



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE ÜSTBİLİŞSEL BECERİLERİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE ÜSTBİLİŞSEL
BECERİLERİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

AN ACTION RESEARCH ON PRESCHOOL CHILDREN'S SELF-REGULATION AND
METACOGNITIVE SKILLS

Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN 'in hazırladığı “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerine Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Prof. Dr. Neslihan Avcı İmza

Jüri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Selda Aras İmza

Jüri Üyesi Prof. Dr. Aysel Çoban İmza

Jüri Üyesi Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu İmza

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Belkıs Tekmen İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 10 /06 / 2024 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmada araştırmacı okul öncesi öğretmeninin çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarının eylem araştırması yoluyla geliştirilmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı öğretmenin uygulamalarındaki değişim ve sınıfında bulunan çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri incelenmiştir. Çalışma eylem araştırması olarak planlanmıştır. Araştırma verileri nitel veri toplama araçlarından gözlemler, araştırmacı günlüğü ve çocuk ürünleri ile toplanmıştır. Araştırmanın çocuklara yönelik verileri Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme Kodlama Şeması: 3–5 Yaş Çocuklarda Öz düzenleme ve Üstbilişin Sözel ve Sözel Olmayan Göstergeleri ile analiz edilirken, öğretmene yönelik veriler ise ön kodlama ve eksenel kodlama yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri öğretmen ve çocuklar açısından değerlendirilerek, bulgular iki ayrı bağlamda sunulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların üstbilişsel bilgi, üst bilişsel düzenleme ve duygusal ve motivasyonel düzenleme becerilerinde artış gösterdiği görülürken, öğretmen uygulamalarının ise öğrenme ortamları, etkinlik türleri, öğretim uygulamaları ve aile katılımı açılarından çocukların öz düzenleme ve üst bilişsel becerilerini destekleyici şekilde değiştiği ve geliştiği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: öz düzenleme becerileri, üstbilişsel beceriler, öğretmen uygulamaları, okul öncesi eğitim, eylem araştırması.

Abstract

In this study, it was aimed to develop and examine the preschool teacher researcher's practices to support children's self-regulation and metacognitive skills through action research. In this context, the changes in the teacher researcher's practices and the self-regulation and metacognitive skills of the children in her class were examined. In the study, action research method was used to support teachers' practices. Research data was collected through qualitative data collection tools as observations, reflective diary, and child artifacts. While the data of the study for children was analyzed with the Cambridgeshire Independent Learning Coding scheme, the data for the teacher was analyzed using pre-coding and axial coding methods. The research data were presented in two separate contexts as children's self-regulation and metacognition and teacher practices. As a result of the research, it was found that children demonstrated an increase in their metacognitive knowledge, metacognitive regulation and emotion regulation skills, while teacher practices changed and developed in a way that supported children's self-regulation and metacognitive skills in terms of learning environments, activity types, instructional practices, and family participation.

Keywords: self-regulation skills, metacognitive skills, teacher practices, pre-school education, action research.

Teşekkür

Doktora eğitimimde yeterlik dönemimde tanıştığım ve pandemi dönemi olduğundan dolayı uzaktan iletişim kurabildiğimiz çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Selda ARAS'a öncelikle çok teşekkür ediyorum. Danışmanım olduğu günden itibaren desteğini esirgemeyen, akademik deneyimlerinin yanı sıra hayatla ilgili tüm konularda beni dinleyen, destek veren ve anlayış gösteren, olumlu yaklaşımlarıyla beni yönlendiren, motivasyonumun düştüğü zamanlarda arayarak çalışmamı sorarak beni cesaretlendiren, doktora tezimin her aşamasında büyük emeği olan, elinden gelen her şeyi yapan ve "iyi ki" dediğim, danışmanım olduğu için kendimi çok şanslı hissettiğim canım hocam iyi ki sizinle yollarımız kesişmiş, benim için gerçekten çok özelsiniz...Başarılarınızın ve mutluluğunuzun daim olması dileğiyle...

Tez sürecimde deneyimlerini ve bilgilerini açıkça paylaşan, süreçte ilerlemem için zor zamanlarda dâhi desteğini esirgemeyen ve yönlendirmelerde bulunan çok kıymetli Sayın Prof. Dr. Neslihan AVCI'ya, değerli bilgilerini paylaşan, yönlendirmelerde bulunan, güler yüzlülüğünü ve anlayışını esirgemeyen, tezimin oluşumuna destek veren Sayın Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na, tezime değerli görüşlerini ve katkılarını sunan tez juri üyeleri Prof. Dr. Aysel ÇOBAN ve Dr. Öğr. Üyesi Belkıs TEKME'ne çok teşekkür ediyorum.

Desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, doktoramı bitirmemde en az benim kadar çabalayan, tükendiğim zamanlarda beni motive eden, bana her zaman inanan sevgili eşim Mesut HAZEN'e yürekten teşekkür ediyorum. Bu süreçte zamanından çaldığımı hissettiğim, bazen onunla oyun oynamak yerine ders çalışmak durumunda kalsam da bu süreci hep birlikte aşmayı başardığımız, ne zaman enerjiye ihtiyacım olsa gelip bana sarılarak enerji veren canım kızım, enerji kaynağım, Begüm HAZEN'e bana verdiği güçten dolayı çok teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	9
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Beceriler.....	11
Öz Düzenleme ve Üstbilişin Boyutları.....	14
Öz Düzenleme ve Üstbilişe Yönelik Kuramsal Temeller.....	16
Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerin Gelişimi.....	20
Öz Düzenleme ve Üstbilişin Önemi.....	22
Öğretmenlerin Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerini Desteklemedeki Rolü	24
Çocukların Öz düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerini Destekleyici Uygulamalar	29
İlgili Araştırmalar.....	30
Bölüm 3 Yöntem.....	40
Araştırmanın Türü.....	40
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	42

Veri Toplama Süreci ve Araçları	44
Verilerin Analizi	49
Araştırmacı Öğretmenin Rolü.....	51
Geçerlik ve Güvenirlik	53
Araştırmada Alınan Etik Önlemler	55
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	56
Çocukların Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerine İlişkin Bulgular.....	56
Öğretmen Uygulamalarına Yönelik Bulgular	88
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	142
Çocukların Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	142
Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar	144
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	145
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	146
Kaynaklar	147
EK-A: Çocukların İfade Dağılımları.....	194
EK-B: Kodlama Şeması Kullanım İzni	198
.....	198
EK-C: Veli Onam Formu.....	199
EK-D: Çocuk Katılım Formu	200
EK-E: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	201
EK-F: Etik Beyanı	202
EK-G: Valilik İzni	203
EK-Ğ: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	204
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....	205
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	206

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Çocuk Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	43
Tablo 2 <i>Verilerin Toplama Sürelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı</i>	46
Tablo 3 <i>Verilerin Toplama Sürelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı</i>	47
Tablo 4 <i>Verilerin Toplama Sürelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı</i>	48
Tablo 5 <i>Üstbilişsel Bilgi Temasında Ortaya Çıkan İfadelerin Toplam Dağılımları</i>	56
Tablo 5.1. <i>Kişilerin Bilgisi Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları</i>	57
Tablo 5.2. <i>Görev Bilgisi Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları</i> ...	62
Tablo 5.3. <i>Strateji Bilgisi Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları</i> ..	65
Tablo 6 <i>Üstbilişsel Düzenleme Temasında Ortaya Çıkan İfadelerin Toplam Dağılımları</i>	68
Tablo 6.1. <i>Planlama Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları</i>	69
Tablo 6.2. <i>İzleme Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları</i>	72
Tablo 6.3. <i>Kontrol Etme Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları</i> ...	75
Tablo 6.4. <i>Değerlendirme Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları</i>	78
Tablo 7 <i>Duygusal/Motivasyonel Düzenleme Temasında Ortaya Çıkan İfadelerin Toplam Dağılımları</i>	81
Tablo 7.1. <i>Duygusal ve Motivasyonel İzleme Kategorisine Göre Çocukların İfadeleri</i>	83
Tablo 7.2. <i>Duygusal/Motivasyonel Kontrol Kategorisine Göre Çocukların İfadeleri</i>	85
Tablo 8 <i>Eylem Planı Sürecinde Etkinlik Türlerine Yönelik Uygulamalar</i>	90
Tablo 9 <i>Eylem Planı Sürecinde Öğretimsel Uygulamalar</i>	98
Tablo 10 <i>Eylem Planı Sürecinde Öğrenme Ortamlarına Yönelik Uygulamalar</i> ..	125
Tablo 11 <i>Aile Katılımı Uygulamaları</i>	138

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Eylem Araştırması Süreci</i>	42
Şekil 2 <i>C.Ind.Le. Kodlama Şeması-Tema ve Kategoriler</i>	50
Şekil 3 <i>Öğretmen Uygulamasına Yönelik Temalar</i>	51
Şekil 4 <i>Araştırmacı Öğretmenin Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerileri Destekleyici Uygulamaları</i>	88
Şekil 5 <i>Etkinlik Türlerinde Bulunan Kategoriler</i>	90
Şekil 6 <i>Öğretimsel Uygulamalarda Bulunan Kategoriler</i>	97
Şekil 7 <i>Öğrenme Ortamlarında Bulunan Kategoriler</i>	125
Şekil 8 <i>Aile Katılımı Kategorileri</i>	138

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BM ÇHK: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi

Ce. Ind. Le: Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Bölüm 1

Giriş

Biyolojik etmenlerin çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin boyutları arasında yer alan davranış düzenleme, dikkatini verme, çaba gösterme ve kontrol becerilerinde önemli bir etmen olmasının yanında okul öncesi eğitim ortamlarının da önemli bir yeri bulunmaktadır (Blair & Razza, 2007). Eğitim alanında, çocukların öz düzenleme gelişiminin desteklemesi hem öğrenmeye katkı sağladığı hem de okula hazırlık sürecini desteklediğini nörobilimdeki ilerlemeler göstermektedir (Blair & Raver, 2014). Çocuğun gelişimi, öğrenme süreçleri ve sosyal hayata katılımı, erken çocukluk döneminde önemli bir rol oynayan öz düzenleme tarafından etkilenmesi sebebiyle öğrenmeye temel olan ve beyinde gerçekleşen çeşitli fonksiyonların iyi olmasına bağlı olduğu görülmektedir (Polnariiev, 2006; akt. Fındık, 2012). Bu süreçte gelişime uygun şekilde çocuklara sağlanacak olan desteklerin niteliğine dikkat çekilmektedir (Guare & Dawson, 2004). Bu süreçte öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin boyutları olan duygu, davranış ve bilişsel becerilerinin gelişiminin desteklenerek çocukların kendine güvenen, tercihlerini yapabilen, kendi kararlarını alabilen, davranışlarını bulunduğu ortama uygun şekilde ayarlayabilmeleri açısından bireysel önem taşımaktadır (Bronson, 2000; Vohs & Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000; Gündüz, Yağmurlu & Harma, 2015). Öz düzenlemenin gelişimi Kopp'a (1982) göre nörofizyolojik evre, duyu-motor evre, kontrol evresi, öz-kontrol evresi ve öz düzenleme evresi olmak üzere beş evreden oluşmaktadır. 36. aydan itibaren çocuklar kurallara, sınırlamalara uyum sağlamaya ve kendi davranışlarını planlayabildiğini gösterebildiği (Kopp, 1982; Berk & Meyers, 2015; Kochanska, Coy & Murray, 2001; Barkley, 1982; Luria, 1961) ve üç-yedi yaş arasında ise öz düzenleme becerilerinin geliştiği daha açık bir şekilde görülmektedir (Montroy ve diğerleri, 2016). Bununla birlikte çocuğun kendine yönelik konuşması, dili kullanması da öz düzenleme için oldukça önemli bir yere sahiptir (Bronson, 2000; Vygotsky, 1967; Kopp, 1982; Suskind, 2020).

Çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin uygulamalarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde çocukların plan yapabilme becerisine, dikkatini sürdürebilmesine, bilişsel görevlerde karar verebilmesine odaklanarak çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamalıdır (Harris, 2016). Aynı zamanda etkili öğretmen-çocuk ilişkilerindeki öğretmen uygulamalarında çocukların görev sırasındaki ilerlemeleri, üstlendikleri görevleri yerine getirmeleri, kendini kontrol ederek uygun şekilde tepkide bulunabilmesi ve davranışlarını kontrol ederek düzenleyebilmesine yönelik becerileri geliştirebildikleri ilişkisel bir bağlam sağlamaktadır (Smith-Donald ve diğerleri, 2007). Sınıf uygulamalarında görevler, öğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler ile öz düzenleme arasındaki etkileşim göz önüne alındığında, öğretmen katılımı, liderin özellikleri, görev başlatma ve sosyal bağlamların rolü kritiktir. (Perry & Rahim, 2011). Çocukların öz düzenlemelerini destekleyici davranışlarda bulunmalarına yönelik olarak öğretmenlerin oluşturduğu olumlu sınıf iklimi, akran iş birliğinin desteklenmesi, görevlere yönelik sorumluklar verilmesi ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemli olduğu görülmektedir (Ertürk, 2013; Fush, Farran & Nesbitt, 2013; Perry, Phillips & Dowler, 2004; Perry ve diğerleri, 2002).

Çocukların sınıflarında akranlarıyla ilişkilerini ve kendi kendilerini düzenleme yeteneklerini birlikte yapılandırdıkları duygusal ve eğitimsel açıdan destekleyici sınıfların öneminin arttığı yapılan araştırmalarda görülmektedir (Silver ve diğerleri, 2005; Rimm-Kaufman ve diğerleri, 2009; Cameron & Morrison, 2011; Pianta ve diğerleri, 2002; Sabol & Hamre, 2010, Harris, 2016). Bu bağlamda, öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin çocukların akranları veya öğretmenleri ile etkileşimleri aracılığıyla, zihinsel işlevleri kademeli olarak içselleştirdiği bir sosyal ortamdan kaynaklandığı düşünüldüğü gibi çocukların öz düzenlemelerini geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerde davranış, biliş, kişisel ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimi dikkate almanın önemi vurgulanarak sosyal bilişsel öğrenme teorilerine dayalı müdahaleler tarafından sağlandığı görülmektedir (Dignath ve diğerleri, 2008).

Okul öncesi dönemde öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunabilecek olan öğretmenin çeşitli rolleri arasında yaptığı uygulamalar, sınıf içindeki süreçlerin planlı şekilde yürütülmesi, çocukların kendi süreçleri yürütebilmesini sağlama ve performansını değerlendirmesine rehberlik etme, hatırlatıcılar kullanarak çocuğun görev sırasında destek olmanın yer aldığı ifade edilmektedir (Aras, 2015; Ertürk, 2013; Kurt, 2020; Perels ve diğerleri, 2009; Tuncer & Avcı, 2018; Üredi & Üredi, 2007). Bu tür uygulamaların yapıldığı öğrenme ortamında bulunan çocuklar günlük hayatlarında diğer çocuklara göre daha üstün bir konuma geçmektedir (Aras, 2015). Okul ortamında öğretmen, çocukların hem öğrenme çabalarını hem de öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğini gözlemleyerek yorumlayabilmelidir (Degol & Bachman, 2015). Bununla birlikte öğretmenler, öğrenme ortamında çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikleri uygun stratejileri kullanarak üstbilişlerini ve motivasyonlarını düzenleyebilmelidir (Çapa Aydın, Sungur & Uzuntiryaki, 2009). Bu nedenle çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine ve geliştirilmesine yönelik olarak öğretmenlerin yaptığı uygulamaların kritik bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Problem Durumu

Öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin gelişiminin yaşam boyu devam ettiği, ancak hayatın ilk beş yılını kapsayan dönemde öz düzenleme gelişiminin daha önemli olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Calkins, 2007; McCain, Mustard & McCuaig, 2011). Çocukların okul öncesi eğitim döneminde sosyal, duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak zorluklar yaşadığı görülmektedir (Bronson, 2000). Çocukların öz düzenleme becerilerinin bir göstergesi olan bu zor ama ulaşılabilir zorluklar sayesinde edindiği deneyimler ile okul öncesi eğitim ortamına başarılı geçişler sağlamasından fazla gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Rimm-Kauffman & Pianta, 2000). Çocukların erken dönemdeki öz düzenleme becerileri ve alt boyutlarından birisi olan dikkat becerileri, akademik başarının en güçlü yordayıcılarının arasında yer aldığı görülmektedir (Duncan ve diğerleri, 2007; Ponitz ve diğerleri, 2009). Aynı zamanda çocukların ilgili öğrenme etkinliklerine odaklanma

becerilerini desteklemede dikkat becerileri ve dikkat dağıtıcı uyarıları engellediği görülürken (Saez ve diğerleri, 2012) bununla birlikte öğretmenlerin yönergelerini takip etmede güçlü ve etkili bir rol oynadığı görülmektedir (Pagani ve diğerleri, 2010). Okul öncesi eğitimde öz düzenleme becerileri, okuryazarlık ve matematik becerileri gibi akademik yeterliliklerin yordayıcısı olarak görülmektedir (Berry & Mason, 2012; Blair & Diamond, 2008; Denham & Brown, 2010; Dice & Schwanenflugel, 2012; Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010; Kegel & Bus, 2013; Tonimey & McClelland, 2011; Ponitz ve diğerleri, 2009; Ribner ve diğerleri, 2017).

Tüm bunların yanında öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin erken yıllarda kazanılmasının önemli olduğu görülürken (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008), öğretmenler çeşitli uygulamalar ve stratejiler kullanarak çocuğun gelişimine devam edebilmesini desteklemelidir. Bu bağlamda sınıf uygulamalarına, olumlu bir duygusal ortama, çocukların özerkliğini, ilişkililiğini ve yeterliliğini desteklemeye vurgu yapılmaktadır (Deci & Ryan, 2012; Downer, Sabol & Hamre, 2010; Fuhs, Farran & Nesbitt, 2013; Walker & Graham, 2021; Whitebread, 2013). Öz düzenleme becerileri ile sınıflardaki görevler, öğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkilerle birlikte bu bağlamlar arasındaki etkileşimlerin incelendiği görülmektedir (Perry & Rahim, 2011). Öz düzenleme ile ilgili araştırmalar sınıflar gibi daha doğal ortamlara taşınarak uygulamalı ve gözlem yapılarak çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Patrick & Middleton, 2002; Perry, 2013; Whitebread ve diğerleri, 2007). Buna rağmen, çocukların öz düzenleme becerilerinin bağlamlar arasında nasıl geliştiğini anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Gülay Ogelman ve diğerleri, 2023; Mulder ve diğerleri, 2019). Buna örnek olarak Perry vd. (2002) ile Meyer ve Turner (2002) tarafından öğretmenlerin söz ve eylemleriyle çocukların üstbilişlerini nasıl desteklediklerini araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Sınıf uygulamalarının öne çıktığı araştırmaya bakıldığında öğretmen katılımı, görev başlatma ve liderliğin özellikleri ile görevlerin sosyal bağlamlarının dikkate alınmasının önemli olduğu görülmektedir (Whitebread, 2013; Perry & Rahim, 2011). Öz düzenleme ile ilgili çalışma yöntemlerindeki bu değişim, çocukların öz

düzenleme becerilerinin ortamlar ve durumlar arasında ne ölçüde farklılık gösterdiğinin araştırılmasını sağlamaktadır.

Ülkemizde son yıllarda okul öncesi dönemde öz düzenlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Aras, 2015; Çelik & Kamaraj, 2020; Ertürk Kara & Gönen, 2015; Ogelman, Saraç & Özbilen, 2023; Gümrükçü & Deniz, 2021; Kısaoğlu & Çetin, 2023; Maden, Uzkul & Öğretir, 2022; Mercan & Yükselen, 2022; Öngören, 2023; Pazarbaşı & Esin Cantez, 2019; Şenol & Turan, 2023; Tutkun, Tezel Şahin & Işıktekiner, 2016; Yurdakul, İlhan İldız, & Bütün Ayhan, 2022). Yapılan tezlere konusu bakımından bakıldığında ise öz düzenleme ölçme araçlarının uyarlanması ve geliştirilmesi (Bayındır, 2016; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Serttaş Franzını, 2021), öz düzenlemeyi etkileyen etmenler (Akbiyık, 2022; Atmaca, 2023; Aydın, 2022; Aydoğan, 2022; Aygün, 2020; Canol, 2021; Çelik, 2017; Deveci, 2023; Diktaş, 2023; Eren, 2022; Ertör, 2022; Ezmeci, 2019; Gümrükçü, 2021; Kayın, 2022; Kayalı, 2019; Keleş, 2014; Kıyaker, 2017; Liman, 2017; Özkür, 2019; Tekin, 2018; Tosun, 2023; Yeşilay Daşiran, 2023; Yurdakul, 2022), öz düzenlemenin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin (Ağaoğlu, 2019; Aktaş, 2022; Atmaca, 2019; Aydın, 2023; Bayındır, 2016; Ceylan Esentürk, 2018; Çalış Toktanış, 2021; Çilmen, 2022; Çomak, 2022; Elma, 2022; Gündoğdu, 2021; Güngör, 2021; Işıksolu Aysel, 2020; İleri, 2019; Kurt, 2020; Mercan, 2019; Özbek, 2021; Özsoy Yanbak, 2019; Öksüz, 2020; Öztapak, 2017; Samar, 2019; Şepitçi, 2018; Yeğenoğlu, 2019; Yıldız, 2020; Yıldız Kısaoğlu, 2022; Yılmaz, 2016; Yılmaz, 2020; Temiz, 2019) ele alındığı görülürken okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarıyla çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye ve destekleme yönündeki çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Tuncer, 2018; Kurt, 2020). Tuncer (2018) yaptığı çalışmada çocukların yürütücü işlevini güçlendirmeye yönelik eğitim programı hazırlayarak, öğretmenlerin de sınıf ortamında bu programı uygulamasına yönelik olduğu, Kurt' un (2020) ise çocukların öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemeye yönelik öğretmen uygulamalarıyla birlikte öğretmenler ve çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı görülmektedir. Genel olarak tüm bu çalışmalar göz önünde

bulduğunda okul öncesi eğitime yönelik yapılan araştırmaların daha çok ele alınan kavramlar arasındaki ilişkilere bakıldığını, alanda çalışan öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerini destekleyecek araştırmaların ise sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Ülkemizdeki alan yazına baktığımızda okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında kullanabilecekleri çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri desteleyecek nitelikte araştırmalara rastlanılmadığı gibi öğretmenlerin bu becerilerin desteklenmesinde profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesine, uygulamada neler yapabileceğinin örneklendirilmesine ve yaptığı uygulamaları değerlendirebilme düzeyini geliştirmeye yönelik sistemli olarak eğitimlerin planlaması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin gelişimini desteklemede, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında uygulayabilecekleri uygun stratejilerin belirlenmesi açısından önemli bir kaynak oluşturacağı öngörülmektedir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçların araştırmacılar ve öğretmenler açısından önemli çıkarımlar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu etmenler dikkate alındığında bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erken çocukluk eğitiminin yaygınlaşmasıyla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bu dönemdeki ihtiyaçlarının daha güçlü şekilde desteklenmesini gerektirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin çocukların öğrenmeyi öğrenmelerine, bilgilerini organize etmelerine ve problem çözmelerine yardım olmaya hazırlıklı olmaları gerekmektedir (Perels ve diğerleri, 2009). Ayrıca öğretmenlerin öz düzenleme yeterliliklerinin eğitimi, eğitimlerinin bir parçası haline gelerek çocukların desteklenmesinde önemli bir aracı olarak görülmektedir (Perels ve diğerleri, 2009). Fthenakis (2003) ise okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme gibi öğrenme yeterliklerine odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öz düzenleme ve üstbilişsel beceri yeterliliğine sahip olan çocuklar bilgiye ihtiyaç duyduğunda

yeni bilgi edinmek için stratejiler kullanarak gereksinimlerine uyarlayabilirler. Bundan dolayı olgusal bilginin yanı sıra öz düzenleme stratejilerini içeren müfredatların olmasıyla birlikte akademik yeterliliklerin geliştirilmesi de eğitimin temel amaçlarından biri olmalıdır (PISA, 2004).

Erken çocukluk dönemindeki nörobilişsel araştırmalar, uygun ve zengin uyaranların, sinir hücreleri arasındaki bağlantıların oluşumunu teşvik ettiğini ve nöral ağların gelişimini desteklediğini gösterirken, nitelikli okul öncesi eğitim çocuklara uygun uyarıları ve deneyimleri sunarak uzun vadeli toplumsal katkılarını inceleyerek toplumsal katkılarını ortaya koymaktadır (Ertürk, 2013). Bu açıdan çocukların okul öncesi dönemde desteklenerek becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin kazanılmasının çocukların ileriki gelişim dönemlerine temel oluşturacağından dolayı nasıl desteklenmesi gerektiğinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır (Bronson, 2000).

