routledge.
- Zelazo, P. D. & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445–469). Oxford, England: Blackwell.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 27(2), 155-169.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams and M. Berzonsky (Eds.), *Handbook of Adolescence* (pp. 175-204). Oxford: Blackwell.
- Zhou, Q., Hofer, C., Eisenberg, N., Reiser, M., Spinrad, T.L. & Fabes, R.A. (2007). The developmental trajectories of attention focusing, attentional and behavioral persistence, and externalizing problems during school-age years. *Developmental Psychology*, 43(2), 369-385.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. doi: 10.1080/10474410701413145.


EKLER DİZİNİ

EK1. SINIF DEĞERLENDİRME PUANLAMA ARACI'NIN KULLANIM İZİNİ

permission to use CLASS in your dissertation  Gelen Kutusu x   

 Pianta, Robert (rcp4p) <rcp4p@eservices.virginia.edu> 29 Nisan ☆  

Kime: bana ▾

 İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir [İngilizce için kapat](#) x

Gözde:

I am writing on behalf of the authors of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS), on behalf of whom I am legally authorized to address this issue. I write to give you permission to translate the CLASS-PreK version into Turkish for use in your dissertation. I understand that this is the only use of the translated version, and that any additional uses or translations must be done with the expressed permission of Brookes Publishing. I am only authorizing a use for the purposes of your dissertation.

Best wishes in your work

Robert Pianta

Robert C. Pianta, Ph.D.
Novartis US Foundation Professor of Education
Dean, Curry School of Education
PO Box 400260
University of Virginia
Charlottesville, VA 22904-4260 TEL: [434.243.5481](tel:434.243.5481)
<http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta>

EK2. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDAN ALINAN UYGULAMA İZNI

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/31293
KONU : Araştırma İzni
Hatice Gözde ERTÜRK

20/04/2012

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) M.E.B. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 09/04/2012 tarih ve 1728 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora öğrencisi Hatice Gözde ERTÜRK'ün "**Sınıf değerlendirme aracının geçerlilik, güvenilirlik çalışması ve okul öncesi dönemde öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket örnekleri (12 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


İlhan KOC
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER : Anket (12 Sayfa)

ceyhan hanım

İl Milli Eğitim Müdürlüğü - Beşevler
Bilgi İçin: Nermin ÇELENK

Tel : 221 02 17 - 134 / 135
Faks: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr

EK3. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 433-3061

03 Eylül 2013


Konu :

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 23.07.2013 tarih ve 348 sayılı yazımız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı öğrencilerinden Hatice Gözde ERTÜRK tarafından yürütülen "Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracının (CLASS) Geçerlilik, Güvenirlilik Çalışması ve Okul Öncesi Dönemde Öğretmen Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliği ile Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 27 Ağustos 2013 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgi edinilmesini saygılarımla rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UOUR
Rektör d.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik, Yazı İşleri Müdürlüğü, 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1008 - 1039 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:

**EK4. SINIF DEĞERLENDİRME PUANLAMA ARACI GÖZLEMÇİ
GÜVENİRLİK SERTİFİKASI**



This certificate demonstrates that

Gozde Erturk

has successfully completed Pre-K Observation Testing and
may conduct classroom observations as a reliable CLASS observer.

Date: November 26th, 2011

Certificate is valid for one year from date of issue.

Training Location and Date: Orlando - October 2011

Reliability Score: 92



class.teachstone.org | tel 434.293.3909 | fax 434.293.4338 | Charlottesville, VA

ÖZGEÇMİŞ

<i>Adı Soyadı</i>	Hatice Gözde Ertürk
<i>Doğum Yeri</i>	Bandırma
<i>Doğum Yılı</i>	13.10.1986
<i>Medeni Hali</i>	Bekâr

Eğitim ve Akademik Durumu

<i>Lise</i>	Bandırma Anadolu Lisesi	
<i>Lisans</i>	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi	
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce	
<i>İş Deneyimi</i>	5 yıl	