Öğretmenler, çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini onlara bağımsız çalışma fırsatı sunarak, olumlu sınıf ortamı oluşturarak ve kendilerini ifade etmelerine fırsat vererek gerçekleştirebilmektedir (Connel & Wellborn, 1991; Downer ve diğerleri, 2010; Whitebread & Coltman, 2010). Bu şekildeki eğitim ortamlarında öğretmen rehber konumunda olurken, çocukların etkinliklere aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Bu ortamı oluştururken etkinlikleri çocukların gelişim özelliklerini ve grubun ihtiyaçlarını dikkate alarak yapmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2017; Whitebread ve diğerleri, 2007). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu görülmektedir (Aykut, Apaydın & Çelik Şahin, 2018). Whitebread ve Coltman (2010) ise çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini sınıf ortamında desteklemeye yönelik olarak; duygusal açıdan sıcak, samimi ve duyarlı bir ortamın olması, çocukları bilişsel olarak zorlayacak etkinliklere yer verilmesi, duygularını ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmeleri, yaptıkları görevler hakkında kendi kendini değerlendirebilecekleri, kendi görevlerini planlayabilecekleri ve süreci takip edebilecekleri

bir öğrenme bağlamanın sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Alan yazındaki araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin eğitim ortamlarında çocuklara uygun stratejilerle etkinlikler aracılığıyla öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik uygulamalar yaparak kullanılan stratejilerdeki farklılıklara kaynak oluşturulacağı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyen stratejileri eğitim-öğretim ortamlarında kullanarak destekleyebilmeleri gerekmektedir. Bu çalışma çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemek amacıyla öğretmen uygulamalarının ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda mevcut çalışmalar öz düzenleme ve üstbilişsel becerilere yönelik öğretmen uygulamalarına yönelik daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Adagideli, Saraç & Ader, 2015; Anderson ve diğerleri, 2005; Aykut, Apaydın & Ç. Şahin, 2018; Dignath & Büttner, 2018; Fridman ve diğerleri, 2020; Hazen, G., 2024; Nişan & Temel, 2023; Perels ve diğerleri, 2009; Pino-Pasternak ve diğerleri, 2014; Whitebread ve diğerleri, 2009).

Bununla birlikte eylem araştırmalarının öğretmenlerin uygulamalarını olumlu yönde dönüştürücü etkisi alan yazın tarafından vurgulanmaktadır (Aras, 2019; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Eylem araştırmaları sınıf ortamlarında yaşanan sorunlara ve ihtiyaçlara yönelik çözüm arayarak cevap verirken aynı zamanda öğretmenlerin de gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Eylem araştırmalarının uygulamaya dayalı olması, öğretmenlerin gelişimlerini desteklemesi, çocukların gelişimlerine yönelik olması ve artması, iş birliğini teşvik etmesi ve sürekli olarak iyileştirmeye ve değişime yönelik olmasıyla birlikte sınıf uygulamalarını daha ekili hale getirmelerini desteklemek açısından da eğitim araştırmalarında oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Somekh & Zeichner, 2009). Bu doğrultuda yapılan bu çalışmaya konu olması ve bu uygulamaların eylem araştırması yoluyla ele alınarak çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için öğretmen uygulamalarının belirlenmesi, erken çocukluk döneminde öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemede öğretmenlerin sınıf

ortamında kullanabilecekleri stratejilere yönelik katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Problemi

Bu çalışma ile araştırmacı öğretmenin çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarını geliştirmek ve çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin gelişim sürecinin eylem araştırması ile incelenmesini amaçlamaktadır.

Alt Problemler

1. Eylem araştırması ile çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin gelişim süreci nasıldır?
2. Eylem araştırması, araştırmacı öğretmenin öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarına ne derece ve nasıl katkı sağlamıştır?
3. Çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemeye yönelik gerçekleştirilen eylem araştırması sürecinde, araştırmacı öğretmenin uygulamalarında nasıl bir değişim olmuştur?

Sayıtlılar

Bu araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Bundan dolayı sayıtlılarda eylem araştırmalarında ise nitel yöntemli araştırmalarda söz edilmemektedir (Merriam, 2013).

Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim dönemini kapsayan süre ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öz Düzenleme

Kişinin eylemlerini, duygularını ve düşünlerini yöneterek kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000).

Üstbilişsel Beceriler

Bireyin bilişsel süreçleri olan planlama, tahminde bulunma, izleme ve değerlendirme yapma becerileri içermektedir (Brown, 1980).

Eylem Araştırması

Bir sorunu çözmek ya da bir süreci iyileştirmek adına değişiklik yapmak amacıyla eylem planları geliştirerek ve bunları uygulamaya koyarak süreci de sistematik olarak detaylı kayıt altına alarak inceleyen bir yaklaşımdır (Munn-Giddings & Winter, 2013).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çocuğun gelişim sürecini anlayabilmede çevresel etkilerle birlikte oluşan bu etkilerin arasındaki ilişkiler dikkate alınarak, gelişim sürecini etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin etkileşimini anlayabilmemiz için kuramsal bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bölümde öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin tanımı, öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin önemi, boyutları, gelişimi, kuramsal temelleri ve araştırmaya yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Beceriler

Nörobiyoloji alanında yapılan araştırmalarda prefrontal korteksin sağ yönetim ve düzenleme fonksiyonlarının öz düzenlemede önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Ryan, Kuhl & Decy, 1997; Barkley, 1997; Passingham, 1993; Rabbit, 1997). Bu alanda bulunan nöronlar, dikkati kontrol etmeyi ve çalışma belleğinin düzenlenmesini kapsamaktadır (Goldman-Rakic, 1992; Rogel ve diğerleri, 2020). Frontal lob alanları hem sosyal hem de bilişsel kontrolü içermekte ve problem çözme becerilerinin yanında sosyal bilişleri ve davranışları da desteklemektedir (Dennis, 1991; Bronson, 2000; Berk, 2013). Frontal lob alanlarının olgunlaşma sürecinin erken çocukluk yıllarında olmasıyla birlikte çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinde en uygun dönemin olduğu görülmektedir (Blair, 2002). Öğrenme süreçlerine temel oluşturduğu düşünülen üstbilişsel ve öz düzenleme becerilerinin frontal loblar tarafından yönetildiği belirtilmektedir (Bryce, Whitebread & Szucs, 2015). Aynı zamanda bu bölgeye yönelik fonksiyonel manyetik rezonans cihazlarıyla yapılan görüntülemelerde problem çözme, karar verme ve strateji geliştirme gibi bilişsel süreçlerin kullanıldığı ortaya koyulmuştur (Bush, Luu & Posner, 2000).

Öz düzenleme; psikoloji, nöroloji ve eğitim alanlarında odaklanılan bir kavram olarak Bandura'nın öncülüğünü yaptığı sosyal bilişsel kuramı ile 1980'li yıllarda eğitim literatüründe yer almaya başlamıştır. Yapılan alan yazın taramasına göre; öz düzenleme kavramına

yönelik birçok tanımlamanın olduğu görülmektedir. Kop' a (1982) göre öz düzenleme, düşüncelerin ve eylemlerin bulunulan ortam ve duruma göre ayarlanarak uyum sağlayabilme becerisidir. Schunk (1994) ise kişinin kendi öğrenmelerini anlayabilme, kavrayabilme ve kontrol edebilmesi olarak tanımlamaktadır. Öz düzenleme becerisi; adaptasyon, uygun olmayan davranışların önlenmesi, duyguların kontrolü, davranış düzenlemesi, dikkat kontrolü ve doyumun ertelenmesinden oluşmaktadır (Rothbart & Bates, 1998). Öz düzenleme kavramı kişinin eylemlerini, duygularını ve düşüncelerini yöneterek ve kontrol ederek, kendi hedeflerine ulaşmak için plan yapabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Aynı zamanda öz düzenleme; davranış yönelimi, farklı durumlarda ve uygun zaman aralıklarında gözleme ve beklenen davranışlar için tahminler yapmayı da içermektedir (Eisenberg & Fabes, 2006; Posner & Rothbart, 2005). Kişilerin davranışlarını ve duygularını uygun biçimde yönetebilme becerisidir (Calkins & Williford, 2009). Bodrova ve Leong (2017) ise öz düzenlemeyi davranışların engellenerek bir sonraki davranışların gerçekleştirilmesi ve bu davranışların da gözlemlenmesi olarak belirtmiştir. Vygotsky (1978), bilinçli olarak yönlendirilen düşünce süreçlerine yönelik öz düzenlemeyi daha yüksek zihinsel işlevin bir göstergesi olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme kavramının tanımlarından biri olan kişinin davranışlarını, duygularını, dikkat ve düşüncelerini kontrol ederek düzenleyebilme yeteneğidir (Bronson, 2000; McClelland & Cameron, 2012; Vohs & Baumeister, 2004). Öz düzenleme becerisine sahip çocukların amaçlarına yönelik olarak bilişlerini, duygularını ve davranışlarını sistematik olarak düzenledikleri görülmektedir (Schunk & Zimmerman, 2003). Öz düzenleme becerileri kişinin bulunduğu ortama uyum sağlamayabilmesi için kendini gözlemleyip davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak kontrol edebilme becerisidir (Bronson, 2000). Rothbart ve Bates (1998) ise uyum sağlayabilme, hazzı erteleyebilme ve dikkat kontrolünü sağlayabilme becerilerinde bireysel farklılık gösteren duyguları ve davranışları yerinde sergileyebilme becerileridir. Öz düzenleme becerileri; duygusal, sosyal ve motivasyonel unsurların dâhil olduğu bireyin davranışlarının tüm yönlerinin izlenmesi ve kontrol altına alınması olarak tanımlanmaktadır (Ainley &

Patrick, 2006; Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman & Schunk, 2008; Bronson, 2000; Pintrich, 2000; Schunk & Ertmer, 2000).

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini düşünme ve yönetme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Brown, 1980; Hacker & Dunlosky, 2003; Ormrod, 2011). Yani kişinin kendi düşünce süreçlerini fark ederek, izlemesi ve düzenlemesi anlamına gelmektedir. Üstbiliş, kişinin öğrenme, problem çözme ve edindiği bilgileri nasıl kullandığını anlamasına yönelik becerilerdir (Flavell, 1979). Flavell (1979) üstbilişsel becerilere yönelik yaptığı sınıflandırmada üstbilişsel bilgi (kişisel bilgi, görev bilgisi, strateji bilgisi), üstbilişsel düzenleme (planlama, izleme, değerlendirme) şeklinde ele alırken; Brown (1980) bu sınıflandırmayı bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak ele almaktadır. Literatür incelendiğinde üstbilişin temel bileşenlerine yönelik en sık rastlanan ve ele alınan teorik çerçeve Flavell' in (1979) belirttiği bileşenler olarak görülmektedir.

Üstbiliş ve öz düzenleme birbirini tamamlayan ve destekleyen süreçlerdir (Bryce, Whitebread & Szucs, 2015). Bu süreçlerde farkındalık ve kontrol etme becerileri, strateji kullanımı, hedef belirleme ve planlama yapma, izleme ve değerlendirme yer almaktadır (Simons, 1996). Üstbiliş ve öz düzenlemenin, bireyin öğrenme ve problem çözme süreçlerini yönetebilme becerileriyle yakından ilişkilidir (Larkin, 2010; Perry ve diğerleri, 2002; Whitebread ve diğerleri, 2009, 2012). Üstbiliş ve öz düzenlemenin bireyin kendi öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmesi için önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Kuhn & Dean, 2004). Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesine ve anlamasına yardımcı olurken, öz düzenleme bu bilgiyi kullanarak hedeflere ulaşmak için aktif stratejiler ve planlar oluşturarak uygulamayı içermektedir (Flavell, 1979).

Üstbiliş, öğrenme ve akademik başarı açısından önem taşımaktadır. Üstbilişsel becerilere sahip olan bireyler, öğrenme süreçlerini daha iyi yönetebilir, öğrenme stratejilerini gerektiği gibi değiştirebilir ve zorluklarla karşılaştıkların daha etkili çözümler bulabilir (Ganz & Ganz, 1990). Bu beceriler, bireyin kendi öğrenme sürecine aktif katılımını sağladığı gibi bağımsız öğrenmelerini de teşvik etmektedir (Larkin, 2010).

Üstbilişsel beceriler öğretilir ve bu becerilerin çıktıları önemli derecede iyileştirilebilir olduğundan öğretmenler çocukların üstbilişsel farkındalıklarını artırmak için öz değerlendirme yapmalarını ve kendi düşünme süreçlerini yansıtmalarına destek olabileceklerdir (Forman & Cazden, 1998).

Öz Düzenleme ve Üstbilişin Boyutları

Öz düzenleme ile ilgili tanım ve açıklamalarda öz düzenlemeyi farklı boyutlara ayırarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Öz düzenleme boyutlara ayrılarak incelenmesine rağmen bu boyutların birbiri ile ilişkili ve birbirine etkileyen bir çalışma mekanizmasına sahip olduğu bilinmektedir. Yani bir boyuttaki başarı diğerlerini olumlu etkileyebilirken bunun tam tersi bir boyuttaki sorun diğerlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Shunck ve Zimmerman' a (2003) göre öz düzenlemenin sınıflandırılması öngörü, istemli kontrol ve kendini yansıtmadır. McClelland ve Tominey (2011) sosyal beceri ve davranış düzenleme boyutları şeklinde ele alırken, McCabe vd. (2004) ise ani tepkilerin engellenmesi, motor kontrolün sağlanması, hazzın ertelenebilmesi ve dikkatin sürdürülmesi şeklinde sınıflandırma yaptığı görülmektedir.

Whitebread ve diğerlerine (2004) göre öz düzenleme, bireylerin kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını izleyip kontrol ederek belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla bu süreçleri düzenleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenleme, bireylerin dışsal taleplere ya da içsel dürtülere karşı koyarak, uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için gerekli olan düşünsel ve davranışsal stratejileri kullanmalarını sağlamaktadır.

Whitebread (2007) üstbilişi bireylerin kendi düşünme süreçlerini fark etmeleri, anlamaları ve düzenlemeleri yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca üstbilişi üç tema üzerinden açıklamaktadır. Bunlar üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme ve üstbilişsel motivasyon temaları şeklinde ifade edilmektedir. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade ederken üç kategoride incelendiği görülmektedir. Bunlar kişilerin bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisidir. Üstbilişsel

düzenleme, bireyin bilişsel süreçlerini planlama, izleme ve düzenleme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme kategorilerinden oluşmaktadır. Üstbilişsel motivasyon ise bireyin kendi öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonunu ve bu süreçlerdeki duygusal tepkilerini içermektedir. Whitebread ve diğerleri (2000, 2010, 2013), öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin özellikle çocukluk döneminde geliştiğini ve bu süreçte yetişkinlerin (ebeveynler, öğretmenler) rehberliğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri, bireyin akademik başarısından duygusal sağlığına kadar geniş bir yelpazede olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Whitebread, bu üç boyutun birbiriyle etkileşim içinde olduğunu ve etkili öz düzenleme için bu boyutların dengeli bir şekilde gelişmesi gerektiğini vurgular. Öz düzenleme becerileri, bireyin akademik başarıları, problem çözme yetenekleri ve genel yaşam becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Whitebread ve diğerleri (2004) kuramsal yaklaşım çerçevesinde öz düzenlemeyi ele aldıklarında; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel, duygusal ve motivasyonel düzenleme şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Üstbilişsel bilgi, kişinin kendine ve diğerlerine yönelik olan bilgilere sahip olması; üstbilişsel düzenleme, kişinin sahip olduğu bilgiyi kullanarak planlama, uygulama, plan sürecini kontrol edebilme ve değerlendirebilmeye yönelik eylemlerde bulunabilmesi; duygusal ve motivasyonel düzenlemede kişinin kendi duygularının farkına vararak kontrol etmesiyle birlikte süreçteki dikkat dağıtıcı uyaranlara rağmen görevini sürdürebilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Whitebread ve diğerleri, 2007, 2009). Öz düzenlemeye yönelik olarak çocukların kendi bilişsel işlevlerine yönelik olarak görevlerin izlenmesi, kontrolü ve organizasyonu sağlayarak aynı zamanda duyuşsal, motivasyonel ve üstbilişi de kapsayan bir kavram olarak tanımlandığı görülmektedir (Whitebread ve diğerleri, 2007). Öz düzenlemeye yönelik farklı boyutların ortaya çıkmasında ve kabul görmesinde araştırmacıların benimsedikleri kuramsal yaklaşımlardan olduğu düşünülmektedir.

Öz Düzenleme ve Üstbilişe Yönelik Kuramsal Temeller

Öz düzenleme kavramına yönelik yapılan tanımlardaki farklılıkları kuramsal yapılardaki farklılıkların oluşturduğu düşünülmektedir. Öne sürülen bu kuramlardan öz düzenleme ile ilişkili olarak Psikoanalitik Kuram, Davranışçı Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı, Sosyal Bilişsel Kuramı, Kültürel Tarihsel Gelişim Kuramı ve Bilgi İşleme Kuramı olarak ele alınabilmektedir.

Sosyal bilişsel kuram, öğrenme için çevresel faktörleri gözlemleyerek insanların birbirlerinden etkilenerek öğrenmenin gerçekleştiğini savunan Bandura' nın çalışmalarına dayanmaktadır. Sosyal bilişsel kuram açısından bireyin öğrenme süreci, çevre ve davranışın etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir (Aktan, 2012). Bandura'nın öz düzenleme kavramını öz etki kavramı ile açıkladığı görülmektedir. Öz etki, kişinin deneyimleriyle davranışlarını düzenlemesi ve motive ederek başkalarının kontrolüne, pekiştiricilerine ihtiyaç duymadan kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilmesidir (Senemoğlu, 2018). Bandura (1997) öz düzenlemeyi kendi kendini yönlendirebilme ve düzenleyebilme becerisi olarak açıklarken, bu süreçte bireyin çevresini algılaması, değerlendirebilmesi ve bunun sonucunda kendi davranışlarında düzenlemeler yapabilme becerisini göstererek kendini geliştirebilmesi şeklinde açıklamıştır. Öz düzenleme becerisinin kullanımına yönelik olarak ise kişinin yapmak istediği görev doğrultusunda kendini yetkin görmesi, motive olması, çaba göstermesi ve gerektiğinde anlık isteklerini erteleyebilmesi olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Aynı zamanda Bandura (1986; 1997), okul öncesi dönemde öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmayan bir uygulama fark ettiklerinde bu davranışı ve stratejii değiştirerek uygun şekilde düzelttiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte sosyal bilişsel kuramsal temelli araştırmalarda öz düzenlemenin motivasyonel ve sosyal/duygusal gelişim süreçlerini içerdiği görülmektedir (Eisenberg & Spinrad, 2004; Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Freud' un psikoanalitik kuramına göre kişilik üç yapıdan oluşmaktadır. Bu yapılar birbirleriyle ilişkilidir. İd, kişiliğin ilkel yönüdür ve haz ilkesiyle çalışırken, ego gerçeklik ilkesiyle hareket etmektedir. Süper ego ise bu iki yapı arasındaki dengeyi kültür değerlerine göre dengelemeye çalışmasıdır (Trawick-Smith, 2013). Öz düzenleme gelişimini bu kuram açısından ele aldığımızda ego kavramı açısından bakılmaktadır. Çocukların gelişimsel görevi olan uygun olmayan dürtülerini kontrol ederek süper egosunu geliştirmek yer almaktadır (Bronson, 2019; Freud, 1965). Öz düzenleme, egonun gelişimine bağlı olarak kişinin uyarılma düzeyini kontrol altında tutması, içsel çatışmaların ortaya çıkmasını önlemek ve tatmin edici bir şekilde davranışları düzenlemek için çaba göstermektedir. Egonun gelişimi ilerledikçe öz düzenlemenin de geliştiği görülmektedir (Bronson, 2019; Burger, 2006). Öz düzenleme; id, ego ve süper ego arasındaki dengeyi sağlama sürecini ifade etmekle birlikte içgüdülerin ve toplumsal beklentilerin uygun bir denge içinde tutulmasını amaçlamaktadır. Egonun görevi içgüdülerle toplumsal normlar arasında denge kurarak bireyin uyumlu şekilde yaşamasını sağlamayabilmektir. Bu süreç, kişinin kendisini, diğer kişileri ve çevresini anlayarak etkilemesi için temel oluşturmaktadır.

Thorndike, Hull, Skinner ve Bernard gibi davranışçı kuramcılar tarafından öz düzenleme dürtüselliği kontrol altında tutmayı sağlamaya çalışarak, ödül ve ceza çerçevesi içinde öğrenilmiş öz kontrol becerisinin kazanılması olarak tanımlanmaktadır (Bronson, 2000). Çevresel etkenlerin önemli olduğu kadar çevresel koşulların niteliği de davranışın ortaya çıkma sıklığını ve yönünü belirlemektedir (Bronson, 2000). Edimsel koşullanmaya bakıldığında çocuğun davranışsal düzenleme becerilerine yönelik olarak istediği davranışları, görevleri düzenleyerek yapması ve yaparken süreçteki performansını değerlendirmeye yönelik pekiştirmeleri ihtiyacı yönünde sağlaması olarak ele alınabilir (Schunk, 2011).

Piaget' nin bilişsel gelişim kuramına göre; çocuk öz düzenlemeyi zihinsel süreçlerle ele alarak yani yeni bir durum karşısında zihinsel çelişki ve dengesizlikleri çözümüyle yoluyla zihinsel dengeyi sağlanmaya çalışarak kendini düzenlemeye çalışma durumudur.

Çocuk bu yeni duruma uyum sağlamaya çalışırken davranışları yeniden düzenleme yoluna gitmektedir (Bronson, 2000).

Bronfenbrenner (1994), çocuğun gelişiminde içinde bulunduğu çevrenin ve bu çevredeki etkileşimlerinden etkilendiğini vurgulamaktadır. Çocuğun çevresel faktörlerle etkileşim içinde kendi içsel dünyasını düzenlenmesini ve yönlendirmesini sağlamaktadır. Çocuğun başkalarıyla etkileşim içinde bulunurken, problem çözme ve karar verme becerilerini kullanmasında öz düzenleme becerilerinin yardımcı olduğu görülmektedir. Bu kurama göre öz düzenleme, çocuğun kendi davranışlarını kontrol etme, düzenleme ve yönlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, çocuğun çevresindeki dünyayı anlamasına ve uygun şekilde tepki vererek kendi ihtiyaçlarına ve çevresel koşullara uygun şekilde davranabilmesidir.

Vygotsky, bireyin öğrenme sürecinde yer alan sosyal etkileşim de öz düzenleme büyük bir önem taşımaktadır. Vygotsky'ye (1978) göre, çocuklar başlangıçta daha bilgili başkaları (örneğin, uygulayıcılar, diğer çocuklar) tarafından düzenlenir ve sosyal etkileşimleri yoluyla, kendi kendilerini düzenlemelerini sağlayan araçları yavaş yavaş öğrenir ve içselleştirirler. Bu, çocukların öz düzenleme gelişiminde bağlamın (yetişkinler veya akranlar) rolünün ve zihnin araçlarının kullanımının öğretilmesinin yetişkinler tarafından sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Küçük çocukların etkinliklerine yetişkin katılımının rolü hakkındaki fikirler, bilişsel gelişim üzerine Vygotsky bakış açısından bakıldığında, çocuklar çevrelerindeki diğer kişilerle etkileşimlerine dayalı olarak bilgilerini yapılandırarak daha bilgili olan bir çocuğun başkalarını düzenlemeden kendi kendini düzenlemeye geçmesine yardımcı olduğu görülmektedir (Vygotsky, 1978). Burada kendi kendini düzenlemesine yardımcı olan bir diğer unsur ise çocuğun dili kullanmasıdır. Vygotsky dilin işlevi olarak zihnin aktarım aracı olarak ele almakla birlikte, kendi kendine konuşmanın yani kendini düzenlemenin aracı olarak ifade etmektedir (Temiz, 2019). Aynı zamanda oyun oynarken dili kullanan çocuklar kendilerine yönelik konuşmalarıyla davranışlarını yönlendirerek planlama yapabilirler (Vygotsky, 1978). Vygotsky'nin bu

teorisine yönelik olarak; öz düzenlemeyi destekleme amacıyla yapılan çocukların kendine yönelik konuşmasını teşvik eden müdahale çalışmalarının olduğu görülmektedir (Berk, 1992; Berk & Winsler, 1995). Vygotsky' nin sosyo-kültürel bakış açısında yer alan bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim öz düzenlemenin birbirine bağlı olduğu ve bu gelişimlerden birisinin gelişiminin diğerini de etkilediğini aynı zamanda bu becerilerin gelişiminde deneyimlerin, sosyal etkileşimlerin önemli olmasıyla birlikte yetişkinler tarafından desteklenmelidir (Bodrova & Leong, 2008, 2017; Diaz ve diğerleri, 1990). Sosyo-kültürel bakış açısında çocuğun bilgiyi yapılandırma sürecinde aktif olduğu ve bu şekilde öğrendiği bilgiyi içselleştirilmektedir (Bodrova, Germeroth & Leong, 2013). Çocuk bilgiyi edinme sürecinde ise içinde bulunduğu toplumun kültürünün imkânlarıyla kendi deneyimleri arasında uyum sağlayarak bilişi kültüre uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında ise çocuk içinde bulunduğu sosyal çevreden (okul, aile) etkilenecek düşüncelerini şekillendirir (Berk, 2013). Çocuğun öz düzenleme becerilerini etkileyen diğer unsurlar arasında dil ve yakınsak gelişim alanı da bulunmaktadır (Shunk, 2011). Bununla birlikte oyunun çocuğun öz düzenleme becerilerini ortaya çıkarmada, desteklemede ve geliştirmede önemli olduğu görülmektedir. Çocuk görev sırasında sergilemediği davranışlarını, eylemlerini oyun sırasında ortaya çıkarabilmekte ve oyundaki rolü gereği yapması gerekenleri daha uzun süre ortaya çıkardığı görülmektedir. Yani bu şekilde çocuk kurallara uyma, tepkilerini oyun yoluyla kontrol edebilme ve isteklerini rol gereği erteleyebilme davranışında bulunmaktadır (Vygotsky, 1978).

Bilgiyi İşleme Kuramına göre öz düzenleme, kişinin kurallara uyum göstermesi, rutinleri takip etmesi, planlar yapabilmesi ve stratejiler geliştirmesini sağlayan yürütücü işlevlerinin gelişimi yoluyla zihinsel kapasitesini geliştirmesidir (Bronson, 2000). Bu kurama göre insan bilgisayara benzetilmektedir. Çocuğun bilgiyi edinmesi sürecinde ilk olarak bilginin çocuğun dikkatini çekmesi gerektiği ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2013).

Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerin Gelişimi

Öz düzenlemenin gelişimi bebeklerin temel ihtiyaçlarının giderilmesiyle başlayarak fiziksel ve sosyal süreçlerden etkilenecek gelişimini sürdürmektedir (Kopp, 1982). Bebeklerin zamanla destek almadan dikkatini düzenleyerek odaklanmaya başladıkları görülmektedir (Carlson, 2005; Posner & Rothbart, 2007). Ayrıca beynin prefrontal korteks alanının olgunlaşmasıyla birlikte çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştiği dikkat çekmektedir (Blair, 2002). 2 yaş civarında çocuklar hayal kırıklığı yaşamaya başlarken bu süreçte belli bir hedef doğrultusunda, başkalarını kontrol ederek davranışlarını düzenlemeye çalışırlar (Bronson, 2019). Çocuk vurma davranışını 2 yaş itibarıyla kontrol almaya başlaması örnek olarak verilebilir. Çocuk burada kendini kontrol ederken karşısındakini de kontrol ederek nasıl davrandığına yönelik bilgi sahibi olmaya başlamaktadır (Kopp, 1982). 3 yaş itibarıyla prefrontal korteksteki olgunlaşması sonucu çocuğun öz düzenleme becerilerindeki temelin oluşturulması ve gelişmelerin oldukça belirgin şekilde görülmesi, ev-okul ortamlarında kurallara uymaya başlaması, diğerlerinin davranışlarının farkında olması, kendini düzenlemede kullandığı şikâyette bulunma davranışının daha sık görülmesi davranışları görülmektedir (Bodrova & Leong, 2017). Öz düzenlemenin gelişiminin 3 yaşından itibaren hızlı bir gelişme gösterdiği görülürken bu ilerlemenin 6 yaşa kadar devam ettiği, 6 yaş itibarıyla gelişmenin yavaşladığı bunda da sosyal çevrenin etkisinin olduğu ve içsel kaynaklı bir gelişmenin olduğu belirtilmektedir (Kopp, 1982).

Eğitsel ortamlarda öz düzenlemenin yaygın olarak kabul edilen boyutları olarak davranış, duygu ve bilişsel/dikkat düzenlemenin yer aldığı görülmektedir (Calkins & Fox, 2002; Jahromi & Stifter, 2008; McClelland & Tominey, 2011; Smith-Donald ve diğerleri, 2007). Ele alınan bu boyutlara ayrıntılı şekilde bakıldığında davranış düzenleme boyutu; çocukların davranış düzenleme becerisinin kapsadığı durumlar arasında plan yapabilmesi, davranışı gerçekleştirmeden önce düşünerek dürtüsel davranmanın önüne geçebilmesi, sabırlı olması, gerektiği zamanlarda sırasını bekleyebilmesi, istenmeyen davranışları

yapmaması, dikkatini dağıtan unsurlarla baş edebilmesidir (Bodrova & Leong, 2017; Kendall & Wilcow, 1979; Kopp, 1982; McClelland, Accok & Morrison, 2010; Smith-Donald ve diğerleri, 2007). Davranış düzenleme boyutuna bakıldığında hazzı erteleyebilme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dürtü kontrolü ve dürtüsellekle yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Hoyle, 2010; Eisenberg ve diğerleri, 2004, Wanless ve diğerleri, 2011). Örneğin marshmallow testi sürecinde çocukların hazzı erteleyebilme, çaba gerektiren kontrol, dürtü kontrolünün sağlayabilmesi yani davranışını düzenleyebilmesi sonucunda çocuğa yeni bir şeker daha verileceği söylendiği görülmektedir. Çocukların davranış düzenleme becerilerinin gelişmiş olması ile okula uyum, okula hazır bulunuşluk ve problem davranışları için önemli bir beceri olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Blair & Raver, 2015; İvrendi, 2020; Eisenberg vd., 2000; Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018; Riggs ve diğerleri, 2013; Smith-Donald vd., 2007; Tekin & Koçyiğit, 2020; Uyanık, Bayındır & Değirmenci, 2021).

Öz düzenlemenin duygu düzenleme boyutu, bireyin içinde bulunduğu mutluluk, kızgınlık, korku ya da üzgün olduğu duygusal durumlarını kontrol edebilmesidir (Kopp, 1989). Çocuğun duygu düzenleme becerisine yönelik içinde bulunduğu durumlardaki olaylar sırasında duygularını kontrol edebilmesi, hedefe yönelik performansı sırasında duygularını düzenleyebilmesidir (Eisenberg ve diğerleri, 2004; Smith-Donald ve diğerleri, 2007). Eisenberg vd. (2000), çocukların arkadaşlık ilişkilerinde, okuldaki davranışlarında ve çevreye yönelik uyum sürecinde yeterli düzeyde duygusal ve davranışsal düzenleme becerilerine sahip olan çocukların daha iyi bir şekilde ilerlediğini belirtmektedir.

Öz düzenleme ile ilişkili kavramlara bakıldığında dikkati düzenleme, yürütücü dikkat, işleyen bellek, yürütücü işlevin bilişsel boyutuyla ilişki olduğu görülmektedir (Bronson, 2019). Bu beceriye sahip olan çocuklarda bir görev verildiğinde ya da yapmaya başladığında odaklanarak bitirmeye yönelik becerilere sahip olmasıdır (Eisenberg ve diğerleri, 1997). Bu beceriye sahip olmayan ya da düşük olan çocuklarda ise verilen görev sırasında dikkatini toplayamama, odaklanamama, karşılaştığı sorunlarla baş etmede zorluk

yaşama gözlemlenmektedir (Smith-Donald ve diğerleri, 2007). Okul öncesi dönemde verilen göreve odaklanma becerisinin, dikkatini dağıtan unsurların olmasına rağmen kısa süre içinde tekrar görevine yönelme göstermesi çocukların içselleştirmesi gereken becerileri arasında görülmektedir (Bodrova & Leong, 2017).

Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda üstbilişsel becerilerin 8-10 yaş civarında görüldüğü ifade edilmektedir (Berk, 2003; Veenman & Spaans, 2005). Okul öncesi dönemde üstbilişsel becerilerine yönelik çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir (Bryce & Whitebread 2012; Bryce, Whitebread & Szucs, 2015; Robson, 2010; Whitebread & Coltman, 2010). Öz düzenleme becerilerine yönelik yapılan araştırmaların ise daha çok okul öncesi dönemi kapsayan yıllarda ele alındığı görülmektedir (Bailey, 2009; Bayındır & Biber, 2019; Carlson ve diğerleri, 2004; Denham ve diğerleri, 2020; Diamond ve diğerleri, 2007; Hughes ve diğerleri, 1998; Kalpidou ve diğerleri, 2004; Myers & Morris, 2009; Sameroff, 2009; Şepitci Sarıbaş & Gültekin Akduman, 2019). Okul öncesi dönem sürecinde çocukların davranışlarını kontrol edebilme becerisiyle birlikte durumlara uygun şekilde tepkilerde bulunabilmesi hızlı gelişen beceriler arasında yer almaktadır (Bronson, 2019).

Öz Düzenleme ve Üstbilişin Önemi

Çocuklar açısından öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin önemine bakıldığında; çocukların hazzı erteleyerek ani dürtülerini bastırma davranışında bulunabildikleri gibi yaptıkları davranışlarının sonuçlarını düşünerek, çatışma yaşadıkları durumlarda dili aracı olarak kullandıkları görülmektedir (Bodrova & Leong, 2008, 2017). Öz düzenleme becerisi öğrenme süreçlerinde de çocukların bilişsel, davranışsal ve motivasyonel becerilerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Ainley & Patrick, 2006). Ayrıca bu çocuklar davranışlarını, eylemlerini, duygularını ve düşüncelerini kontrol ederek dikkatini toplayabilme becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra akranlarına göre bu becerilerde daha başarılı çocuklar oldukları dikkat çekmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Zimmerman

(2000) ise öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerine sahip olmanın hayat boyu öğrenmelerde bireyin kendini izlemesinde, değerlendirmesinde, kendi amaçlarını koyarak planlama yapmasında ve motivasyon sağlamasında önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir.

Öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmeye başlanması, çocukların okulda ve yaşamlarında karşılaşacakları problemlerde çözüm bulmak için çaba göstermeleri, stresli durumlar karşısında baş etmeyi ve kendilerine olan güvenlerini sağlayabilmelerini desteklemektedir (Schunk & Zimmerman, 2001). Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olmasının önemi okul hayatında başarılı olması için gerekli olan okuma-yazma ve matematik becerileri olan akademik becerilerinin gelişmiş olmasının yanında çocukların kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyerek kontrol edebilmesi sonucu okul hayatına hazır oluş durumunu gösteren sosyal beceriler, akran ilişkileri, problem çözme becerileri, akademik başarısı, oyundaki davranışları, bağımsız davranış gösterebilme becerisi, duygularını kontrol edebilme becerilerinin öz düzenleme becerisi ile arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Bierman ve diğerleri, 2008; Blair & Razza, 2007; Calkins & Fox, 2002; Sezgin & Demiriz, 2016; Spinrad ve diğerleri, 2006; Torres ve diğerleri, 2015).

Toplumsal açıdan öz düzenlemenin önemi ise, bireylerin sosyal hayattaki ilişkilerini, kendi bilişsel ve duygusal düzenlemelerini ve kontrol sağlayabilmelerindeki beceridir. Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin gelişmesinin etkileri yetişkinlik döneminde de etkisini sürdürdüğü görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öz düzenleme düzeyi yüksek olanların günlük hayatlarında daha başarılı bireyler oldukları gibi daha az psikolojik problemler yaşadığı görülmektedir (Duckworth & Seligman, 2005). Bu düzenleme becerilerinin zayıf olması yani bireylerin öz düzenleme düzeyi geniş bir açıdan ele alındığında düşük öz düzenlemenin suç işlemeye yönelimleri olduğu, aşırı yemek yeme, madde bağımlılığı, toplumsal kurallara uymadıkları görülmektedir (Baumeister, Gailliot, DeWall & Oaten 2006; Duckworth & Kern, 2011; Gailliot, Mead & Baumeister 2012; Gino, Schweitzer, Mead & Ariely, 2011; McQuade & Gill, 2012; Schmeichel & Baumeister, 2004).

Öğretmenlerin Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerini Desteklemedeki Rolü

Günümüzde eğitim sisteminde bireylerin kendilerini tanımları, davranışlarını yönetebilmeleri ve kendi kararlarını kendileri alabilmeleri üzerinde odaklanılarak öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi yönünde araştırmaların yapılmasına yönelim olmuştur (Op't Eynde ve diğerleri, 2007). Öz düzenlemeye yönelik boyutların gelişimsel açıdan birbirleriyle ilişki olduğu belirtilmesine rağmen yapılan araştırmalarda tüm boyutlarıyla incelenmediği dikkat çekmektedir (Arnott, 2018; Büyüктаşkapu Soydan, 2023; Broekhuizen, Slot, Aken ve Dubas, 2017; Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal & Matos, 2016; Cameron, Kim & Doromal, 2022; Hernández ve diğerleri, 2018; Melo ve diğerleri, 2022; Ratcliff, Vazquez, Lunkenheimer & Cole, 2021; Schumacher ve diğerleri, 2017).

Çocukların üstbilişsel ve öz düzenleme becerileri desteklendiğinde öğrenmede özerk oldukları, kendilerine hedef belirleyebildikleri, hedefe ulaşmak için strateji geliştirebildikleri, uyarlayabildikleri ve değerlendirebildikleri görülmektedir. Çocuklar öğrenme süreçlerinde herhangi bir problemle karşılaştıklarında üstesinden gelebilmeyi, kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmeyi sağlayabildikleri gibi bu süreçte kişilik yapıları da güçlenmektedir (Berk & Meyers, 2015). Bu etmenler dikkate alındığında öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine ve geliştirilmesine yönelik ebeveyn eğitime ve tutumlarına, öğretmen stratejilerine ve uygulamalarına, gelişime yönelik eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Güler Yıldız ve diğerlerinin (2014) belirttiği gibi çocukların öz düzenleme becerileri sınıf ortamından, uygulanan eğitim yaklaşımlarından ve öğretmen-çocuk etkileşimlerinden büyük ölçüde etkilenmektedir.

Vygotsky'e göre sosyo-kültürel yapının içinde yer alan çocukların akranları, ebeveynleri ve öğretmenleri öğrenme sürecinde belirleyici rol üstelenerek çocukların davranışlarının amaçlarını ve bu amaçlara ulaştıracak olan stratejilerin oluşmasında etkilidir. "Aracılar" olarak tanımlanan bu oluşumda aracılar, çocukların karşılaştıkları problem durumlarını çözmelerini ve yetişkin desteği gerektiren durumlarda bağımsız olarak

davranışlarda bulunmayı sağlamaktadır. Ayrıca çocukların zihinlerini yeniden yapılandırmalarına katkıda bulunmaktadır. Örneğin bloklarla oynayan çocukların sayısını sınırlandırmak isteyen öğretmen o merkeze 4 çocuk resmi yerleştirebilir ve her bir çocuk merkeze girişte bir resim alır, resimlerin bitmesi demek o merkeze başka çocuğun giremeyeceğini gösterir. Böylece öğretmen çocuk resmi kullanarak çocukların sınırı hatırlaması için somut bir aracı kullanmış olmaktadır. Böylece araçların kullanımı ile çocukların dil kullanımı, davranış düzenleme, duygu düzenleme ile öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Bodrova, Germeroth & Leong, 2013). Tüm bu bağlam içinde çocuğun ebeveynle etkileşiminin daha yoğun olması sebebiyle öğretmen ve ebeveynlerinin çocuğa sunduğu etkileşimin niteliği aracılığıyla çocuğun edindiği deneyimler destekleyici ya da engelleyici bir güce sahip olduğunu göstermektedir (Baker & Iruka, 2013; Fay-Stammach, Hawes & Meredith, 2014; Pintrich, 2000; Rimm-Kaufman ve diğerleri 2009).

Öğretmenler, çocukların okul ortamında öz düzenleme becerilerini geliştirmede kilit bir rol oynamaktadır (Peeters ve diğerleri, 2014). Okul öncesi öğretmenleri, çocuklar için sosyal ve duygusal olarak destekleyici öğrenme ortamlarını sağladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öz düzenleme konusundaki tutumları ve kişisel inançları, sınıftaki öz düzenleme eğitimlerini de etkilemektedir (Spruce & Bol, 2015). Bandura'ya (1986) göre, öğretmenin sınıfta öğrenmeyi ve öğrenci motivasyonunu artırma konusundaki öz yeterliklerine olan inançları, sınıfta oluşturdukları öğrenme ortamının özelliklerini ve dolayısıyla öğrencilerin başarısını etkilediği görülmektedir. Araştırmalar, kendini etkili olarak algılayan öğretmenlerin öğretmek için daha fazla çaba sarf ettiğini, öğrencilerinin öğrenmesine katkıda bulunabilecek yeni fikirlere daha açık olduklarını ve yenilikçi uygulamalara daha fazla yer ayırdıklarını göstermektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmenlerin çocuklara ne öğreteceklerini ve sınıflarındaki gruplarına göre öğretimi nasıl farklılaştıracaklarını bilmeleri, çocuklar ve aileleri ile olumlu ilişkiler kurmaları ve çocuklara problem çözme becerilerini öğretmeleri gerekmektedir (Henniger, 2017).

Öğretmenler, sorumluluklarının bir parçası olarak, çocuklar için sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik başarıyı desteklemek için uygun bir sınıf ortamı sağlamalıdır (Lamont ve diğerleri, 2013). Sınıfta öz düzenleme bilgisine sahip olan ve öz düzenlemeyi olumlu bir şekilde uygulayan öğretmenler, çocuklarda öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir, bu da sosyal ve akademik becerileri geliştirerek davranış sorunlarının en aza inmesini sağlamaktadır (Rodriguez ve diğerleri, 2005). Ancak yapılan araştırmalarda sınıf ortamlarında öz düzenlemeye yönelik stratejilerin çok sık kullanmadığı dikkat çekmektedir (Cleary & Kitsantas, 2017; Dignath & Büttner 2018; El-Adl & Alkharusi, 2020). Öğretmenler sınıf ortamına yönelik olarak öz düzenlemenin gelişimini desteklemede bloklar, oyun hamurları, sanat etkinlikleri çeşitleri, yapı-inşa oyunları, problem kurmaya yönelik etkinlikler, açık-uçlu etkinlikler, yap-boz oyunları, kapalı uçlu etkinliklerin kullanılmasını sağlayabilir (Bronson, 2000).

Bir öğretmenin akademik içerik alanındaki bilgisi, erken çocukluk sınıfında sosyal duygusal becerilerin nasıl geliştirileceğine dair bilgi kadar önemlidir (Simon & Johnson, 2015). Mesleki gelişim, öğretmenlere, çocukların sınıfta öğrenmelerini desteklemek için içerik bilgilerini uygulamaya nasıl dönüştürebilecekleri konusunda özel stratejiler sağlamaktadır (Muijs ve diğerleri, 2014). Florez (2011) ve Willis vd. (2014) göre, öz düzenleme becerileri yaşla birlikte ilerlemekte ve bununla birlikte aynı yaştaki çocuklar arasında gelişim farklılıkları görülmektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların özelliklerini ve ihtiyaçlarını anlamaları ve küçük çocukların örgün eğitime sorunsuz geçiş için gerekli öz düzenleme becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak için öz düzenleme konusunda bilgi sahibi olmaları önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların büyüme ve gelişmesini destekleyen kaliteli bir eğitim vermeleri gerekmektedir (Barnett, 2003; Simon & Johnson, 2015).

Okul öncesi eğitim programında yer alan sorumluluk alma becerisi, kendinin ve akranlarının duygularının farkında olma, dikkatini odaklayabilme ve sürdürdürebilmenin çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik kazanımların

yer aldığı açıkça görülmektedir (MEB, 2013). Yapılan araştırmalarda sınıf ortamlarında çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde öğretmenlerin öğretimsel uygulamalara destek vermek için çocukların katılımını artırmaya yönelik olarak kendi öğrenme süreçlerini planlamaları, hedef oluşturmaları, performanslarını değerlendirmelerini sağlayarak öğretmenlerin de olumlu geri bildirimlerde bulunmalarını (Aras, 2015; Üredi & Üredi, 2007), çocukların işbirlikçi çalışmaları için fırsatlar oluşturarak akran desteğini sağlama (Carr, Moore & Anderson, 2014), rutinler oluşturmak (Bodrova & Leong, 2007), öğretmenin rol model olarak uygulama sırasında çocuklara sorumluluklar vermesi (Ertürk Kara ve diğerleri, 2018; Schunk & Zimmerman, 2007), öğretmenin yüksek sesle düşünmeye model olarak sözel yönlendirme desteği sağlayarak çocukların görevlerini tamamlamalarına yardımcı olması (Korinek & deFur, 2016), amaç koyarak ve amaç doğrultusunda görevi izleyerek gerekli stratejileri duruma uygulayarak sorumlulukların çocuğun almasını sağlanması (Konrad, Fowler, Walker, Test & Wood, 2007), çocukları problem çözmeye yönlendirme, duygularını ifade edebilmesini destekleme ve öğretmenin ödüllendirici tepkilerde bulunması (Halligan ve diğerleri, 2013; Yağmurlu & Altan, 2009) uygulamalarının yer aldığı görülmektedir; öğrenme ortamlarına yönelik görsel ve dokunsal hatırlatıcıların kullanıldığı (Aras, 2015; Üredi & Üredi, 2007), kural panoları ile hatırlatıcılara yer verildiği (Carr, Moore & Anderson, 2014) görülmektedir. Etkinlik türlerine yönelik uygulamalarda ise Tominey ve McClellan (2011) çember zamanı olarak ifade ettiği Meb (2017) okul öncesi eğitim programında yer alan ve güne başlama zamanı olarak adlandırılan süreçlerde çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmalarda yer verilen uygulamaların çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi desteklemek olduğu kadar sınıf içindeki eğitim ortamının da verimliliğini artırmak olduğu görülmektedir. Bununla birlikte oyun etkinliklerinin de öz düzenlemeyi desteklediğini Sezgin (2016) oyun temelli eğitim programı hazırlayarak, bu programın etkili olduğunu ve sistemli olarak oyun etkinliklerine yer verilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Çünkü sınıf ortamlarının verimli olması öz düzenlemenin gelişiminde aranan özellikler arasında yer almaktadır (Bonnett & Maich, 2014). Bu özelliğin aranmasının sebebi olarak

sınıf ortamında öz düzenleme becerisi düşük olan çocuklar diğer çocukları olumsuz yönde etkileyebildiği gibi bu çocuklar duygusal, sosyal ve akademik beceriler açısından kendilerini yetersiz görmelerine neden olmaktadır (Smith, 2017). Bu etmenler dikkate alındığında öğretmenler okul öncesi dönemden itibaren çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyecek anlayış geliştirmelidirler (Degol & Bachman, 2015). Araştırmaların da sınıf uygulamalarına yönelik olumlu bir duygusal ortamın, çocukların özerkliğinin, ilişkililiğinin ve yeterliliğinin desteklenmesine vurgu yapıldığı görülmektedir (Deci & Ryan, 2012; Teixeira ve diğerleri, 2020; Walker & Graham, 2021; Whitebread, 2013). Öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarında çocuklara yönelik destek sunmalarındaki tepkileri arasında yer alan çocukların duygularını anlama, farkında olma, yönetebilmedeki destekleyici tepkilerinin çok yüksek ya da çok düşük düzeyde olması çocukların öz düzenleme becerilerini engellemektedir (Brophy-Herb, Miller, Martoccio, Horodyski ve diğerleri, 2019). Bununla birlikte öğretmenlerin çocukları destekleyici olmayan tepkilerinin de çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği görülmektedir (Brophy-Herb ve diğerleri, 2019; Denham ve diğerleri, 2020). Aynı zamanda öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik olarak destekleyici tepkilerde bulunmaması, problem durumlarında sorunlarını çözemeyen çocuklara destekleyici olmayan ceza vermek, ihmal etmek, görmezden gelmek ya da büyük büyük tepkilerde bulunmak çocukların öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği gibi bu çocukların akran ilişkilerinde sorunlar yaşayarak saldırgan davranışlarda bulunmasına ve duygularını ifade etmede zorluklar yaşamasına neden olmaktadır (Brinckman, 2021; Brophy-Herb, 2019; Denham ve diğerleri, 2012, 2020; Rudasill & diğerleri, 2013, 2017). Son araştırmalarda öz düzenleme ile sınıflardaki görevler, öğretim uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler de dahil olmak üzere bu bağlamlar arasındaki etkileşimi incelemektedir (Perry & Rahim, 2011). Buna rağmen, çocukların öz düzenlemelerinin bağlamlar arasında nasıl geliştiğini anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu da açıkça belirtilmektedir (Mulder, van Ravenswaaij, Verhagen, Moerbeek & Leseman, 2019).

Öğretmenlik mesleği yeterliklerine bakıldığında, çocukların bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlenen öğrenme ortamları ve analitik düşüncelerini destekleyen etkinliklerin hazırlamaları beklendiği görülmektedir (MEB, 2017). Ancak öğretmenlere yönelik ifade edilen bu yeterlikler açısından çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyici ve geliştirici olan uygulamalara yer verilen gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında farklı eğitim programlarının çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik etkilerine odaklanıldığı görülmektedir (Atmaca, 2023; Aydoğan, 2022; Dülger Ceylan, 2022; Çelik, 2017; Keleş & Alisinanoğlu, 2018; Liman, 2017; Polat & Özbey, 2021). Buna yönelik araştırmaların yapılması sonucu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında hangi stratejileri kullandıklarını, uygulamalar sırasında nelere ihtiyaç duyduklarının açığa çıkması açısından da alandaki öğretmenlerin uygulamalarının bu konudaki önemini göstermektedir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada alanda aktif olarak öğretmenlik yapanların sınıf içinde kullandıkları çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyici ve geliştirici stratejileri belirleyerek, uygulamalara yönelik olarak öncesinde ve sonrasında kullanılan uygulamaları incelemek oluşturmaktadır.

Çocukların Öz düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerini Destekleyici Uygulamalar

Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach (2006) çalışmasında çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerine yönelik etkinlik içeriklerine üstbilişsel becerileri destekleyecek şekilde değişikliklerin yapılmasını, çocukların üstbilişsel ifadelerinin ve davranışlarının ortaya çıkarılmasına yönelik olarak çocukları cesaretlendirmeyi; üstbilişsel becerilerinin kalıcılığına yönelik uzun süreli eğitim sunmayı ileri sürmektedir.

Öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini açığa çıkarmaya yönelik araştırmalara bakıldığında farklı öğretim uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir. Bu uygulamalardan olan iş birlikçi grup çalışmalarına (collaboration group work) yer verilerek çocukların kendilerini ifade etmelerine, kendilerini değerlendirmelerine ve düşüncelerini yansıtma fırsatı verilmektedir (Forman & Cazden, 1998; Larkin, 2010; Whitebread ve diğerleri, 2009),

Bir diğerk uygulama olan yüksek sesle düşünme (thinking aloud) uygulamalardır. Bu uygulama bireysel ya da ikili grup etkinliklerinde tercih edildiği gibi öğretmenin çocuklara model olmak için yaptığı uygulamalarda da kullanılmaktadır (Hartman, 2001). Bu uygulamayı birçok araştırmacı çocukların üstbilişsel düzenleme becerilerini geliştirmede ve desteklemede etkili bir araç olduğunu belirtmektedir (Meichenbaum & Biemiller, 1998; Baumann, Seifert-Kessell & Jones, 1992). Üstbilişsel ve öz düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalar arasında karşılıklı öğretim (reciprocal teaching) tekniği yer almaktadır. Bu uygulama sırasında akran desteğinden yararlanılarak çocukların etkinliği birbirlerine öğretmesi sağlanmaktadır (Palinscar & Brown, 1984). Destekleyici uygulamalar arasında yer kendini sorgulama (self-questioning) tekniğinde ise çocukların kendi performanslarına yönelik değerlendirme yaparak, kendi kendilerine rehberlik etmeleriyle birlikte üstbilişsel farkındalığın oluşmasını desteklemektir (Hartman, 2001). Yansıtıcı soru sorma (reflective questioning) uygulaması kullanılarak çocukların etkinlik sırasında eleştirel düşünmelerini sağlayarak izleme ve değerlendirme yapabilmelerini desteklemektir (Scardamalia & Bereiter, 1985).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alan yazında bulunan öz düzenleme ve üstbilişe yönelik öğretmenlik uygulamalarının yer aldığı araştırmalar bulunmaktadır. İlgili araştırmalar, ulusal ve uluslararasıdaki çalışmalar halinde yer almaktadır.

Ulusal Çalışmalar

Adagideli (2013) araştırmasında çocukların öz düzenleme ve üstbiliş becerileri ile matematik becerilerini destekleyen eğitsel ortamlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme Kodlama Şeması: Üstbiliş ve Özdüzenlemenin Sözel ve Sözel Olmayan Göstergeleri (3-5 Yaş) ve Bağımsız Öğrenme Gelişimi Kontrol Listesi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmasını 43-73 aylık 33 çocukla yürütmüştür.

Yapılan bu çalışmayla çocukların matematiksel becerileri ile öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri arasında ilişki olduğunun yanı sıra çocukları sınıf ortamında duygusal olarak desteklemenin, bilişsel zorlukların görev sırasında sunulması, çocuklarda sahiplenme duygusu oluşturarak düşüncelerini ifade edebilmelerine imkân sağlayan bir eğitim ortamının çocukların bu becerilerini desteklediğini belirtmektedir.

Ertürk (2013) araştırmasında öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı” kullanılmıştır. Araştırmasını 48-72 aylık 120 çocukla yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin öğretmenlerin eğitim durumuna, sınıftaki öğrenci sayısına göre değişiklik göstermediği ancak öğretmenlerin deneyim süresine ve katılım gösterdikleri hizmet içi eğitimlere bağlı olarak çocuklarla arasındaki etkileşimlerin arttığı görülmüştür. Bu öğretmenlerin sınıfında yer alan çocuklarında öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenim durumu yüksek olan annelerin ve babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Yılmaz (2016) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme düzeyleri ile çocukların öz düzenlemeli öğrenmelerini destekleyecek öğretim uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Öz-Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeye Yönelik Kullandıkları Öğretim Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma 465 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz düzenleme düzeylerinin ve kullandıkları öğretim uygulamalarının yaş, kıdem, kurum türü, çalışma süresi, öğrenim durumu, çocukların yaş grubuna göre farklılaştığı bulunmuştur.

Ayvaz (2018) yaptığı çalışmasında çocukların matematik işlemleri sırasında öz düzenleme becerilerine yönelik olan davranışlarını incelemiştir. Araştırmada nitel

yöntemlerden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmasını 60-68 aylık 18 çocukla yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak “Sınıf Gözlem Formu ve Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme (C.Ind.Le) Kodlama Şeması: 3 – 5 Yaş Çocuklarda Özdüzenleme ve Üstbilişin Sözel ve Sözel Olmayan Göstergeleri” kullanılmıştır. Araştırmada hazırlanan matematik etkinlikleri aracılığıyla çocukların üstbilişsel ve öz düzenleme becerilerini açığa çıkarmak temel alınmıştır. Araştırma sonucunda yapılan matematik etkinliklerinde çocukların ifadelerinde çeşitli farklılaşmalar olduğu ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aras (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik olarak işbirlikçi eylem araştırmasıyla yapılan uygulamaların dönüşüm sürecini incelemiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Çalışma 3 okul öncesi öğretmeniyle birlikte yürütülmüştür. Yapılan çalışmayla birlikte öğretmenlerin dönüşüm süreçleri incelenerek, sistematik gözlemlerde bulduklarını, elde ettikleri verileri kaydederek sonraki planları için kullanmaya başladıklarını ve değerlendirmelerde buldukları bulgularına ulaşarak eylem araştırmasının öğretmenlerin uygulamaları üzerindeki dönüştürücü rolü ortaya konulmuştur.

Ezmeçi (2019), çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik “Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı” geliştirerek programın çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma karma yöntemlerden iç içe karma desen modeliyle yapılmıştır. Araştırma 60-72 aylık 52 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada uygulanan eğitim programının hem çocukların öz düzenleme becerileri ve sosyal becerilerinde etkili olduğu hem de çocukların problem davranışlarında azalma olduğu bulunmuştur.

Astarlar (2019) çalışmasında çocukların hem davranışsal hem de öğretmen görüşlerine göre öz düzenleme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuzlar ölçeği ve 4-6 Yaş Çocukları için Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” kullanılmıştır. Araştırma

4-6 yaş grubu 149 çocuk ile yürütülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda kız çocukların öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre yüksek olduğu, çocukların yaşına göre öz düzenleme becerilerinin geliştiği, okul öncesi eğitim alma süresinin artmasına bağlı olarak öz düzenleme becerilerinin de yükseldiği belirlenmiştir.

Kurt (2020) yaptığı çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ile öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemedeki uygulamaları ve kendi öz düzenlemesi arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öz Düzenleme Ölçeği”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek için Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma 57-76 aylık 213 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme düzeylerinin cinsiyete, yaşa, aldıkları eğitim süresine göre değiştiği görülürken, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik kendi öz düzenleme düzeyleri ile yaptığı uygulamalar arasında pozitif bir ilişki olduğu gibi çocukların öz düzenleme düzeyleri ile arasında da olumlu yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Gümrükçü (2021) çalışmasında çocuklara için hazırlanan öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma 60-72 aylık 34 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği” ve “4-6 yaş çocuklarına yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenlemenin alt boyutlarından olan engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleğine yönelik artış puanlarının bulunduğu yani yapılan etkinliklerin bu becerileri desteklediği, öğrenme davranışları olan yetkinlik ve motivasyona yönelik artışın olduğu ve sınıf içinde yapılan etkinliklerin çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediği sonucu bulunmuştur.

Ülkemizde son yıllarda, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları ile birlikte çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İlgili çalışmalarda yer alan tezlere bakıldığında ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kullandıkları stratejilere doğrudan yer verilmediği dikkat çekmektedir. Araştırmalarda daha çok çocuğun öz düzenleme gelişimi ile ilişkili olan faktörlere (Adagideli, 2013; Astarlar, 2019; Ayvaz, 2018; Gümrükçü, 2021), öğretmen-çocuk etkileşimlerine (Ertürk, 2013), eğitim programlarının öz düzenlemeye yönelik etkililiğinin değerlendirilmesine (Ezmeçi, 2019), öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkilere (Kurt, 2020; Yılmaz, 2016) yer verildiği görülmektedir.

Uluslararası Çalışmalar

Mohamed (2012) yaptıkları araştırmada çocukların zihin teorisi, üstbilgi ve öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlerle birlikte aralarındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 87 okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler iki zihin teorisi görevinden (Theory of Mind), üç üstbilgi ve öz düzenleme görevinden oluşan ölçeklerle toplanmıştır. Ayrıca üstbilgi ve öz düzenleme görevleri bağımsız öğrenme gelişimi kontrol listesi (CHILD) ile değerlendirilmiştir. Zihin teorisi, üstbilgi ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte zihin teorisi ile üstbilgi ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda ise çocukların zihin teorisinin üstbilgi ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli olduğu ifade edilmiştir.

Fuhs, Farran ve Nesbit (2013) çalışmasında çocukların bilişsel düzenleme becerileri ile sınıf içi duygusal iklim, bilişsel öğrenme ortamları ve öğretmenin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama araçları olarak "Dimensional Change Card Sort, Peg Tapping, Head Toes Knees Shoulders, Copy Design, Corsi Blocks" kullanılmıştır. Araştırma 54 aylık 803 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 3 kez sınıf

gözlemleri yapılarak ve çocuklarla öğretmenin sınıf içi davranışları arasındaki ilişki ölçülerek veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem az reddedici ve daha fazla onay veren hem de duygusal zekâyâ sahip olan öğretmen davranışının çocukların kazanımlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda sınıf içi uygulamaların çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli olduğu vurgulanmıştır.

Wong ve Kei (2013) araştırmasında çocukların üstbilişsel becerilerini yaş ve dışsal faktörler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı yorumlayıcı deseni kullanmıştır. Araştırma 3-6 yaş grubunu 60 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak kontrol listesi, etkinlikler kullanılmıştır. Uygulamada her yaş grubuyla ayrı ayrı üçer etkinlik yapılarak çocukların üstbilişsel becerilerinin açığa çıkarılması yoluna gidilmiştir. Aynı zamanda bir puanlama şeması ile çocukların hikâye anlatabilme becerileri puanlanmıştır. Elde edilen veriler birlikte analiz edildiğinde büyük yaş grubunun küçük yaş grubuna göre üstbilişsel becerilerini daha iyi ortaya koyduğunu ayrıca yetişkinin model olması, yardımda bulunması ve çocukları teşvik etmesi sonucu çocukların daha fazla üstbilişsel becerilerde buldukları ortaya koyulmuştur.

Bryce, Whitebread ve Szucs (2015) yaptıkları araştırmada yürütücü işlevler ile üstbilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 5-7 yaş grubunu 66 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak "*The train-Track Task*", "*Children's Independent Learning Development Questionnaire*", "*Animal Stroop*", "*Automated Working Memory Assesment*", "*WIAT II UK*" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 5 yaş grubu çocukların 7 yaş grubuna göre yürütücü işlev ile üstbilişsel becerileri arasındaki ilişkinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda iki farklı yaş grubunda da bu değişkenlerin akademik becerileri yordadığı belirlenirken yürütücü işlevlerin üstbilişsel becerilere temel olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Størksen, Ellingsen, Wanless ve McClelland (2015) araştırmasında çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini destekleyen veya engelleyen faktörleri

incelemişlerdir. Araştırma 5 yaş grubu 243 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Baş-Ayak-Diz-Omuz (Head-Toes-Knees-Shoulders task) ölçeği ve sınıf davranış düzenleme (classroom behavioral regulation) formları kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet ve sosyo ekonomik değişkenleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda Norveçli kız çocukların davranışsal düzenleme becerilerinde erkek çocuklarından başarılı oldukları görülmüştür. Sosyo ekonomik düzeyin kız çocukların davranışsal düzenlemelerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Long (2017) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarını anlayarak çocukların öğrenmeleri üzerindeki düzenlemelerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma 3 öğretmen, 3 öğretmen yardımcısı ve 34 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada “*The Creative Curriculum*”, “*The Play Observation Scale*” veri toplama araçları kullanılarak, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Mevcut kullanılan müfredat kullanılarak öğretmenler öğrenme merkezlerinin organizasyonunu sağlayarak çocukları dramatik oyunlara daha fazla yönlendirerek bu oyun türlerinin oynamasını sağladığı görülmüştür. Müfredat aracılığıyla öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerilerini, kendi kendine yeterlik kazanma hissinin oluşmasını ve akademik başarı için temel oluşturduklarını sağladıkları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenler model olarak, gerektiğinde destek sağlayarak, sınıf ortamında güçlendirme ve yapılandırılmış bir ortam sağlayarak öz düzenleme becerilerini kazandırmaya çalıştıkları ifade edilmiştir.

Veijalainen, Reunamo ve Alijoki (2017) yaptığı araştırmasında çocukların öz düzenleme becerilerinin ve duygularının eğitim ortamlarında ortaya nasıl çıkarak öğretmenlerin bu becerilerin gelişmesini nasıl desteklediğiyle birlikte çocukların duygu ve davranış düzenleme becerilerini etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma 8 öğretmen, 2-5 yaş grubu 30 çocuk ve 7-9 yaş grubu 24 çocuk olmak üzere iki farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak video tabanlı gözlem yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni

kullanmıştır. Araştırma, günlük etkinlik sürecinde kayıt altına alınıp video analizleri kullanılarak ve görüşmeler yapılarak yapılmıştır. Araştırmanın birinci grup 7-9 yaş ile çalışmasından elde edilen sonuçlarda sosyal yetkinlik becerisi yüksek olan çocukların duygu düzenleme stratejilerine daha fazla başvurdukları, bu çocukların genel zorluklarla baş etme becerisinin daha yüksek olduğu, değerlendirme ve eleştiri yapma becerilerinde buldukları görülmüştür. Bu süreçte öğretmenlerin çocukları destekleyecek olan öz düzenleme becerilerine sahip oldukları, sınıfta kullandıkları stratejileri farklılaştırdıkları ve çocuklara yönelik kullanılan stratejileri bilinçli olarak kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada 2-5 yaş grubu olan çocuklarla yapılan çalışmanın sonucunda ise çocukların akranları ve öğretmenleri ile ilişkilerin çocukların sınıf içindeki stratejik süreçlerini etkilediği, çocuğun bağımsız hareket zamanlarında daha basit stratejiler kullandığı görülürken öğretmeni ile etkileşim sürecinde ise strateji değiştirdiği ifade edilmiştir.

Zachariou ve Whitebread (2019) araştırmasında çocukların öz düzenleme becerileri ile müzikal oyun sırasındaki davranışlarını incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanmıştır. Araştırma 6-8 yaş grubunu 34 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak C.Ind.Le Kodlama Şeması kullanılarak, video tabanlı gözlem yapılmıştır. Uygulamada etkinlik süresi 30 dakika olacak şekilde beş farklı müzikal oyun planlanmıştır. Uygulama sırasında çocuklarla el çırpma (alkışlama), çember oluşturma ve hareket oyunları şeklinde yapılmıştır. Çocuklar oyun sırasında gözlemlenerek davranışları kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda 8 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin 6 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerilerine göre daha yüksek olduğu görülürken, bilişsel ve duygusal düzenleme becerisine yönelik davranışları 6 yaş grubundaki çocukların daha fazla sergiledikleri görülmüştür.

Stephens (2022) araştırmasında, çocukların müfredatta oyun kullanımı yoluyla öz düzenlemenin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması modeli kullanmıştır. Araştırma 2-5 yaş grubu, beş farklı sınıf ve beş anaokulu öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları

olarak görüşme, gözlem, fotoğraf ve videolar aracılığıyla toplanmıştır. Merkezi müfredat kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma bir üniversitenin laboratuvar okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde öğretmenlerle çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik görüşmeler yapılarak yapılan oyunlar, kullanılan müfredat hakkında bilgi alınmıştır. Daha sonra her bir sınıf iki ay boyunca toplam 2 saat gözlemlenerek öğretmenlerin oyunu ve müfredatı kullanmasına yönelik analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenlemenin gelişiminin desteklenmesinde müfredat, çevre, rutinlerin etkileşiminin etkili olduğu belirtilirken oyunun programa dâhil edilerek kullanılmasının önemli ölçüde desteklediği ifade edilmiştir.

Zachariou ve Whitebread (2022) araştırmasında çocukların öz düzenleme becerilerini farklı öğretim özelliklerine sahip olan etkinliklere göre incelemiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 6-8 yaş grubunu 36 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak C.Ind.Le Kodlama Şeması kullanılarak, video tabanlı gözlem yapılmıştır. Araştırmada öğretmenin sınıftaki görevlerine yani görevlerin eğitimsel özelliklerine odaklanarak sınıf bağlamlarının öz düzenlemedeki rolü üzerinde durulmuştur. Özellikle çocukların sınıf bağlamlarında çeşitli etkinliklere katılarak bu etkinlikler sırasında öğretmenin katılım düzeyine, etkinliklerin öğretmenler tarafından başlatılıp başlatılmadığına ya da ne derecede yön verdiği, çocukların etkinlikleri yönlendirme ya da başlatma düzeyine, sosyal bağlam çerçevesinde yani bireysel, ikili veya grup görevleri düzeyindeki etkinlikler ele alınarak C.Ind.Le kodlama şemasında çocukların öz düzenleme davranışlarının kodlanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenin katılım düzeyinin etkinlikleri başlatma ve liderliğini sürdürmeyle birlikte görevin sosyal bağlam çerçevesiyle birlikte tümünün çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olduğunu gösterdiği belirtilmektedir.

Uluslararası ilgili çalışmalarda yer alan araştırmalara bakıldığında son 10 yılda öz düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik sınıf içi ve öğretmen uygulamalarının yer aldığı görülmektedir. Yapılan

uygulamalara doğrudan yer verilmese de öğretimsel uygulamalardan, etkinlik türlerinden ve öğrenme ortamlarının bu bağlam içindeki önemine ve nasıl olması gerektiği hakkında sonuçların yer aldığı dikkat çekmektedir. Ülkemizde olduğu gibi uluslararası alan yazında da daha fazla çocuğun öz düzenleme gelişimi ile ilişkili olan faktörlere özellikle akademik becerilere yönelik araştırmaların yer aldığı (Becker, McClelland, Loprinzi & Trost, 2014; Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014; Morgan ve diğerleri, 2019; Rademacher, 2022), öğretmen-çocuk etkileşimlerine, eğitim programlarının etkililiğine yönelik olan ve öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkilere yer verildiği görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları, verilerin analizi, araştırmacı öğretmenin rolü, geçerlik ve güvenilirlik, araştırmada alınan etik önlemler yer almaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu çalışma ile araştırmacı öğretmenin çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarını geliştirmek ve çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasını birçok araştırmacı nitel araştırma yöntemleri içerisinde ele aldığını belirtirken (Johnson, 2019; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016), Creswell (2017) karma araştırma yönteminin içinde yer aldığını belirtmiştir. Bununla birlikte eylem araştırması, öğretmenlerin eğitimde yararlandıkları hem öğretim yöntemlerini hem de öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik olarak nicel ya da nitel veri toplayarak gerçekleştirdiği araştırma yöntemi olarak görülmektedir (Creswell, 2015). Eylem araştırmasına yönelik yapılan tanımlamalarda Elliott (2007) bilginin üretilmesinden daha çok yapılan eylemlerin uygulamaları geliştirmeye yönelik olduğunu, Johnson (2005) ise eylem araştırmasının bir öğretim yöntemini geliştirmede kullanılabildiğini ve bir problem durumunda ya da ilgi duyulan bir alanın geliştirilmesinde kullanılabildiği ifade etmektedir. Hopkins'e (2014) göre eylem araştırması, eylem ile araştırmayı birlikte ele alarak yapılan eylemi anlamak, geliştirmek ve yeniden düzenlemek için bireysel olarak sürecin disiplinli olarak yürütülmesi olarak tanımlamaktadır.

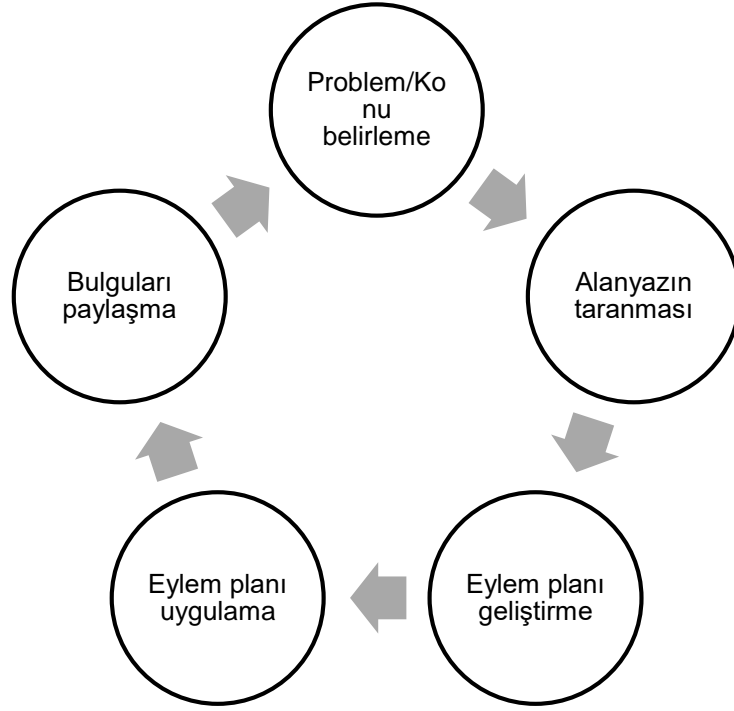
Bir yöntem olarak eylem araştırmasının kapsamının oldukça geniş bir alanı içerdiği görülmektedir. Eylem araştırmaları bireysel olarak gerçekleştirildiği gibi, küçük gruplarla veya büyük gruplarla da birlikte yapıldığı görülmektedir (Reason & McArdle, 2006). Süreçleri ve yöntemleri içeren bir sorunun çözümünde kullanılabileceği gibi mevcut

durumun geliştirilmesinde veya değişikliklerinin yapılması yönünde de kullanılabilir. Bireysel olarak bir öğretmen, bir okulda iş birliği içinde çalışan bir grup öğretmen, bir araştırmacı veya araştırmacıların yanında öğretmen veya öğretmenler tarafından eylem araştırmalarının gerçekleştirilebileceği görülmektedir (Holly & Hopkins, 1988). Eylem araştırmasının eğitim sürecindeki en önemli amaçlarından birisi ortaya çıkan durumları ve süreci sistematik olarak anlamak, kanıt temelli bir şekilde geliştirmeye çalışmak, eğitim ve öğretim arasında bir uzantı kurarak sonrasında paylaşılabilen bir süreç ortaya koyabilmektir (Johnson, 2014). Bununla birlikte öğretmenlerin eylem araştırması süreci içerisinde uygulama veya yönlendirme yaparken, yapılan uygulamaları gözlemleyebilme, süregelen veya bu süreçte ortaya çıkan problem durumlarına yönelik çözümler üreterek yeni eylem planları oluşturabilmesidir. Eylem araştırması sürecinde uygulama yapan araştırmacı, araştırma döngüsü içerisinde bulunduğu uygulamaları üzerine kanıt temelli bir şekilde düşünerek eylemlerini gerçekleştirebilmektedir (Creswell, 2017).

Eylem araştırmasını diğer bilimsel araştırmalardan ayıran noktalardan birisi de eğitim-öğretim sürecinde ortaya çıkan ya da bu süreçte gözlemlenen problemlere yönelik bulunan çözümün, uygulamalı bir şekilde gerçekleştirilmesidir (Cohen & Manion, 1989). Eylem araştırmasının desenini oluşturan sarmal yapıda değişimin planlanması, uygulanması ve bu değişimin süreç içerisindeki sonuçlarını yansıtarak yeniden planlama döngülerinden oluştuğu görülmektedir (Kemmis & McTaggart, 2003; Johnson, 2014; Kember, 2000). Araştırma ve eylemi birleştiren bu çalışmada süreç sistematik, sarmal-döngüsel ve bütüncül bir yapı içerisinde desenlenmiştir. Eylem planı sürecindeki bu döngü Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1

Eylem Araştırması Süreci



Şekil 1’de gösterilen eylem araştırması döngüsel bir süreç içinde ilerlemektedir (Mills, 2013, s. 96). Bu süreç; problem durumunun belirlenmesi, ihtiyaç analizinin yapılması, eylem planının geliştirilmesi, planın uygulanması ve verilerin toplanması, elde edilen verilerin analiz edilmesiyle döngünün yeniden başlaması şeklindedir (Johnson, 2014). Bu araştırmanın, araştırmacı öğretmenin çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları ve çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerileriyle değişim sürecinin araştırılmasına imkân sağlamaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma araştırmacı öğretmenin kendi sınıfında gerçekleşmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Uşak ili merkezinde bulunan MEB’e bağlı özel bir anaokulunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devam eden beş yaş grubu çocukları ve sınıfın öğretmeni olan araştırmacı oluşturmaktadır. Katılımcılara yönelik bilgilere Tablo 1’de ayrıntılı bir şekilde yer

verilmiştir. Tam gün eğitim yapılan bu okulda çalışma saatleri sabah 8.00'da başlayıp 17.30'da sona ermektedir.

Tablo 1

Çocuk Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş (Ay)	Annenin Eğitim Seviyesi	Babanın Eğitim Seviyesi	Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi
Ç1	E	64	Lisans	Lise	2 yıl
Ç2	E	60	Lisans	Lisans	1 yıl
Ç3	E	64	Ön Lisans	Lise	2 yıl
Ç4	E	65	Lisans	Lisans	2 yıl
Ç5	E	71	Lise	Lise	2 yıl
Ç6	E	62	Lisans	Lisans	1 yıl
Ç7	E	63	Ön Lisans	Lise	2 yıl
Ç8	E	66	Lise	Lise	2 yıl
Ç9	E	61	Lisans	Lise	2 yıl
Ç10	K	62	Lisans	Lisans	2 yıl
Ç11	K	67	Yüksek lisans	Lise	2 yıl
Ç12	K	64	Lise	Lise	2 yıl
Ç13	K	65	Lise	Lisans	2 yıl
Ç14	K	65	Lisans	Lisans	2 yıl
Ç15	K	64	Lisans	Lisans	2 yıl
Ç16	K	63	Lisans	Lise	2 yıl
Ç17	K	61	Lisans	Lisans	2 yıl
Ç18	K	64	Lisans	Lisans	2 yıl
Ç19	K	61	Lisans	Lise	2 yıl
Ç20	K	61	Lise	Lise	2 yıl

Bu çalışmada 20 çocuk katılımcı olarak bulunmaktadır. Tüm çocuklar okula düzenli devam etmektedir. Çalışmanın yapıldığı sınıfta on bir kız, dokuz erkek çocuk bulunmaktadır.

Çalışmanın katılımcılarını 58-71 ay grubunda bulunan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmada çocukların isimlerine etik önlemler doğrultusunda yer verilmemiş, Ç1, Ç2 şeklinde kodlama yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Eylem araştırmalarında değişim ve gelişimi gerçekleştirebilmeyi açığa çıkarmak için veri toplama araçları önemli bir yer tutmaktadır. Bundan dolayı ihtiyaç duyulan veriyi elde etmede her türlü veri toplama aracı kullanılabilir. Bu doğrultuda hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılabilir (Mertler, 2014; Creswell, 2014; Johnson, 2014). Çalışmada veri toplama araçları olarak öğretmen gözlemleri, öğretmen araştırmacı günlüğü ve çocukların ürünleri kullanılmıştır.

Gözlem

Gözlem, yapılan bu araştırmada verileri toplamada en önemli araçlardan birisidir. Araştırmacının da katılımcı gözlemci olduğu araştırmalarda gözlem yoluyla çocukların ifade ettikleri fikirlerine, duygularına ve tecrübelerine yönelik olarak bulgulara doğrudan ulaşma imkânı bulunmaktadır (Patton, 2002). Katılımcı gözlemci olarak araştırma ortamında bulunmak, ortaya çıkan durumların sistematik bir şekilde gözlemlenmesinin yanında olayları ve etkileşimleri doğrudan yaşayarak bilinçli bir şekilde kaydetme yöntemidir (Glesne, 2013). Yapılan araştırmada katılımcı gözlemci olarak araştırmasını yürüten araştırmacı öğretmen tarafından araştırma sürecini derinlemesine anlamaya çalışarak katılımcıların (çocukların) davranışlarını ve düşüncelerini betimleyerek gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini rahat bir şekilde gösterebildikleri doğal ortamlarında oyun oynarken yapılan çalışmaların deneysel ortamlara göre daha etkili olduğu, uygun olmayan yöntemler kullanıldığında çocukların öz düzenleme becerilerini gösteremediği vurgulanmaktadır (Cultice, Somerville & Wellman, 1983; Perry, 1998; Robson, 2010; Turner & Husman, 2008; Veenman & Spaans, 2005; Whitebread ve diğerleri, 2009). Yapılan bu araştırmada da araştırmacı öğretmenin gözlem yoluyla verileri

toplamaşı çocukların doğal ortamlarında yani alışkın oldukları ortamda çalışmanın daha etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmacı öğretmen çocukları etkinlikler sırasında video kaydına alarak çocukların sözel olmayan davranışlarını da tekrar izleyebilme fırsatı bulmuştur. Ayrıca yapılan uygulama sırasında bir duruma odaklanırken o an görmesi gereken başka bir durumu da video kaydı sayesinde görebilme fırsatına sahip olmuştur. Erikson ve Wilson'un (1982) belirttiği gibi araştırmacının gözden kaçırdığı bir olayı ya da detayı o an kaçırması önemli bir verinin kaybına neden olabilmektedir. Whitebread vd. (2009) yaptığı çalışmasında da tüm süreci video ile kayıt altına alarak çocukların öz düzenleme ve üstbiliş becerilerine yönelik olarak sözel ve sözel olmayan yani çocukların davranışlarını tekrar izleyebilme fırsatı bulunduğunu belirtmektedir.

Araştırmacı öğretmen veri toplarken ses kayıt cihazlarından yararlanarak çocukların etkinlik sırasında diyaloglarını kaydetmek amacıyla yararlanmıştır. Ses kayıt cihazlarını etkinliklerdeki grupların büyüklüğüne göre kullanmıştır. Birden fazla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bunun nedeni ise sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı özellikle oyun zamanlarında sınıfta gürültü olması ve çocukların ifadelerinin yeterince anlaşılmaması olmuştur. Ses kayıt cihazları daha çok güne başlama zamanlarında, günü değerlendirme ve yapılan etkinlikler sonrasında çocukların birbirlerini değerlendirme süreçlerinde kullanılmıştır. Oyun sırasında ise daha sakin ve sessiz çocukların ifadelerini duyabilmek adına bu çocukların yakınına koyularak kayıt altına alınmıştır. Bununla birlikte araştırmacı öğretmen serbest oyun zamanlarında bu çocukların yakına oturmayı tercih ederek öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerine yönelik ifadeleri kayıt altına almıştır. Araştırmacı öğretmen gözlem yaparak, video kayıtlarını ve ses kayıtlarından elde ettiği verileri analiz ederek eylem planlarını oluşturmuştur. Bu süreçte araştırmacı öğretmen tarafından çocukların ihtiyaçlarına, davranışlarına ve birbirleriyle olan etkileşimlerine yönelik analizler yapılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı öğretmenin kendi eğilimlerine ve uygulamalarına yönelik olarak strateji planları oluşturulmuştur.

Eylem araştırmasının doğası gereği, araştırma sürecinde veri toplama ve toplanan veriyi değerlendirerek yeni uygulamalara karar verme döngüsü araştırma boyunca uygulanmıştır. MEB izni onaylandıktan sonra uygulamalara başlanılmıştır. Durum saptama sürecinde gözlemlerin yapılması, araştırmacı günlüğünün tutulması ve çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri odağındaki davranışlarına yönelik veriler toplanılmıştır. Toplanan veriler araştırmacı ve Tez İzleme Komitesi üyeleriyle beraber değerlendirilerek, problem durumları tespit edildikten sonra eylem planları süreçleri düzenlenmiştir. Uygulama yaparken sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı çocukların konuşmalarını daha net şekilde anlayabilmek için araştırmacı öğretmen tarafından ses kayıt cihazlarının sayısı artırılmıştır. Tablo 2’de gözlem yapılan etkinlik türleri, süreleri ve tarihleri yer almaktadır.

Tablo 2

Verilerin Toplama Sürelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Birinci Eylem Planı		
Etkinlik Türü	Süre (Dakika)	Tarih
Serbest Oyun Zamanı	63 dk	14.02.2023
	15 dk	17.02.2023
	58 dk	07.03.2023
	25 dk	14.03.2023
	73 dk	31.03.2023
Sanat Etkinliği	51 dk	03.04.2023
	15 dk	14.02.2023
	20 dk	21.02.2023
	67 dk	03.03.2023
Türkçe Etkinliği	42 dk	28.03.2023
	30 dk	07.03.2023
	35 dk	10.03.2023

	35 dk	17.03.2023
	31 dk	03.04.2023
Okuma Yazmaya Hazırlık	37 dk	23.02.2023
Etkinliği	11 dk	04.03.2023
	10 dk	02.04.2023
	49 dk	05.04.2023

İkinci eylem planı sürecinde çocuklar serbest oyun zamanlarında, sanat etkinliğinde, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, drama etkinliğinde gözlemlenmiştir. Tablo 3'te gözlem yapılan etkinlik türleri, süreleri ve tarihleri yer almaktadır.

Tablo 3

Verilerin Toplama Sürelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

İkinci Eylem Planı		
Etkinlik Türü	Süre (Dakika)	Tarih
Serbest Oyun Zamanı	60 dk	25.04.2023
	57 dk	24.04.2023
	32 dk	26.04.2023
	60 dk	12.05.2023
	57 dk	13.05.2023
Drama Etkinliği	33 dk	13.05.2023
Sanat Etkinliği	75 dk	12.05.2023
	30 dk	16.05.2023
Okuma Yazmaya Hazırlık	56 dk	13.05.2023
Etkinliği	30 dk	12.05.2023

Üçüncü eylem planı sürecinde çocuklar serbest oyun zamanlarında, sanat etkinliğinde, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, Türkçe ve müzik etkinliğinde gözlemlenmiştir. Tablo 4'te gözlem yapılan etkinlik türleri, süreleri ve tarihleri yer almaktadır.

Tablo 4

Verilerin Toplama Sürelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Üçüncü Eylem Planı		
Etkinlik Türü	Süre (Dakika)	Tarih
Serbest Oyun Zamanı	23 dk	02.06.2023
	30 dk	05.06.2023
	20 dk	06.06.2023
	70 dk	12.06.2023
Türkçe Etkinliği	47 dk	02.06.2023
	15 dk	09.06.2023
Sanat Etkinliği	75 dk	05.06.2023
	60 dk	06.06.2023
	76 dk	07.06.2023
	20 dk	10.06.2023

Araştırma üç eylem araştırması döngüsünde tamamlanmıştır. Birinci eylem araştırması döngüsü kapsamında 667 dakika, ikinci eylem araştırması döngüsü kapsamında 343 dakika ve üçüncü eylem araştırması döngüsü kapsamında 436 dakika video kaydı yapılmıştır.

Araştırmacı Öğretmen Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırma sürecini, gözlemlerini, araştırmacının karar ve düşüncelerini kaydettiği bir günlüktür. Bu günlüğün önemli işlevlerinden birisi araştırmacının yaptığı araştırma sürecindeki karşılaştığı durumların, edindiği deneyimlerinin, kendi

davranışlarının ve duygularının yazılı olarak belgelenmesini sağlamaktadır (Glesne, 2013). Yapılan bu araştırma sürecinde araştırmacı günlüğü kayıtlarına planlama, durum tespiti, uygulama dâhil olmak üzere 01/11/2022 tarihinde başlanmış olup süreç tamamlanincaya kadar devam edilmiştir. Araştırmacı günlüğü aracılığıyla araştırmacı öğretmenin süreci daha iyi anlayabilmesine, eylem planları yapılırken bu süreçlere göre ilerlenmesine, duygu ve düşüncelerini araştırma sürecinde anlamasına olanak tanınması amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı öğretmenin günlüğünde; yapılan gözlemler hakkındaki notlar, yapılan etkinliklerde çocukların davranışlarına yönelik yorumlar, süreç hakkındaki düşünceler ve duygular, sürecin ilerlemesine yönelik düşünceler, araştırmacının aldığı kararlar, katılımcılara yönelik notlar, ortamdaki değişikliklere yönelik ifadeler ve kayıt altına alınan bilgilerin tarihlerine ilişkin veriler yer almaktadır. Araştırmacı günlüğü, araştırmalarda çoklu veri sağlarken aynı zamanda günlüğün gizli veri olarak kullanıldığı da görülmektedir (Creswell, 2017). Bu nedenle araştırmacı günlüğü hem veri kaynağı olarak hem de yansıtıcı günlük olarak kullanılmıştır.

Çocukların Ürünleri

Eylem araştırmasında araştırma sürecinde çocukların ürünleri önemli bir veri kaynağı olarak kullanılabilirdiği gibi bu ürünlerin toplanma zorunluluğu bulunmamaktadır (Johnson, 2014). Bu araştırmada da çocukların yaptığı resimlerden yararlanılmıştır. Bu resimler, çocukların eylem planı süreçlerindeki duygu ve düşüncelerini değerlendirmeleri açısından önem taşımaktadır. Eylem planı süreçlerinde çocukların gelişim süreçlerini izlemek için araç olarak kullanılmıştır.

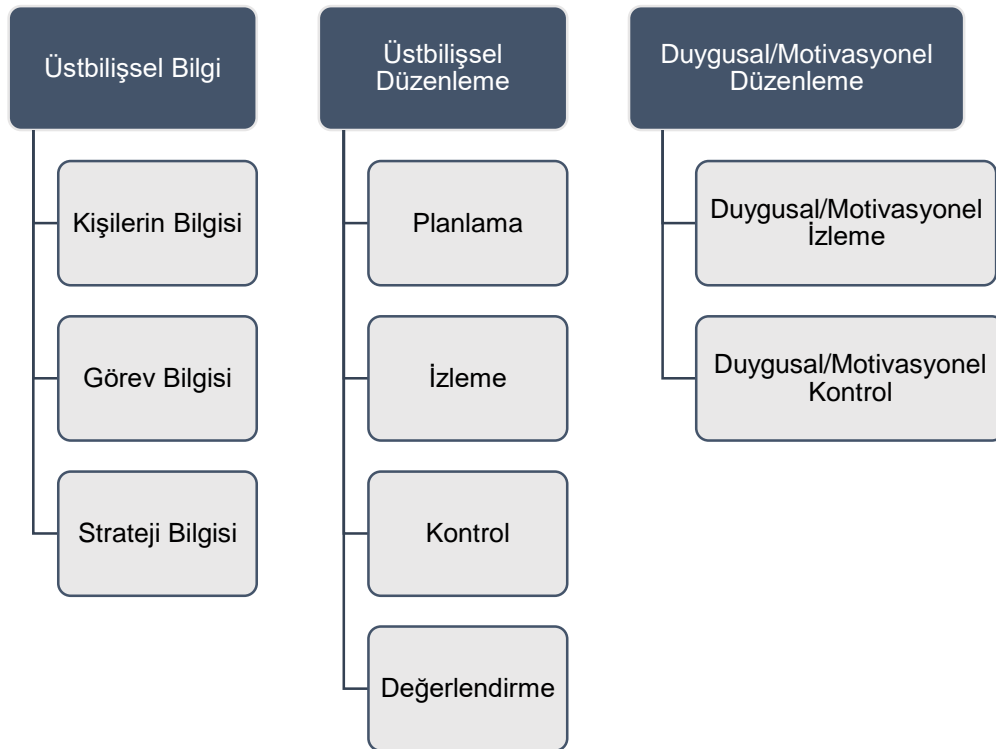
Verilerin Analizi

Video ve ses kayıtlarına alınan gözlemler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler öncelikle yazılı hale getirilmiştir. Çocukların öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin analizi Whitebread ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Aydın ve Dinçer (2022) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Camridgeshire Independent Learning (C.Ind.Le)

Kodlama Şeması: 3-5 Yaş Çocuklarda Öz düzenleme ve Üstbilişin Sözel ve Sözel Olmayan Göstergeleri” çerçevesi doğrultusunda yapılmıştır. Kodlama şeması üç temadan oluşmaktadır (Şekil 2). Bunlar Üstbilişsel Bilgi, Üstbilişsel Düzenleme ve Duygusal/Motivasyonel Düzenleme temalarıdır. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade ederken üç kategoride incelendiği görülmektedir. Bunlar kişilerin bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisidir. Üstbilişsel düzenleme, bireyin bilişsel süreçlerini planlama, izleme ve düzenleme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme kategorilerinden oluşmaktadır. Duygusal/motivasyonel düzenleme ise duygusal/motivasyonel izleme ve duygusal/motivasyonel kontrol kategorilerin oluşmaktadır.

Şekil 2

C.Ind.Le. Kodlama Şeması-Tema ve Kategoriler



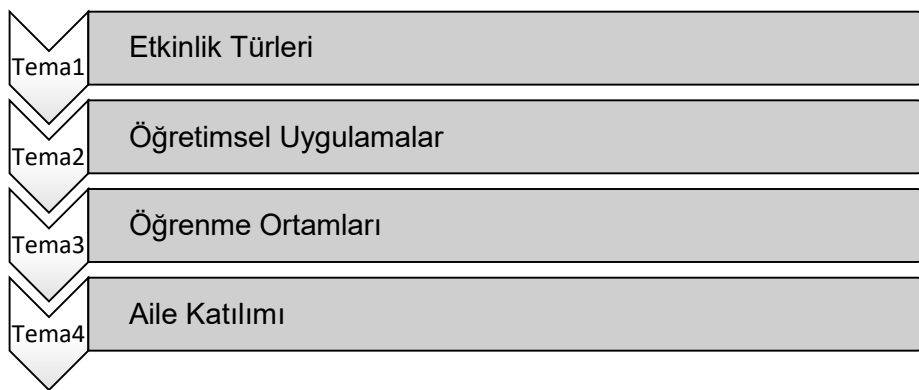
Araştırmacı öğretmen uygulama sürecinde çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemek için nasıl bir süreç izlediği, araştırma öncesinde ve araştırma sonrasındaki uygulamaları arasında nasıl bir değişim olduğunu ortaya koymak için gözlem

notlarından ve araştırmacı günlüğünden yararlanılarak elde edilen veriler ön kodlama ve eksenel kodlama ile analizleri yapılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerle birlikte analizin eş zamanlı olarak yürütülmesi araştırmayı aynı zamanda bir sonraki sürece de hazırlamaktadır (Merriam, 2013). Yapılan uygulamalar ve çözümler yaklaşık yedi aylık bir süre içerisinde tamamlanmıştır.

Araştırmacı öğretmenin uygulamalarındaki değişimlere yönelik elde edilen verilerin analizinde birincil kodlama yöntemlerinden ön kodlama ile başlanmış, daha sonra ikincil kodlama yöntemlerinden eksenel kodlama süreci yürütülmüştür (Saldana, 2009, 2015). Ön kodlamada veriler detaylı bir şekilde incelenip parçalara ve kodlara bölünmüştür. Eksenel kodlama ile kodlara ayrılmış veriler bütünleştirilerek veri seti tekrar düzenlenerek ve kategoriler ve temalara ulaşılmıştır. Eksenel analiz veri doygunluğuna ulaşılma amaçlanarak, kodlama esnasında yeni bilginin ortaya çıkmaması ve yapılan eylemlerin sonuçlarına yönelik yeni sonuçlar görülmeyene dek devam edilmiştir (Staruss & Corbin, 1998). Bu kodlama sürecinin sonunda ulaşılan temalar Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Öğretmen Uygulamasına Yönelik Temalar



Araştırmacı Öğretmenin Rolü

Araştırmacı öğretmen “Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı” Lisans Programından 2012 yılında mezun olmuştur.

Ardından yüksek lisansa başlamış olup aynı zamanda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmaya başlamıştır. Bir yıl çalıştıktan sonra Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda ücretli öğretmenlik yapmıştır. Ayrıca bir dönem özel bir üniversitede de öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. Sonrasında özel anaokullarında görev yapmıştır.

Yapılan bu araştırmada çalışmanın deseninin belirlenmesindeki en önemli faktörlerden birisi araştırmacının öğretmen olarak görev yapması olması ile birlikte etkinlikleri planlama ve uygulamada kendini geliştirmeye açık olması ve danışmanın uygulamaya yönelik araştırmaların alanda çalışan öğretmenlere daha fazla katkı sağlayacağı fikrini vermesi etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmacının temel rolü "araştırmacı öğretmen" dir. "Araştırmacı öğretmen" kavramının eylem araştırmalarında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Bissex, 1986; Erdem, 2018; Sarı, 2006; Tomakin, 2007). Araştırmacı öğretmen, sınıf içindeki durumları anlayarak ve öğretim ortamlarına yönelik geliştirme yapan kişi olarak tanımlanmaktadır (Strickland, 1988).

Öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerin gelişimine yönelik araştırmacının bu çalışmayı yapma nedenlerine bakıldığında: Çocukların kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol ederek kendi öğrenmelerini sağlayabilmelerine destek olmak; okul öncesi dönemde öz düzenlemeye yönelik yapılan eylem araştırmalarının önemli bir yere sahip olduğu ve öğretmenlerin uygun stratejilerle çocukları nasıl destekleyebileceğini görmelerini sağlamak; öğretmenler aracılığıyla daha çok çocuğa ulaşmayı sağlamak; alanda aktif öğretmenlik yapıldığından dolayı araştırmacının içinde doğrudan olabileme fırsatını bulmak; çocuklarla birebir çalışma fırsatını değerlendirebilmek amacıyla bu araştırmacının yapılmasına karar verilmiştir.

Yin (2003) katılımcı olarak gözlem yapan kişinin araştırma yaptığı alanda birden fazla rol alarak katılım gösterdiğini belirtmektedir. Yapılan bu çalışmada ise öğretmen araştırmacının çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalara yönelik araştırmadaki sorumlulukları arasında eylem planını hazırlamak, hazırlanan ve uygulanabilirliğine karar verilen eylem planını uygulamak, uygulanan eylem planına yönelik

değerlendirmelerde bulunmak, eylem planlarına yönelik hazırlanan etkinlikler için gerekli materyalleri hazır hale getirmek, uygulama sırasında gözlem notları almak yer almaktadır. Aynı zamanda araştırma süreci boyunca araştırmacı öğretmenin katılımcı gözlemci olarak yer aldığı sınıfta dönem boyunca hem araştırmaya yönelik uygulamalarını yaparken hem de çalıştığı kurumun isteklerine yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Tüm bu süreçlerde içerisinde bulunduğu durumlarda uygulayıcı olan araştırmacı aynı zamanda gerekli olan notları kayıt altına almadan sorumlu olmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının yaptığı çalışmanın doğruluğunu, inandırıcılığını ve güvenilirliğini değerlendirmek için kullanılan bir kavramdır. Geçerlik, araştırmacının çalışmasına yönelik süreçlerin doğruluğunu ve güvenilirliğini belirlemeye yardımcı olmakla birlikte etik bir şekilde sürecin yürütülmesini sağlamayı gerektirmektedir. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda önemli kriterler öne sürerek araştırmaların güvenilirliğine vurgu yapmışlardır. Bu kriterler arasında yer alan inanırlık, güvenirlilik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik tekniklerinden, yapılan bu çalışmada araştırmacı tüm eylem planı süreci boyunca ortamda bulunmuş olup eylem planları tamamlandıktan sonra hem iki hafta boyunca çocukları gözlemlemeye hem de video kayıtları, ses kayıtları ve araştırmacı günlüğüyle veri toplamaya devam ederek çeşitleme/üçgenleme stratejisini de dikkate alarak inanırlığı artırmaya yönelik uygulamasını sürdürmüştür. Üçgenleme/çeşitleme stratejisi ise veri kaynakları üzerine üçgenleme, araştırma yöntemleri üzerine üçgenleme ve teorik çeşitleme olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2014; Creswell, Plano Clark, 2015; Merriam, 2015). Bu araştırmada veri kaynakları üzerine üçgenleme stratejisinden yararlanılarak veri toplama araçlarının çeşitliliğini sağlamak amacıyla gözlem notları, video ve ses kayıtlarının yanı sıra araştırmacı günlüğü yer verilmiştir. Yararlanılan bu strateji ile veri kaybı en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Güvenirlilik, yapılan araştırmanın tutarlı ve tekrarlanılabilirliğini değerlendirmeye yöneliktir. Tekrarlanabilir ve tutarlılık verilerin elde edilmesi ile mümkün olduğu gibi oluşturulan temaların, kodların ve kategorilerin oluşturulmasıyla da sağlanabilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2015). Bundan dolayı eylem araştırması yöntemini tercih eden araştırmacılar, genellikle günlük yaşamda meydana gelen olaylara yönelik durumları gözlemleyerek araştırmalarını yaptıklarından dolayı araştırma sonuçlarını genellemek yerine sonuçlar arasındaki bağlamı anlamaya ilişkin durumların olduğu görülmektedir (Johnson, 2019). Yapılan araştırmada güvenirliliği sağlamaya yönelik video kayıtlarından ve gözlem notlarından elde edilen veriler yazılı bir şekilde doküman haline getirildikten sonra rastgele seçilen, eylem planlarında yer alan kodlamalar öz düzenlemeye yönelik çalışmaları bulunan okul öncesi eğitim alanında doktora tamamlamış olan bir başka uzman tarafından analiz edilmiştir. Uzman olan kodlayıcıyla birlikte çocukların ifadelerini kodlama şemasına uygun olarak kodlama yaptıktan karşılaştırmalar yaparak iki analiz arasındaki farklılıklar tartışılmıştır. Eylem planı sürecinde yer alan eylem planlarındaki ifadelerdeki kodlama süreci bu şekilde tamamlanarak kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %96 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu uyum ise araştırmanın güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası güvenirliliğin en az %80 olması gerektiğini ifade ederek bu değerlendirmenin ise "Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı*100" şeklinde yapılması belirtmektedir. Araştırma sürecinde güvenirliliği sağlamada kullanılan tekniklerden olan aktarılabirlik yani nakledilebilirlik (Lincoln & Guba, 1985) için katılımcılarla ve yapılan uygulamalarla ilgili süreç detaylı şekilde açıklanarak betimlemeler yapılmıştır. Bu süreçte yapılan uygulamalar adım adım açıklanarak katılımcıların verdiği tepkiler ve ifadelere yönelik bulgular açık bir şekilde ifade edilerek süreç boyunca tez danışmanı bilgilendirilerek ve tez izleme komitesinin görüşleri alınarak değerlendirmeler yapılması sağlanmıştır. Bu şekilde onaylanabilirlik tekniğinden yararlanarak uzman değerlendirmesi/incelemesinden yararlanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmada elde edilen bulguları aktarmak ve bunları okuyucuya bir bağlam içerisinde sunarak, süreçteki

ilerlemelere ise detaylı bir şekilde yer verilmesi araştırmanın güvenilirliğini göstermektedir (Merriam, 2013; Patton, 2002; Yin, 2003).

Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırmada alınan etik önlemler de öncelikle araştırmacı, henüz araştırmanın planlama evresinde Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul'undan ve Uşak Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri ve kodlama şemasının iznini alarak sürece başlamıştır (bkz-EKLER). İlgili izin belgelerinin birer kopyası ekler bölümünde sunulmuştur. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulamaya başlamadan önce ebeveynlerden onam alınmıştır. Ailelerden onam alındıktan sonra uygulamaya başlamadan önce çocuklara öğretmenin uygulamalar yapacağını, uygulamalar sırasında video ve ses kaydına alacağını bunları kimseyle paylaşmayacağını söyleyerek çocukları bilgilendirmiştir. Sonrasında ise verilen onam formundaki boş alana küçük bir resim yapmaları söylendikten ve çocukların onayı alınmış ve araştırma sürecine başlanılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda bulgular gruplandırılarak çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerine ilişkin bulgular ve öğretmen uygulamalarına yönelik bulgular sunularak tartışılmıştır.

Çocukların Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinden elde edilen veriler C.Ind.Le Kodlama Şeması (Whitebread ve diğerleri, 2009; Aydın ve Dinçer, 2022) kapsamında analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur. Elde edilen verilerdeki ifadeler kodlama şemasında yer alan kategoriler ve alt kategorilere uygun olarak her çocuk için tablolaştırılıp sayısal değerleri verilmiştir. Araştırmacı tarafından çalışmanın bulguları ortaya koyulurken çocukların ifadeleri kelimesi kelimesine deşifre etmiştir.

Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi temasında kişilerin bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisi olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgi temasında ortaya çıkan ifadelerin toplam dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Üstbilişsel Bilgi Temasında Ortaya Çıkan İfadelerin Toplam Dağılımları

Üstbilişsel Bilgi	Birinci Eylem Planı (f)	İkinci Eylem Planı (f)	Üçüncü Eylem Planı (f)
<i>Kişilerin bilgisi</i>	54	69	121
<i>Görev bilgisi</i>	6	15	41
<i>Strateji bilgisi</i>	8	38	64

Tablo 5'te yer alan üstbilişsel bilgi temasına bakıldığında kişilerin bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisi kategorilerinde eylem planı süreçleri boyunca çocukların ifadelerinde artış olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında birinci eylem planı sürecinde

üstbilişsel görev bilgisinden daha az yararlandıkları görülürken, kişilerin bilgisi kategorisinden daha fazla yararlandıkları görülmektedir. Üçüncü eylem planı sürecinde bu durumun değişerek çocukların görev ve strateji bilgisi ifade sayılarının yükseldiği görülmektedir. Kişilerin bilgisi kategorisinde ortaya çıkan çocukların ifadelerinin eylem planlarına göre dağılımları Tablo 5.1.' de gösterilmektedir.

Kişilerin Bilgisi. Bu kategori kendi içinde alt göstergelere ayrılmaktadır. Bunlar kendilik, diğerleri ve evrensel alt göstergeleridir.

Tablo 5.1.

Kişilerin Bilgisi Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları

Katılımcılar	Üst Bilişsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi
	Birinci Eylem Planı	İkinci Eylem Planı	Üçüncü Eylem Planı
	Kişilerin Bilgisi (f)	Kişilerin Bilgisi (f)	Kişilerin Bilgisi (f)
Ç1	6	9	11
Ç2	4	3	4
Ç3	2	2	8
Ç4	5	6	8
Ç5	2	2	5
Ç6	2	5	8
Ç7	4	2	5
Ç8	3	4	5
Ç9	1	2	2
Ç10	3	3	8
Ç11	1	3	11
Ç12	2	1	4
Ç13	1	3	3
Ç14	0	4	4
Ç15	6	5	9
Ç16	1	2	6

Ç17	3	1	4
Ç18	5	5	9
Ç19	3	6	6
Ç20	0	1	1

Tablo 5.1. incelendiğinde birinci eylem planı süreci ile ikinci eylem planı sürecinde bulunan kişilerin bilgisi kategorisindeki ifadelerin sayıları karşılaştırıldığında Ç3, Ç5, Ç10, Ç18'in ifadeleri aynı kalırken; Ç2, Ç6, Ç7, Ç12, Ç15, Ç17 ifadelerinin azaldığı ve diğer çocukların ifade sayılarında ise artış olduğu görülmektedir. İkinci eylem planı süreci ile üçüncü eylem planı süreci karşılaştırıldığında ise Ç9, Ç13, Ç14, Ç19' un ifadelerinin aynı kaldığı görülürken diğer tüm çocukların ifade sayılarının arttığı görülmektedir. Birinci eylem planı süreci ile üçüncü eylem planı sürecindeki ifadelere bakıldığında ise Ç2'nin ifade sayısı aynı kalırken diğer tüm çocukların ifadelerinde artış olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular çocuklar açısından incelendiğinde üstbilişsel bilgi teması kapsamında yer alan kişilerin bilgisine yönelik gözlemlenen ifadeler, uygulanan eylem planları sürecinde incelendiğinde çocukların kendi öğrenmelerine ilişkin ifadeler olan bir şeyi bilme ya da bilememe, yapabilme, diğerlerine yönelik söz ve eylemlerinde düzeltmelerde bulunabilme, anlayabilme, önceden bildiklerini hatırlayabilme, göreve yönelik uygun stratejiyi bulabilme, görevi yapabilme ve görevi yanlış yapmaya yönelik konuşmaların ortaya çıktığı görülmektedir. Çocukların, kişilerin bilgisi kategorisinde bulunan göstergelerinin tamamını birinci eylem planı sürecinde göstermedikleri görülürken bazılarını ise oldukça sınırlı sayıda gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Çocukların kendilerinin ve akranlarının bilişsel görevlerine yönelik düşünme sürecini veya hislerini anlamaya yönelik davranışlarda ve sözlü ifadelerde az buldukları gözlemlenmiştir. Örneğin sanat etkinliği sırasında çocukların ifadelerine bakıldığında Ç5 "*Ben yapıştıramadım öğretmenim*", Ç15 "*Sen yanlış tutuyosun Ç1*", Ç8 "*Ben ne yapacağıma karar veremedim öğretmenim*" ifadeleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgulardan yola

çıkılarak çalışma grubunda yer alan bazı çocukların sadece kendine yönelik öğrenmeye olan yönleri ve akademik becerilerine yönelik çalışmalarındaki zayıf yönlerine ilişkin bilgi sahibi olduğu görülmektedir.

İkinci eylem planı sürecinde kişilerin bilgisi ve göstergelerinde ortaya çıkan ifadelerle bakıldığında çocukların daha çok güçlü yönlerine yönelik ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Araştırmacı öğretmen çocukların bu yönlerini ortaya çıkarmak için sınıf içi uygulamalarında akıl ve zekâ oyunlarından olan satranç, dama, bak bak (Look look) ve renkli boncuklar oyunlarından (Kartlarda farklı renklere göre üst üste dizilmiş daire şeklinde görseller bulunmaktadır. Çocuk bu sıralamaya göre ip ve boncukları kendisi dizmeye çalışır.) yararlanmıştır. Ç1 burada satranç oyununu bildiğini, Ç19 oyunu bilmediğini ve zorlandığını, Ç4 satranç oyununu çok iyi bildiğini, Ç2 dama oyununu bildiğini sözel olarak ifade etmiştir. Çocukların hem güçlü yönlerini hem zayıf yönlerini ifade etmeleri, kodlama şemasına göre çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerine yönelik ifadelerin davranış tanımları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu oyunlarda çocukların ifadeleri açık ve net olarak gözlemlenmiştir. Whitebread vd. (2009) çocukların öğrenme süreçlerindeki zayıf yönlerine yönelik ifadelerde bulunmalarını onların üstbilişsel becerisi olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Flavell, Beach ve Chinsky (1966) yaptığı araştırmasında ise çocukların kısa süre önce gerçekleşen olayları hatırlamakta güçlük çektiklerini bununla birlikte hafızalarının ve stratejilerinin de yeterince gelişmediğini ifade etmektedir. Ancak elde edilen bu bulguyla çocukların strateji bilgilerinin etkililiğinin yapılan etkinliklerle desteklenebileceği görülmektedir.

Üçüncü eylem planı sürecinde ise araştırmacı öğretmen çocukların bilişsel görevlerine yönelik düşünce süreçlerini ve bilişin evrenselliğini ifade etmesine yönelik etkinlikler planlamıştır. Örneğin, oyun etkinliğinde çocuklara 60-70 cm uzunluğunda yanları katlanmış karton vererek, gruplar oluşturulmuştur. Çocuklardan bu kartonları kullanarak verilen topu yere düşürmeden varış çizgisine ulaştırmaları doğrultusunda yönerge verilmiştir. Bu oyun sırasında çocukların hem bilişin evrenselliğine yönelik ifadeler

kullandıkları görülürken hem de strateji bilgisine ve kodlama şemasında yer alan üstbilişsel düzenlemenin tüm kategorilerine yönelik ifadelerin ortaya çıktığı görülmüştür. Ç20 “Çok eğmemeliyiz, top düşüyor”, Ç11 “Boşluk kalınca top düşüyor, dikkat edin”, Ç8 “Hızlı olmamız gerekiyor”, Ç9 “Kaldır kaldır”, Ç18 “Düz tut bak” gibi çocukların sözlü ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Bulgulara bakıldığında, çocukların ifadelerinin genellikle kendi bilişsel süreçlerine yönelik olmasıyla birlikte bu eylem planı sürecinde akranlarına yönelik ifadelerin de olduğu dikkat çekmektedir. Bu ifadelerin Ayvaz’ın (2018) aktardığı Blackemore ve Choudhury’nin (2006) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının kendi yetkinliklerinin etkinlik süreçlerinde ya da zayıf yönlerini de içeren ifadelerin ortaya çıktığını, diğerlerinin ise bilişsel süreçlerine veya çalışma becerilerine yönelik sadece farkındalık sahibi oldukları bulgusunu ortaya koyarak elde edilen bu bulguyu desteklediği görülmektedir.

Kendilik. Kendilik alt göstergesinin davranış tanımı; kişinin kendi yetenekleri ile birlikte güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasıyla birlikte kendi yetenekleri hakkında da karşılaştırmalı olarak ifade de bulunabilmesidir. Bununla birlikte çocuğun hem güçlü hem de zayıf yönlerini ifade edebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Whitebread ve diğerleri, 2009). Çocukların bu gösterge altında ortaya çıkardıkları bazı ifade örneklerine yer verilmiştir:

Ç1 “Çok uzun bir araba yaptım Ç3 bak”

Ç4 “oooo (gülüyor)”

Ç15 “Bizde 1 tane daha araba var, o da büyük araba”

Ç1 “Ben bu arabayı alıyorum”

Ç15 “Oynamak istiyosan yanımıza gel” Ç1 gülümseyerek yanlarına oturur.

Ç6 “Öğretmenim kutunun üzerine yapıştırmakta zorlanıyorum”

Ç1 “Ben bağlayabilirim orasını”

Ç17 “Ben onu koyabilirim”

Ç18 “Ben yerleştirmeyi yapabiliyim”

Diğerleri. Diğerleri alt göstergesinin davranış tanımında çocuğun arkadaşlarının veya akranlarının bilişsel görevlerini içeren davranışlara yönelik olan düşünme sürecini ve bununla birlikte duygularını ifade edebilmesini içermektedir. Bu alt kategoride çocukların, diğerlerinin hem öğrenme hem de akademik çalışma yeteneklerine ilişkin olarak zayıf ve güçlü yönlerini ifade edebilmesi temel temaları oluşturmaktadır (Whitebread ve diğerleri, 2009). Çocukların bu gösterge altında ortaya çıkardıkları bazı ifade örneklerine yer verilmiştir:

Ç15 “Hayır dıcektin Ç16 yanlış söyledin”

Ç16 “Off evet”

Ç1 “Hayır öyle değil, yanlış”

Ç6 “Öğretmenim Ç5 yanlış koyuyo”

Evrensel. Evrensel alt göstergesinin tanımı çocuğun bilişinin evrenselliğini ifade etmesidir. Bu alt kategorinin temel temalarında öğrenme hakkında genel fikirlerin paylaşılması bulunmaktadır (Whitebread ve diğerleri, 2009). Çocukların bu gösterge altında ortaya çıkardıkları bazı ifade örneklerine yer verilmiştir:

Ç6 “Eskiden taşla mı resim çiziyorlardı o zaman”

Ç2 “Yan tutarsan kayar, üzerinde durmaz”

Görev Bilgisi. Görev bilgisi, çocuğun görevlerine yönelik sahip olduğu uzun süreli bellek bilgisine ilişkin ifadeleri içermektedir. Bu kategoride bulunan temel kategorilere bakıldığında görev, önceden belirlenen koşullara ve çocukların öğrendiği bilgiler doğrultusunda değerlendirme yapması, bilişsel görevlerdeki zorluk derecelerine yönelik ifadelerde bulunmaları, farklı zamanlardaki görevlerde benzerlik ve farklılıklar hakkında karşılaştırmalarda bulunulması durumudur (Whitebread ve diğerleri, 2009). Görev bilgisi kategorisinde ortaya çıkan çocukların ifadelerinin eylem planlarına göre dağılımları Tablo 5.2.’de gösterilmektedir.

Tablo 5.2.*Görev Bilgisi Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları*

Katılımcılar	Üst Bilişsel Bilgi		
	Birinci Eylem Planı	İkinci Eylem Planı	Üçüncü Eylem Planı
	Görev Bilgisi (f)	Görev Bilgisi (f)	Görev Bilgisi (f)
Ç1	0	2	3
Ç2	0	0	3
Ç3	2	1	2
Ç4	1	1	3
Ç5	0	1	1
Ç6	0	0	2
Ç7	0	1	1
Ç8	1	0	1
Ç9	0	0	1
Ç10	0	1	3
Ç11	0	0	5
Ç12	0	1	1
Ç13	0	0	2
Ç14	0	0	1
Ç15	2	1	2
Ç16	0	1	2
Ç17	0	1	3
Ç18	0	1	2
Ç19	0	1	1
Ç20	0	2	2

Tablo 5.2. incelendiğinde, görev bilgisi kategorisine yönelik birinci eylem planında yalnızca Ç3, Ç4, Ç8, Ç15'in ifadelerine rastlanırken ikinci eylem planında Ç2, Ç6, Ç8, Ç9, Ç11, Ç13, Ç14 hariç diğer çocukların ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Üçüncü eylem

planında ise tüm çocukların görev bilgisine yönelik ifadelerinin bulunduğu görülmektedir. Yapılan etkinlik türlerinin çocukların görev bilgisine yönelik ifadelerini ortaya çıkarmada etkili olduğu söylenebilmektedir. Bunun nedeni olarak araştırmacı öğretmen etkinliğin içeriğine bağlı olarak çocukların görevleri yerine getirebilmek için bu kategoriye yönelik ifadelerin kullanıldığını gözlemlemiştir.

Elde edilen bulgular çocuklar açısından incelendiğinde üstbilişsel bilgi tema kapsamında bulunan görev bilgisi kategorisindeki ifadeler uygulanan eylem planları sürecinde çocuklara verilen bilişsel görevlerdeki zorluk derecelerine yönelik ifadelerde bulunmaları, görevlerdeki benzer ve farklı durumlara yönelik karşılaştırmalarda bulduklarına ilişkin ifadelerin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Çocukların, görev bilgisi kategorisine yönelik ifadeleri incelendiğinde uygulanan eylem planları süreçlerinde en az gözlemlenen kategori arasında yer aldığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Görev bilgisi kategorisinde ortaya çıkan ifadeler incelendiğinde örneğin; Ç7“*Boyamak çok kolay*” ifadesinde görevin zorluk derecesi hakkında konuştuğu görülürken Ç17“*Onun aynısını yapmak çok zor*” ifadesinde ise görevin hem zorluk derecesine yönelik hem de karşılaştırma yaptığı görülmektedir. Literatürde yer alan araştırma sınıf ortamında bilişsel zorlukların olması ve bu zorlukların çocuklara sunulması sonucunda çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin ortaya çıktığını belirtmektedir (Perry, Vadekamp, Mercer & Nordby, 2002).

Elde edilen bulgularda yapılan açık hava etkinliklerinde çocukların evrenselliğe yani kişilerin bilgisi kategorisine ve strateji bilgilerine yönelik ifadeleri kullanmalarının yanı sıra görev bilgisine yönelik ifadeleri de kullandıkları dikkat çekmektedir. Araştırmacı öğretmen çocukların görev ve strateji bilgilerine yönelik ifadelerin ortaya çıkmasını desteklemek için açık havada gerçekleştirilen etkinlikte top taşıma oyunu ile (Kişilerin bilgisi kategorisinde oyun anlatılmıştır.) çocukların kendi grubuyla iş birliği yapması desteklenerek görevlerine ilişkin uzun süreli bellek bilgisi içeren ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin çocukların Ç9 “*Topu taşımak çok zormuş ya*”, Ç11 “*Düz tut, düşüyo*”, Ç6 “*Birleştirin top*

düşüyo”, Ç18 *“Bu oyun ipli oyundan daha zormuş”*, Ç7 *“Baya zormuş”* ifadelerine rastlanılmıştır.

Yapılan etkinliklerde “Balon Taşıma” oyunu ile “Top Taşıma” oyunu arasındaki benzerlikleri çocukların oyun sırasında kendi aralarında konuştuğu gözlemlenmiştir. “Balon Taşıma” oyununda ilk olarak bir yumak ip bir çocuğa verilerek ipin ucunu tutması istenir, çocuk ipin ucunu tuttuktan sonra karşısındakine atar, oluşturulan ip ağının arasında boşluk kalmayınca kadar devam eder. Şişirilen balon ip ağının üzerine atılır ve çocuklar ellerinde tuttuğu ipi sallayarak balonu düşürmemeye çalışır. “Balon Taşıma” oyunu ikinci eylem planı sürecinde oynanırken, “Top Taşıma” üçüncü eylem planı sürecinde oynanmıştır. Günü değerlendirme zamanında ise Ç11 *“Öğretmenim top taşıma oyunu daha önce oynadığımız hani iplerin üzerindeki balon vardı ona benziyormuş, bunda da topu düşürmeden taşımaya çalışıyoruz”*, Ç10 *“Öğretmenim top taşıma oyunu daha zormuş bence”*, Ç6 *“Öğretmenim iplerin arasından balon düştüğü zaman onu kurtarmakta zordu”* ifadelerinin yer aldığı gözlemlenmiştir. Çocukların bu kategori altında ortaya çıkardıkları bazı ifade örneklerine yer verilmiştir:

Ç20 “Bana 2 tane göz lazım”

Ç18 “4 tane alabilir miyim öğretmenim üzerine süs yapıcım”

Ç1 “Ben tutarım bu kısmını”

Ç15 “Tamam, bende bunları koyayım şimdi”

Ç5 “Ben yanlarına yapıştıriccam”

Strateji Bilgisi. Çocuğun görevde başarı göstermesi, başarı ile tamamlayabilmesi veya kendi performansını arttırmak amacıyla kullandığı hem bilişsel hem de davranışsal ifadeleri yansıtabilme becerisidir. Bu kategoride çocuğun bir şeyi nasıl yaptığını veya öğrendiğini tanımlayabilmesinin yanında bir başkasına öğretebilmesini, görev sırasındaki süreçleri ya da işlemleri açıklayabilmesini içermektedir (Whitebread ve diğerleri, 2009). Strateji bilgisi kategorisinde ortaya çıkan çocukların ifadelerinin eylem planlarına göre dağılımları Tablo 5.3.’de gösterilmektedir.

Tablo 5.3.*Strateji Bilgisi Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları*

Katılımcılar	Üst Bilişsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi
	Birinci Eylem Planı	İkinci Eylem Planı	Üçüncü Eylem Planı
	Strateji Bilgisi	Strateji Bilgisi	Strateji Bilgisi
Ç1	0	4	4
Ç2	0	3	5
Ç3	2	4	5
Ç4	1	2	3
Ç5	0	1	1
Ç6	0	3	3
Ç7	1	1	3
Ç8	0	1	3
Ç9	1	1	4
Ç10	0	2	5
Ç11	0	3	6
Ç12	0	1	3
Ç13	0	1	1
Ç14	0	2	2
Ç15	2	3	4
Ç16	0	1	2
Ç17	0	1	4
Ç18	1	2	3
Ç19	0	1	1
Ç20	0	1	2

Tablo 5.3. incelendiğinde, yapılan etkinlik türlerinin farklılaşmasıyla birlikte çocukların strateji bilgisine yönelik ifadelerini etkinlikler aracılığıyla ortaya çıkarmada etkili olduğu söylenebilmektedir. Yapılan etkinliğin içeriğine bağlı olarak çocuklar görevleri yerine

getirebilmek için stratejilere başvurdukları ve dolayısıyla stratejilere yönelik ifadelerini ortaya çıkararak kullandıkları gözlemlenmiştir. Özellikle strateji bilgisine yönelik ifadelerinde artış görülen çocuklar arasında Ç1, Ç2, Ç3, Ç10, Ç11 ve Ç17 yer almaktadır.

Elde edilen bulgular çocuklar açısından strateji bilgisi kategorisi incelendiğinde etkinliklerde çocukların bir şeyin nasıl yapıldığını ifade edebilme, görev sırasındaki süreçleri anlatabilme ve gösterebilme, stratejinin etkili olduğunu ifade edebilmeye yönelik ifadelerinin olduğu görülmektedir.

Çocukların, görev bilgisi kategorisine yönelik ifadeler incelendiğinde birinci eylem planı sürecinde bir görevi başarmak amacıyla geliştirdikleri stratejilerin etkinliklerde daha az ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte strateji bilgisi ile ilgili ifadeleri sıklıkla aynı çocukların ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların etkinlik süreçlerinde karşılaştıkları problem durumlarında çözümler üreterek, bu çözümlere yönelik davranışlar gösterebilmeleri ve çocukların istedikleri hedef doğrultusunda üstbilişsel strateji bilgisinden birinci eylem planı sürecinde tüm çocukların yararlanmadıkları gözlemlenmiştir.

Strateji bilgisi kategorisinde çocukların bir şeyi nasıl yaptığı ve bunu arkadaşlarına anlattığına ilişkin ifadeler daha çok ikinci ve üçüncü eylem planı süreçlerinde rastlanılmıştır. Üçüncü eylem planı sürecinde çocuklar akıl oyunlarından olan satranç oyunu sırasında Ç1 *“Atı dıgıdık dıgık dıgık şeklinde götürceksin, böyle”*, Ç4 *“Fil çapraz ilerliyor”*, Ç3 *“Arasında boşluk varsa ilerleyebilirsin, bak böyle”* ifadelerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik olarak, çocukların problem çözme becerilerinde iyi olmaları onların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin de iyi olduğu göstermektedir (Desoete, Roeyers & Buysse, 2001). Çocukların en fazla strateji bilgisi ifadelerinin problem çözmeye yönelik olan akıl oyunlarında ve legolarla oynarken kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri yüksek olan çocuklarda ise problem çözme becerilerinde daha iyi çözüm yolları bularak yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip oldukları görülmektedir (Toeng, 2003). Satranç oyunu sırasında Ç19 ile Ç1 oyun oynarken Ç19 oyunu doğru şekilde oynayamadığını ve

yanlış oynadığında Ç1' in ona yardım etmesini ifade etmiştir. Bu bulguya yönelik olarak literatürde çocukların problem durumunda çözüm üretirken ya da bir görevi yapmaya çalışırken kendilerine özgün olarak stratejiler bulmaları (Larkin, 2010) bunun yanında Bryce ve Whitebread (2012) ise araştırmalarında çocukların problem durumlarında çözüm üretmeleri ve kendilerine özgü strateji geliştirdikleri yer almaktadır. Dolayısıyla bu oyun sırasında hem Ç19 hem de Ç1' in çeşitli zorluklar yaşayarak ve problem çözerek bilişsel ve davranışsal etkinlikleri yansıtan ifadeleri sıklıkla kullandıkları görüldüğü söylenebilir.

Ç20 ile Ç16 satranç oyunu oynarken taşların hareketlerinde şaşırduklarında öğretmenden yardım istemişlerdir. Öğretmen ise Ç6 ile Ç4' ü görevlendirerek arkadaşlarını izlemelerini ve sadece istediklerinde yardım etmelerini söylemiştir. Bunun üzerine Ç18 ile Ç15' in diğer arkadaşlarına yardım etmek isteğinde bulunmuştur. Bu şekilde yardıma bulunan çocuklar hem yüksek sesle hem de göstererek arkadaşlarına anlatım yapacağından dolayı stratejiyi kullanmalarının yanında duygusal ve motivasyonel olarak arkadaşlarını etkilediği gözlemlenmiştir. Çocukların bu kategori altında ortaya çıkardıkları bazı ifade örneklerine yer verilmiştir:

Ç2 “Arasında boşluk olması gerekiyor”

Ç2 “Hayır çapraz gidemiyor” (Ç9 gülüyor ve bu durumu düzeltiyor)

Ç15 “3 çiçek var sende 2 çiçek var kartları ben alırım, oyun bu şekilde tamam mı?” (Kartların üzerindeki nesnelere anlatıyor)

Ç3 “Tahtayı ortasına koymak gerek”

Ç9 “Tamam” (deneme yapar ve olduğunu görünce sevinir)

Üstbilişsel Düzenleme

Bu temada yer alan kategoriler arasında planlama, izleme, kontrol ve değerlendirmenin yer aldığı görülmektedir. Üstbilişsel düzenleme temasında ortaya çıkan ifadelerin dağılımları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6*Üstbilişsel Düzenleme Temasında Ortaya Çıkan İfadelerin Toplam Dağılımları*

Üstbilişsel Düzenleme	Birinci Eylem Planı Süreci (f)	İkinci Eylem Planı Süreci (f)	Üçüncü Eylem Planı Süreci (f)
<i>Planlama</i>	66	94	120
<i>İzleme</i>	36	41	136
<i>Kontrol</i>	22	41	149
<i>Değerlendirme</i>	28	73	152

Tablo 6'da gösterilen üstbilişsel düzenleme temasına yönelik bulguların dağılımları incelendiğinde tüm eylem planları süreçleri içerisinde birinci eylem planı sürecindeki ifade sayılarının en düşük olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında da üstbilişsel düzenleme temasında planlama ve değerlendirme kategorilerinde yer alan çocukların en az sözel ve davranışsal ifadelerinin bulunduğunu belirtilmektedir (Adagideli, 2013; Whitebread ve diğerleri, 2007; 2009). Yapılan bu araştırmada ise birinci eylem planı sürecinden üçüncü eylem planı sürecine kadar planlama ve değerlendirmeye yönelik çocukların ifadelerinde artış olduğu görülürken, özellikle ikinci eylem planı sürecinde planlama ve değerlendirme kategorisinde, izleme ve kontrol etme kategorisine göre oldukça yüksek bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmadaki çocuk katılımcıların yaş grubu dikkate alındığında, planlama kategorisindeki ifadelerin sayısı diğer kategorilerde bulunan ifadelerin sayısından daha fazla olması da tahmin edilen sonuç olarak değerlendirilebilmektedir. Welsh, Pennington ve Groiser (1991) çalışmasında, çocuklarda planlama süreçlerinin dört yaşında görüldüğünü ve planlama yapmanın çocukların yaşlarıyla paralel bir gelişim gösterdiğini ifade etmektedir. Üçüncü eylem planı sonunda üstbilişsel düzenleme kategorilerine bakıldığında en yüksek ifade sayısının değerlendirme kategorisinde olduğu görülürken Adagideli (2013) ve Whitebread vd. (2009) yapmış oldukları çalışmada izleme kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin sayısının diğer kategorilere göre en yüksek sayıda olduğunu

bulmuşlardır. Bu sonuç alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Planlama. Çocuğun verilen görevi yerine getirebilmek için gerekli olan tercihleri bireysel ya da akranlarıyla birlikte yaptığı sözel veya sözel olmayan davranışların tümüdür. Bu kategoride rol paylaşımında bulunma, sorumluluklarının farkında olabilme, görev sırasında uygun karar verebilme, görevin gerektirdiklerini tespit edebilme ve açıklayabilme, uygun kaynakları arayabilme, göreve yönelik amaçları veya hedefleri belirleyebilmenin yer aldığı görülmektedir (Whitebread ve diğerleri, 2009). Planlama kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin eylem planlarına göre dağılımları Tablo 6.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 6.1.

Planlama Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları

Katılımcılar	Üst Bilişsel Düzenleme		
	Birinci Eylem Planı	İkinci Eylem Planı	Üçüncü Eylem Planı
	Planlama	Planlama	Planlama
Ç1	6	7	10
Ç2	2	5	8
Ç3	9	4	15
Ç4	6	5	10
Ç5	0	2	6
Ç6	5	4	3
Ç7	4	5	5
Ç8	4	4	4
Ç9	1	4	4
Ç10	2	5	7
Ç11	5	4	8
Ç12	1	4	9
Ç13	1	4	1
Ç14	2	5	5

Ç15	10	14	14
Ç16	0	4	4
Ç17	4	4	4
Ç18	3	4	8
Ç19	1	2	1
Ç20	0	4	2

Tablo 6.1. incelendiğinde, uygulanan eylem planları sürecinde çocukların planlamaya yönelik ifadelerinde belirgin şekilde artış görülürken, Ç8, Ç13, Ç17, Ç19' un ifade sayılarının değişmediği görülmektedir. Araştırmacı öğretmen bunun nedenini Ç13' ün okula geç saatte gelmesi ve okuldan erken ayrılmasına, Ç6'nın ikinci eylem planı sürecinde okula yaklaşık bir ay süreyle gelmemesine, Ç17'nin tatil dönemlerinde okula gelmemesi sebebiyle yapılan uygulamalar sırasında okulda bulunmamasına ve Ç19' un ise etkinliklere dikkatini vermede zorlanması olarak gözlemlemiştir. Ancak ikinci eylem planı süreci sonrasında Ç6, Ç13, Ç19 ve Ç20'nin ifade sayılarında azalma olduğu görülürken Ç17'nin planlama davranışında artış olmuştur. Bunun nedeni olarak araştırmacı öğretmenin Ç17'nin okula devamlılığının önemli olduğunu, uzun süre okula ara vermemesi gerektiğini ve öğretmenin sınıf içinde uygulamalar yaptığına dair anne-babaya hatırlatmalarda bulunmuş olması olarak düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular çocuklar açısından planlama kategorisinde incelendiğinde, çocukların arkadaşlarıyla birlikte planlamalarda bulunduğu, kendi görevine yönelik olarak gerçekleştirdiği hedefini arkadaşlarıyla paylaşma davranışında bulunduğu, görev sırasındaki sorumluluğunun farkında olduğu, rol paylaşımında bulunduğu ve görev sırasında karar verebilmesine yönelik ifadelerin bulunduğu görülmektedir.

Çocukların planlama kategorisine yönelik ifadelerine bakıldığında genellikle arkadaşıyla iş birliği ve paylaşımlarda bulunurken oyun sırasında materyal paylaşmayı içeren durumlarda ifadelerin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Örneğin, okulda bulunan kare,

üçgen, dikdörtgen şeklinde sert plastik mıknatıslı oyuncaklarla oynadıkları sırada Ç3 “*Bu parçaları buralara ekleyelim, daha büyük bir ev yapalım*”, Ç7 “*Benimkiyle bunu birleştirdik mi tamam*” ifadelerinde amaç ve hedef belirlemeyi amaçlayan rol dağılımlarında buldukları dikkat çekmektedir. Bu durumda aynı zamanda çocuklar kendi bilgi düzeyleri kapsamında oyun sırasındaki görevlerini yaparken izlenecek yollara karar vermek için bu ifadelere başvurdukları görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen Whitebread vd. (2007) çalışmasında çocukların iş birlikli çalışmalarını içeren etkinliklerin karmaşık ve planlama davranışı içerdiğini ve bu tür çalışmaların diğer etkinliklere göre daha kompleks olduğunu belirtmektedir. Çocukların planlama kategorisindeki ifadelerinin görülmesinde uygulamalarla çocukların becerilerinin desteklenmesine yönelik önemli bir bulgu olduğu gösterilebilmektedir. Çocukların planlama kategorisine yönelik bazı ifadelerine yer verilmiştir:

Ç4 “Garaj da yapalım”

Ç1 “Bende büyük bir araba yaptım”

Ç7 “Ben üçgenlerden araba yapcam”

Ç4 “oo bende sana yardım edebilirim”

Ç14 “Ç11 bak ne yapıyorum”

Ç3 “Ç1 sen bunları yap, Ç12’ de bana yardım etsin”

İzleme. İzleme kategorisi çocuğun performansının niteliğine yönelik olmasıyla birlikte verilen görev süresi boyunca değerlendirmeler yaparak istenilen hedeflere ulaşip ulaşmadığını ya da ne kadar ulaşabildiğine yönelik olarak sözlü olan veya olmayan davranışlardır. Bu kategoride yer alan gösteregelere bakıldığında çocuğun kendini, ilerleme düzeyini ve performansını değerlendirebilmesi, performanslarını ya da davranışlarını hem kontrol edebilmesi hem de düzeltebilmesinin yanında verilen görev hakkında yorum yaparak değerlendirebilmesini içermektedir (Whitebread ve diğerleri, 2009). İzleme kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin eylem planlarına göre dağılımları Tablo 6.2.’de gösterilmektedir.

Tablo 6.2.*İzleme Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları*

Katılımcılar	Üst Bilişsel	Üst Bilişsel	Üst Bilişsel
	Düzenleme	Düzenleme	Düzenleme
	Birinci Eylem Planı	İkinci Eylem Planı	Üçüncü Eylem Planı
	İzleme	İzleme	İzleme
Ç1	5	5	10
Ç2	3	1	8
Ç3	1	1	6
Ç4	1	1	8
Ç5	0	1	2
Ç6	3	2	6
Ç7	3	3	5
Ç8	5	3	8
Ç9	0	3	8
Ç10	0	1	10
Ç11	1	2	8
Ç12	1	3	9
Ç13	0	2	3
Ç14	1	1	5
Ç15	8	1	12
Ç16	2	2	4
Ç17	0	1	4
Ç18	0	3	8
Ç19	2	4	4
Ç20	0	1	8

Tablo 6.2. incelendiğinde, çocukların çoğunluğunda birinci eylem planı sürecinde izleme kategorisi düşük olduğu görülürken ikinci eylem planı sürecinde artış olduğu ve

üçüncü eylem planı sürecinde de bu artışın devam ettiği görülmektedir. Üçüncü eylem planı sürecinde çocukların izleme kategorisine yönelik ifadelerinde artış olmasının nedeni araştırmacı öğretmenin uygulamada yaptığı değişiklikler olarak gösterilebilir. Birinci eylem planı sürecinde uygulamaya konulan ve tüm eylem planları süreçlerinde araştırmacı öğretmenin etkinlik türlerine ve öğretimsel uygulamalardan olan küçük gruplar halinde ve iş birlikli çalışmaya yönelik planlamaları devam ettirmesi olarak görülebilir. Whitebread vd. (2007; 2009) araştırmasında öğretmenlerin büyük ve küçük grup çalışmalarına yer vererek iş birlikli grup çalışmalarını destekleyen etkinliklerin bireysel olarak yapılan etkinliklere göre çocukların daha fazla izleme davranışını gösterdiklerini belirtmektedir.

Elde edilen bulgular çocuklar açısından izleme kategorisinde incelendiğinde, kendini değerlendirmeye yönelik, akranını ve kendini performans sırasında yönlendiren, görev sırasında ilerlemeyi gösteren, performansına yönelik yorumlarda bulunan ifadelerin olduğu görülmektedir.

İzleme kategorisindeki çocukların ifadelerine yönelik bulgulara bakıldığında çocukların serbest oyun zamanlarında ve planlanan etkinlik süreçlerinde kendi performanslarına yönelik ifadelerin olumlu olduğu görülürken akranlarının performanslarına yönelik daha çok olumsuz ifadelerin olduğu görülmektedir. Örneğin, oyun zamanında oyun odasında bulunan dondurma tezgahında dondurmacılık oyunu oynadıkları sırada Ç14 *“Ben 3 top çilekli dondurma istiyorum”*, Ç16 *“Hemen hazırlıyorum”*, Ç20 *“Bende limonlu dondurma alabilir miyim”*, Ç15 *“Ben yardımcı olduğum için yardıma geliyorum”*, Ç4 *“Bu dondurmanın tadı kötü ıyy, hiç beğenmedim, tekrar verir misin, dondurmacı”*, Ç20 *“Bende beğenmedim hiç güzel olmamış, sade istiyorum”*, Ç13 *“Güzel yapamamışsınız, ayy bu ne”*, Ç15 *“Tamam şimdi daha güzelini yapıyoruz”* ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu ifadelere bakıldığında dondurma isteyen çocuklar dondurmalarını aldıktan sonra olumsuz ifadeler kullanarak yeniden dondurma istediklerini belirtmektedirler. Ç15’in ise dondurmacı olan arkadaşına destek vermek için yardıma geldiği görülmektedir. Bu ifadelere ve davranışlara bakıldığında çocukların görev sırasında akranlarının performanslarına yönelik olumsuz

ifadelerin kullanıldığını göstermektedir. Ayvaz'ın (2018) aktardığına göre Asher ve Coie'nin (1990) yapmış olduğu çalışmada çocukların okul öncesi dönemdeki davranışlarında akranlarına yönelik değerlendirmelerin daha fazla olduğunu, bu değerlendirmeler sırasında ise olumsuz ifadelere daha çok yer vererek, çocukların bu ifadeleri de verilen görev sonlandırıldıktan sonra kullandığının görüldüğünü belirtilmektedir. Çocukların bu kategoriye yönelik ortaya çıkardıkları ifade örnekleri aşağıda verilmiştir:

Ç3 “Hayır öyle değil, bu oyuncağı üste taktıktan sonra kılıçları takcaz”

Ç2 “Buraya küçük bir parça gelmeli”

Ç2 “Önce bu kısmı yapalım, parçaları birleştirelim”

Ç1 “Bi bakıym Ç13 (elinden alır arkadaşının, Ç13 bir şey söylemez elindeki parçayı verir)

Ç1 “Altına koyacaksın”

Ç18 “Şöyle”

Ç9 “Öğretmenim bir gözünü büyük birini küçük yaptım”

Ç18 “Öğretmenim burası olmuyo yardım edermisin”

Ç6 “Yan tarafına bak öğretmenim büyük oldu, diğeri küçük duruyo”

Ç11 “Arasına koyarsın dengede olmaz o”

Ç13 “Gözlerini üste yapıştırmamız lazım yoksa çok yakın olur”

Ç7 “Ponponu üste yapıştırmazsan boşluk kalır arada”

Kontrol Etme. Kontrol etme kategorisi, çocuğun bilişsel olarak görevleri izleyerek takip ettiği ve bu şekilde değişimler gösterdiğine yönelik ifade ya da davranışları içermektedir. Bu kategoride yer alan temel göstergelere bakıldığında çocukların izleme sonucunda stratejileri değiştirmesi ve yeni duruma uygulayabilmesi, görevi çözebilmeye yönelik olarak stratejileri seçmede daha etkili yollara başvurması, bu stratejileri kullanması ve bir başkasına önermesi, yaptığı değişikliğin sonuçlarını doğrulamak için uyguladığı stratejiyi tekrar etmesi, yardım araması ve yardım etmesi, kendi bilişsel etkinliğindeki değişiklikleri desteklemede sözel olmayan ifadelere başvurması, gösterilen ya da ilgisini çeken modeli kopyalaması yer almaktadır (Whitebread ve diğerleri, 2009). Kontrol etme

kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin eylem planlarına göre dağılımları Tablo 6.3.'de gösterilmektedir.

Tablo 6.3.

Kontrol Etme Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları

Katılımcılar	Üst Bilişsel Düzenleme		
	Birinci Eylem Planı	İkinci Eylem Planı	Üçüncü Eylem Planı
	Kontrol Etme	Kontrol Etme	Kontrol Etme
Ç1	4	1	8
Ç2	2	3	6
Ç3	2	2	6
Ç4	0	1	8
Ç5	0	1	3
Ç6	3	4	5
Ç7	0	1	4
Ç8	1	3	8
Ç9	1	2	6
Ç10	0	1	12
Ç11	2	4	14
Ç12	1	3	9
Ç13	0	1	5
Ç14	0	1	4
Ç15	1	1	12
Ç16	1	3	7
Ç17	2	4	10
Ç18	2	1	11
Ç19	0	3	3
Ç20	0	1	8

Tablo 6.3'te kontrol etme kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin dağılımları incelendiğinde çocukların çoğunluğunda birinci eylem planı sürecinde kontrol etme davranışlarına yönelik Ç4, Ç5, Ç7, Ç10, Ç13, Ç14, Ç19 ve Ç20'nin ifadelerinin görülmediği ikinci eylem planı sürecinde bu çocukların ifadelerinin görüldüğü ancak sınırlı sayıda ifadelerinin olduğu, üçüncü eylem planı sürecinde ise belirgin şekilde bir artışın olduğu dikkat çekmektedir. Çocukların kontrol etmeye yönelik ifadelerindeki bu artışın nedenleri arasında araştırmacı öğretmenin uygulamalarındaki değişikliklerin olmasının yanında problem çözmeye yönelik eylemlerde bulunulmasını desteklemesi, çocukları değerlendirmeye yönelik süreç içinde geri bildirimlerde bulunması ve akran desteğinin önemli derecede sağlanmasını desteklemesi olarak gösterilebilir.

Elde edilen bulgular çocuklar açısından kontrol etme kategorisinde incelendiğinde, çocukların ifade örneklerinde yer alan diğer çocukların yaptıklarına bakarak aynısını yapmaya çalışması, karşısındakini izleyerek kontrol etme ve rehberlik yapması, çocuğun görev sırasında diğerlerinden yardım istemesi, sözel olmayan ifadelerle başvurarak sadece el hareketleriyle karşısındakini yönlendirmesi, görev sırasında uygun stratejiyi değiştirme ve yeni stratejiyi hem kullanma hem de karşısındakinin kullanmasına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Kontrol etme alt kategorisindeki çocukların ifadelerine yönelik bulgulara bakıldığında, çocukların etkinlikler sırasında problemle karşılaştıkları durumlarda bu kategoriye yönelik ifadelerin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Sanat etkinliklerinde, proje çalışmalarında ve açık hava oyun etkinliklerinde çocukların problem çözmeleri gereken durumlarda yer alan ifadeler arasında Ç17 "*Pamukları koyarsak yumuşak olur hem orası bakalım*", Ç19 "*Bunları yapıştırırım yoksa pamuk olur*", Ç2 "*Topun düşmemesi için hızlı olmanız gerekiyor, dikkat edin*" görülmektedir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında, problem durumlarıyla karşılaştıklarında çocukların farklı çözüm yollarını önermelerinin yanı sıra bu çözüm önerisinde başarılı bir sonuç elde edemediklerinde ise yeni bir çözüm bulma yoluna giderek bunu gerçekleştirmeye çalışmaları beklenildiği ifade

edilmektedir. Kontrol etme kategorisi de bu bakımdan değerlendirildiği zaman çocukların problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklere yer verilerek rehberlik edilmesi onların öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bulgulardan ikinci eylem planı sürecinde çocukların artık malzemelerle robot tasarlama etkinliğindeki süreçte ilk olarak nasıl yapacaklarını, neler kullanacaklarını, malzemelerden nasıl yararlanacaklarını çözmeye çalıştıkları görülürken, üçüncü eylem planı sürecinde ise çocuklar artık malzemeleri kullanarak yeniden kullanabilecekleri bir ürün ortaya koymaya çalıştıklarında ise hangi malzemelerin daha sağlam olduğu, kullanacakları malzemelerin uygun olup olmaması ve kendilerinin taşıyabilecekleri bir büyüklükte olmasıyla ilgilendikleri görülmüştür. Yine bu süreçte çocuklar özellikle yapıştırıcı kullanırken yapıştırıcının pamuğa yapışması veya yapıştırılmamaları, ağır malzemeleri yapıştırılmamaları çocukların problem çözme, yardım arama ve strateji değiştirme yollarına başvurdukları dikkat çekmiştir. Çocukların ikinci eylem planı sürecinde deneyimledikleri yaşantılar üçüncü eylem planı sürecindeki uygulamalarındaki problem durumlarını daha kolay çözmelerine yönelik olan ve kontrol etme alt kategorisinde bulunan davranışları göstermektedir. Bu bulguya yönelik olarak Whitebread vd. (2009) çalışmasında kontrol etme kategorisine yönelik ifadelerin ortaya çıkmasında çocukların edindiği stratejileri kullanarak yeni stratejiler geliştirmeleri sonucu bilişsel izleme davranışlarında gelişmenin olduğunu ifade etmektedir.

Elde edilen bir diğer bulgu olan çocukların kendi bilişsel etkinliğindeki değişiklikleri desteklemede sözel olmayan ifadelerle başvurmasına yönelik olarak matematik etkinliği sırasında Ç7, Ç9, Ç15, Ç19' un parmaklarını kullanarak sayma işlemi yaptıkları ve boy ölçümü işlemi yaparken de ip kullanarak uzunluğu ölçtükleri görülmüştür. Whitebread vd. (2009) ile Bryce ve Whitebread (2012) araştırmalarında çocukların belirli işlemleri zihinlerinde gerçekleştiremediklerini bunun nedeninin bilgi ve deneyim eksikliğinin yanında bilişsel becerilerinin de yeterince gelişmemiş olduğunu, bundan dolayı çocukların sözel

olmayan yollarla çözüm arayarak gösterdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Çocukların bu alt kategori altında ortaya çıkardıkları ifade örnekleri aşağıda verilmiştir:

Ç17 “Öyle olmaz Ç1 yanlış takıyorsun” (alır ve kendisi düzelterek diğerinin aynısını yapmaya çalışır)

Ç15 “Ç3 bunları bunları birleştirmiş”

Ç16 “Bu çok küçük olmazki” (Ç19 cevap vermez sadece bakar)

Ç15 “Ç6 içinde bir şey kaldı” (Ç6 cevap vermez)

Ç9 “Ç20 bana bak şimdi” (Ç20 ona bakar ancak bir şey söylemez)

Ç15 “Ç3 bu olur mu?”

Ç6 “Bu olur mu Ç3?”

Ç3 “Olur ama 2 tane daha lazım, bi buraya koycaz bi de sonuna koyucaz”

Ç2 “Dur kontrol edelim aynı mı”

Ç16 “Öğretmenim burasını zimbalamıştık ama açıldı, bak, tekrar zimbalar mısın”

Ç8 “Buraya bunlar olmadı öğretmenim başka yapıştırıcam”

Ç1 “Bak burdan gidersen senin taşını alamam, ama düz oynarsan benim taşım seni alır” ve eliyle göstererek nasıl oynayacağını karşısındakine gösterir.

Değerlendirme. Değerlendirme kategorisi çocukların performanslarının gözden geçirilerek ve niteliğinin değerlendirilmesine yönelik ifadelerdir. Bu kategorinin çocuğun kendi öğrenme sürecini gözden geçirmesinin sağlayabilmesini ve görevini açıklayabilmesini, kullandığı stratejilere yönelik değerlendirmelerde bulunabilmesini, performansının niteliğini ve ortaya çıkan sonucu değerlendirmesini içerdiği görülmektedir (Whitebread ve diğerleri, 2009). Değerlendirme kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin dağılımları eylem planlarına göre Tablo 6.4.'te gösterilmektedir.

Tablo 6.4.

Değerlendirme Kategorisine Göre Çocukların İfadelerinin Dağılımları

Üst Bilişsel Düzenleme	Üst Bilişsel Düzenleme	Üst Bilişsel Düzenleme
------------------------	------------------------	------------------------

Katılımcılar	Birinci Eylem Planı Değerlendirme	İkinci Eylem Planı Değerlendirme	Üçüncü Eylem Planı Değerlendirme
Ç1	1	7	10
Ç2	6	4	8
Ç3	2	3	7
Ç4	1	4	12
Ç5	1	4	3
Ç6	0	3	9
Ç7	1	4	7
Ç8	1	3	5
Ç9	1	4	5
Ç10	0	3	10
Ç11	1	4	14
Ç12	1	3	9
Ç13	1	4	4
Ç14	1	4	5
Ç15	4	3	13
Ç16	2	3	6
Ç17	2	3	9
Ç18	1	3	13
Ç19	1	4	4
Ç20	0	3	7

Elde edilen bulgular çocuklar açısından değerlendirme kategorisinde incelendiğinde, değerlendirmelere yönelik ifadelerde birinci eylem planı sürecinde çocukların daha çok kendi öğrenmeleri ile ilgili ifadelerde bulunduğu görülürken diğer eylem planlarında akranlarının performanslarına, öğrenmelerine ve kullanılan stratejilere yönelik ifadelerinde farklılaşma ve artış olduğu görülmektedir. Çocukların diğerlerine yönelik

değerlendirmelerde bulunmasına yönelik araştırmacı öğretmen yaptığı uygulamalara öğretmen bulgularında ayrıntılı yer verilmiştir.

Bulgulara bakıldığında çocukların bir görevi yapabildikleri ya da yapamadıklarını gösteren ifadelerin olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, satranç oyunu sırasında Ç1' in "*Fili buraya koysaydın beni yerdin*" ifadesinde karşısındaki çocuğun stratejisine yönelik bir değerlendirme yaptığı gözlenirken, sanat etkinliğini tamamlayan Ç19' un "*Arkadaşlar güzel olmadı mı?*" ifadesinde performansına yönelik bir değerlendirme yaptığı gözlemlenmiştir. Okulda yapılan artık malzemelerle ilgili etkinliklerin Ç17' nin ilgisini oldukça çektiği görülmüştür. Ç17 artık malzemelerle evde yapıp getirdiği üç boyutlu etkinliğini sınıftaki arkadaşlarına göstermek ve anlatmak istediği görülmüştür. Bu davranış sonrasında da arkadaşları Ç17' nin etkinliğine yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. Ç11 "*Ortakdağı peribacasını daha uzun yapsaymış diğeriyle aynı boyda olmazdı*", Ç10 "*İyi düşünmüş bence öğretmenim o çubukları*" gibi değerlendirme ifadeleri görülmüştür. Aynı zamanda Ç17 "*Öğretmenim ben anlatırken videoya çeker misiniz anneme gönderelim*" ifadesinde bulunarak çocuğun kendi performansını değerlendirdiği düşünülmektedir. Aynı zamanda Ç17 "*Bunu planlayarak yaptım*" ifadesinde bulunarak kendi bilişsel sürecine yönelik değerlendirme yaptığını göstermektedir. Öğretmenler çocukların konuşmalarına yön vermesi, konuşurken düşüncelerini sağlamalarına destek vermesi, iletişimde zorlandıklarında stratejiler kullanarak desteklemeleri ve fikirlerini olumlu yönde ifade etmelerini desteklediğinde çocukların değerlendirme yapmasını kolaylaştırmaktadır (Littleton ve diğerleri, 2005; Mercer, Wegerif & Dawes, 1999). Değerlendirme kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin dağılımları eylem planlarına göre Tablo 14' te gösterilmektedir.

Tablo 6.4'te değerlendirme kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin dağılımları incelendiğinde, çocukların üçüncü eylem planı sürecinde değerlendirme ifadelerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Birinci eylem planı sürecinde Ç6, Ç10, Ç20'nin ifadelerinin olmadığı görülürken üçüncü eylem planı sürecinde bu çocukların ifadelerinde artış olduğu görülmektedir. Çocukların değerlendirme süreçlerinde, etkinliklerde hem kendilerinin hem

de akranlarının yaptıkları ürünlere yönelik gözlemler yaparak yorum yaptıkları ifadeler görülmektedir. Çocukların bu kategoride altında ortaya çıkardıkları ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Ç3 “Evet böyle olacak” (evden getirdiği oyuncakla oynarken)

Ç8 “Örümcek gibi sanki değil mi boyayınca”

Ç15 “Öğretmenim şunları kıvıramıyorum (öğretmen yardım eder, gösterir)

Ç3 “Bu tarafına mı yapıştırmamız gerekiyor”

Ç4 “Evet, buraya yapıştırıcı sür Ç3”

Ç7 “Ben yapamadım öğretmenim”

Ç5 “Ben yapamadım öğretmenim”

Ç19 “Öğretmenim bana yardım edebilir misin, yapamadım”

Ç16 “Öğretmenim ben yapamadııımm”

Ç15 “Elindeki kalp çok güzel olmuş”

Duygusal/Motivasyonel Düzenleme

Bu kategoride duygusal/motivasyonel izleme ve kontrol kategorileri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Duygusal/motivasyonel düzenleme kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin dağılımları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Duygusal/Motivasyonel Düzenleme Temasında Ortaya Çıkan İfadelerin Toplam Dağılımları

Duygusal/Motivasyonel Düzenleme	Birinci Eylem Planı Süreci (f)	İkinci Eylem Planı Süreci (f)	Üçüncü Eylem Planı Süreci (f)
<i>Duygusal/Motivasyonel İzleme</i>	4	63	82
<i>Duygusal/Motivasyonel Kontrol</i>	0	84	131

Tablo 7’de gösterilen duygusal/motivasyonel düzenleme temasına ait bulguların dağılımları incelendiğinde, birinci eylem planı sürecinde çocukların ifadelerinin sınırlı olduğu

görülürken, ikinci ve üçüncü eylem planı sürecinde çocukların ifade ve davranışlarında artış olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Çocukların kendi duygusal/motivasyonel süreçlerinde bilişsel becerilerini de süreç içerisinde hem kullanarak hem de bilişsel süreçler hakkında konuşabilmelerinin önemli olduğu görülürken (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Whitebread ve diğerleri, 2007), araştırmacı öğretmen çocukların ifadelerini ortaya çıkarabilmek için çocukların etkileşimlerinin artmasına yönelik uygulamalarda bulunmuştur. Bununla birlikte çocukların duygusal/motivasyonel süreçlerini düzenlemelerinde çocukların dışsal bir desteğe ihtiyaç duydukları görülürken, bu desteğin giderek azalmasının da yine çocukların gelişimleri doğrultusunda olduğu ifade edilmektedir (Kopp, 1989). Bunlardan yola çıkılarak çocukların aktif olduğu ve katılımının sağlandığı uygulamalarda çocukların kendilerini daha açık bir şekilde ifade edebildikleri görülmektedir (Avcı & Pekince, 2017; 2018). Çocukların duygularını ifade etmeleriyle birlikte motivasyonlarını da düzenleyebilmek onların okul öncesi dönemden başlayarak ilkökul boyunca da akademik becerilerinin artışına katkıda bulunduğu görülmektedir (Nix ve diğerleri, 2013). Aynı zamanda çocukların duygularının farkında olması ve ifade edebilme becerileri onların sosyal ve duygusal becerilerinin yanı sıra öğrenme davranışlarını da artırmaktadır (Denham ve diğerleri, 2012).

Duygusal/Motivasyonel İzleme. Bu kategori, çocuğun görevine yönelik mevcut olan duygusal/motivasyonel tecrübelerini değerlendirebilmesine ilişkin ifadelerini içermektedir. Bu kategoride bulunan göstergelerde ise çocuğun kendi duygusal deneyimlerinin farkında olması ve bu farkındalığı ifade edebilmesiyle birlikte kendi tepkilerini de izleme davranışında bulunması olarak ifade edilmektedir (Whitebread ve diğerleri, 2009). Tablo 7.1.'de eylem planı süreçlerinde duygusal/motivasyonel izleme kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin dağılımları yer almaktadır.

Tablo 7.1.*Duygusal ve Motivasyonel İzleme Kategorisine Göre Çocukların İfadeleri*

Katılımcılar	Duygusal/Motivasyonel	Duygusal/Motivasyonel	Duygusal/Motivasyonel
	Düzenleme Birinci Eylem	Düzenleme İkinci Eylem	Düzenleme Üçüncü
	Planı	Planı	Eylem Planı
	Duygusal/Motivasyonel	Duygusal/Motivasyonel	Duygusal/Motivasyonel
	İzleme (f)	İzleme (f)	İzleme (f)
Ç1	0	3	5
Ç2	0	3	4
Ç3	0	3	3
Ç4	0	3	3
Ç5	0	3	3
Ç6	0	3	6
Ç7	0	3	3
Ç8	0	3	3
Ç9	0	3	3
Ç10	0	3	5
Ç11	3	3	9
Ç12	0	3	3
Ç13	0	3	3
Ç14	0	3	3
Ç15	0	3	8
Ç16	0	3	3
Ç17	0	4	4
Ç18	1	3	3
Ç19	0	5	5
Ç20	0	3	3

Tablo 7.1.'de duygusal/motivasyonel izleme kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin dağılımları incelendiğinde, birinci eylem planı sürecinden sonraki süreçler olan ikinci ve üçüncü eylem planı süreçlerinde çocukların ifadelerinde artış olduğu görülmektedir. Eylem planı süreçlerinde bu artışın olmasının nedeni olarak öğretmenin kullandığı stratejilerdeki değişiklikler olarak gözlemlenmiştir.

Elde edilen bulgular çocuklar açısından duygusal/motivasyonel izleme kategorisi açısından incelendiğinde, çocukların olumlu ve olumsuz duygusal farkındalıklarını ifade ettikleri ve kendi duygusal tepkilerini izlemeye yönelik ifadelerinin olduğu görülmektedir.

Çocukların, duygusal/ motivasyonel izleme kategorisindeki elde edilen bulgulara bakıldığında birinci eylem planı sürecinde kendi duygularını ve tepkilerini ifade edemedikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak ise kendi duygu ve düşüncelerini etkinlik süreçlerinde nasıl ifade edeceklerini bilmemeleri ve uygun şekilde rehberlik edilmediği olarak düşünülmektedir. Bundan dolayı çocukların bu kategorideki ifadelerinin oldukça sınırlı olduğu Tablo 10' da görülmektedir. Birinci eylem planı sürecinde yalnızca Ç11 ve Ç18'in ifadelerine rastlanılmıştır. Ç11' in üç ifadesinin, Ç18'in yalnızca bir ifadesinin olduğu gözlemlenmiştir. Ç18' in "*Dışına boya sıçradı öğretmenim*" ifadesinde herhangi bir duygusal ifade bulunmamasına rağmen sözel olmayan davranışında üzgün bir ifade bulunması bu süreçte üzgün olduğunu göstermiştir. Ç11 ise "*Öğretmenim bunu çok beğendim, babaanneme götürcem bunu*" ifadesinde duygusunu açıkça belirttiği görülmektedir. İkinci ve üçüncü eylem planı sürecinde ise çocukların duygusal/motivasyonel izleme ifadelerinde artış olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak ise araştırmacı öğretmenin çocukların duygularını nasıl ifade edeceklerine yönelik uygulamalar yaparak desteklemesi olarak görülmektedir. Ayrıca diğer temalarda yapılan uygulamaların çocukların duygusal deneyimlerinin açığa çıkmasında etkili olduğunun düşünülmesinin sebebi araştırmacı öğretmen gözlem notlarından yola çıkarak özellikle çocukların problem çözme becerilerinde etkili yollar bulmaları ile akranlarına yardımda bulunmaları sonucunda duygularını açık bir şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Çocukların problem çözme becerilerinde sorunu

çözdükten sonra yaşadıkları başarıma duygusunu ise öğretmenleriyle sıklıkla paylaştıkları görülmüştür. Bu bulguya yönelik olarak çocukların davranış düzenleme becerilerinin duygusal becerileri yordadığı (von Salisch ve diğerleri, 2015), öz düzenleme becerilerinin duygu düzenleme becerilerini arttırabileceğine yönelik araştırmaların yer aldığı görülmektedir (Blair & Dennis, 2010). Çocukların bu kategori altında ortaya çıkardıkları ifadeler yer almaktadır:

Ç11 “Öğretmenim sıpaydırmen olması Ç6’ yı çok mutlu etti”

Ç11 “Onu çok seviyor çünkü”

Ç10 “Çok iyi olur öğretmenim”

Ç18 “Biraz duygulanmıştım, yanlış yapıyorum diye üzülmüştüm”

Ç17 “Şaşkın hissediyorum, kafam karışık”

Ç5 “Bittiği için üzgün hissettim”

Duygusal/Motivasyonel Kontrol. Bu kategoride çocukların görev sırasında yaşadığı duygusal/motivasyonel tecrübelerinin düzenlenmesine yönelik sözlü ifadeleri içermektedir. Bu kategoride çocuğun dikkatini kontrol edebilmesi ile birlikte kendi kendini cesaretlendirerek verilen görevi tamamlayabilmeye veya yerine getirme yer almaktadır (Whitebread ve diğerleri, 2009). Tablo 7.2.’de duygusal ve motivasyonel kontrol kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin dağılımları yer almaktadır.

Tablo 7.2.

Duygusal/Motivasyonel Kontrol Kategorisine Göre Çocukların İfadeleri

	Duygusal/ Motivasyonel	Duygusal/ Motivasyonel	Duygusal/ Motivasyonel
Katılımcılar	Düzenleme Birinci Eylem Planı	Düzenleme İkinci Eylem Planı	Düzenleme Üçüncü Eylem Planı
	<i>Duygusal/Motivasyonel Kontrol</i>	<i>Duygusal/Motivasyon el Kontrol</i>	<i>Duygusal/Motivasyonel Kontrol</i>
Ç1	0	4	6

Ç2	0	6	8
Ç3	0	4	6
Ç4	0	6	8
Ç5	0	4	2
Ç6	0	4	6
Ç7	0	4	5
Ç8	0	4	8
Ç9	0	4	8
Ç10	0	4	10
Ç11	0	4	8
Ç12	0	4	9
Ç13	0	4	3
Ç14	0	4	5
Ç15	0	4	11
Ç16	0	4	4
Ç17	0	4	4
Ç18	0	4	8
Ç19	0	4	4
Ç20	0	4	8

Tablo 7.2.'de duygusal/motivasyonel kontrol kategorisinde ortaya çıkan ifadelerin dağılımları incelendiğinde, birinci eylem planı sürecinde çocukların ifadelerine veya davranışlarına rastlanılmadığı ancak ikinci ve üçüncü eylem planı sürecinde çocukların ifadelerinin gözlemlendiği görülmektedir. Bu bulguyu destekleyecek nitelikte olan Robson'un (2010) çalışmasında çocukların üstbilişsel ve öz düzenleme becerilerine yönelik ifadelerinde duygusal ve motivasyonel düzenleme kategorisinin en az düzeyde çocuklar tarafından ifade edildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte öz düzenlemenin duygusal /motivasyonel boyutunda çocukların sınırlı ifadeler kullanmasına yönelik benzer sonuçların yer aldığı çalışmaların olduğu görülmektedir (Robson, 2016; Whitebread ve diğerleri, 2017). Üçüncü eylem planı sürecinde çocukların ifadelerindeki artışın olmasının nedenleri

arasında araştırmacı öğretmenin kullanmış olduğu stratejiler olarak söylenebilir. Çocukların duygusal/motivasyonel ifadeleri kullanmasında uygun yöntemler kullanıldığında ortaya çıktığı görölmektedir. Bu nedenle, çocukların duygusal/motivasyonel düzenlemelerde bulunmalarında öğretmenlerin oluşturacağı fırsatların büyük önem taşıdığı da görölmektedir (Kopp, 1989). Aynı zamanda yapılan araştırmalarda da çocukların duygularını ifade etmelerinde ve karşısındakinin yüz ifadesinden duyguyu anlamada yař ve cinsiyet faktörünün yani çocuğun yaşının ilerlemesinin ile cinsiyetinin duyguyu anlama ve ifade etme becerisi arasında ilişkili olmadığını gösteren araştırmalar yer almaktadır (Brajša-Žganec & Hanzec, 2015; Polat, 2021; Schultz ve diğerleri, 2001).

Çocukların, duygusal/motivasyonel izleme kategorisindeki elde edilen bulgulara bakıldığında birinci eylem planı sürecinde kendi duygularına ve dikkatlerini kontrol etmeye yönelik herhangi bir ifade de buldukları gözlemlenmemiştir. Elde edilen bulgular çocuklar açasından duygusal/motivasyonel kontrol kategorisinde incelendiğinde, etkinlik sırasında çocuklar dikkatlerini vererek ve kontrol ederek, dikkatini dağıtan uyaranlar olduğunda tekrar kendini etkinliğine verebildiği veya dikkatinin kısa bir süre dağılmasından sonra etkinliğe geri dönebilmesine, kendini yaptığı görev sırasında cesaretlendirdiğine, görevini yardımsız yapmaya çalışmasına yönelik ifadelerinin olduğu görölmektedir.

Çocukların kontrol kategoriler doğrultusunda ortaya çıkardıkları ifade örnekleri aşağıda verilmiştir:

Ç4 “Bunu beraber yapabiliriz daha iyi olur”

Ç2 “Yandan tutarsan bak daha kolay yapışır, hem böyle daha güzel olur bak”

Ç1 “Başka bir şey bul, onla yaparsak daha güzel olur”

Ç15 “Hadi diğerlerinden önce bitirelim”

Ç10 “Ç14 gel bunu tut daha güzel olur”

Ç4 “Yok öyle olmaz burayı ben yapayım”

Ç11 “Dur ben buldum”

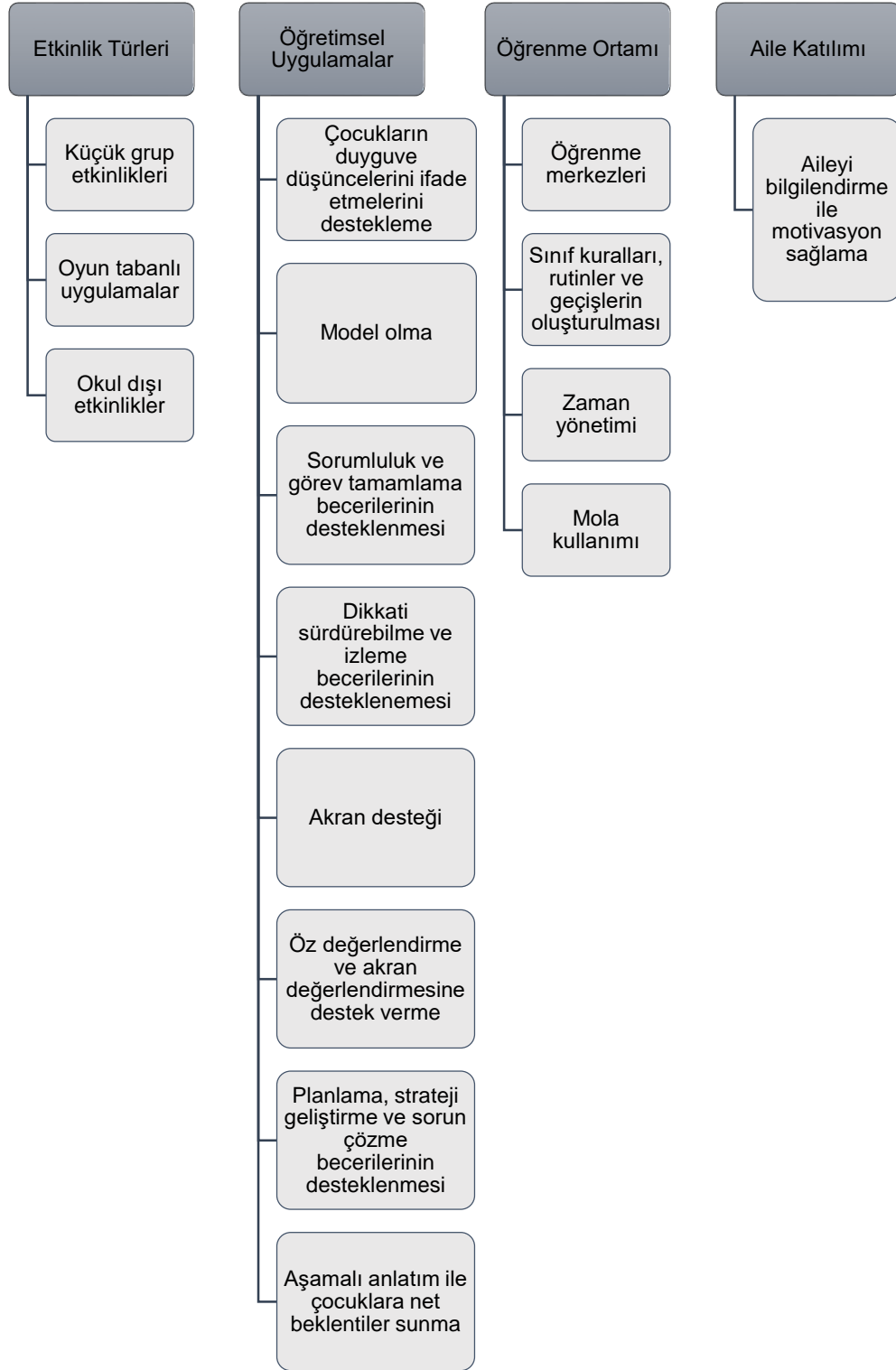
Ç1 “Dur ya kafamı karıştırıyorsun, öyle değil, ben yaparım”

Öğretmen Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Bu araştırmada eylem araştırması sürecinde araştırmacı öğretmen uygulamacılarında oluşan değişimler etkinlik türleri, öğretimsel uygulamalar, öğrenme ortamları ve aile katılımı olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

Şekil 4

Araştırmacı Öğretmenin Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerileri Destekleyici Uygulamaları

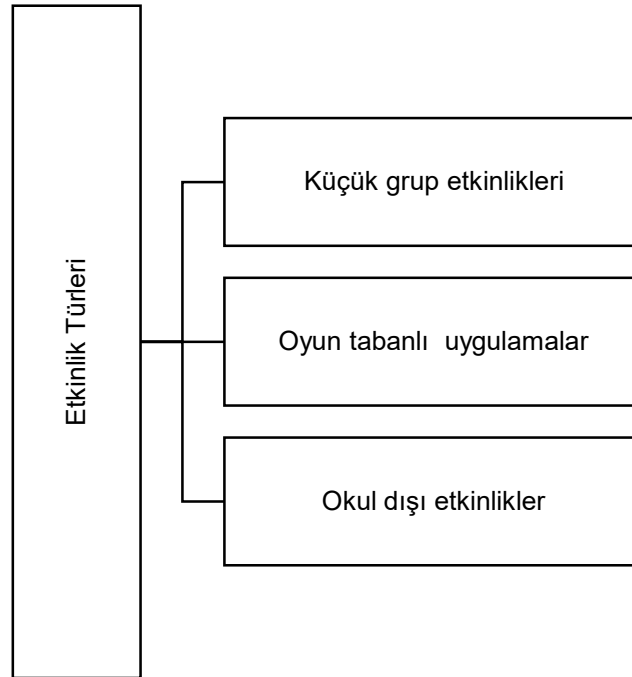


Etkinlik Türleri

Çalışmanın bu temasında, araştırmacı öğretmenin çocukların öz düzenleme ve üst bilişsel becerileri desteklemeye yönelik etkinlik türlerine ilişkin sınıf içi uygulamalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Etkinlik türleri temasında küçük grup etkinlikleri, okul dışı etkinlikler ve oyun tabanlı uygulamalar yer almaktadır. Etkinlik türleri temasında bulunan uygulamalar şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5

Etkinlik Türlerinde Bulunan Kategoriler



Araştırmacı öğretmenin etkinlik türlerine göre eylem araştırması sürecinde yaptığı uygulamalar tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

Eylem Planı Sürecinde Etkinlik Türlerine Yönelik Uygulamalar

Etkinlik Türleri			
Eylem Planı	Birinci Eylem	İkinci Eylem Planında	Üçüncü Eylem Planında
Öncesinde	Planında Uygulanan	Uygulanan Stratejiler	Uygulanan Stratejiler
Uygulanan Stratejiler	Stratejiler		

Etkinliklerin büyük grupla yapılması	Küçük grup etkinliklere yer verilmeye başlanması	Proje etkinliklerine ve bahçe etkinliklerine daha fazla yer verilmeye başlanması	Sınıfı gruplara ayırırken etkinlikleri göz önünde bulundurulması
Çocuklar arasında cinsiyete göre gruplaşmalar olması	Çocukların oyun zamanlarında serbest biçimde ve istediği arkadaşıyla oyun oynaması	Çocukların etkinlik süreçlerinde farklı arkadaşlarıyla oynamaları sağlanmaya çalışılması	Proje ve bahçe etkinliklerine yer verilmeye devam edilmesi
Çocukların oyun zamanlarında serbest biçimde ve istediği arkadaşıyla oyun oynaması		Oyun etkinliklerine daha fazla yer verilerek, gruplarda aynı çocukların yer almamasına dikkat edilmesi	Oyun etkinliklerine daha fazla yer verilerek, gruplarda aynı çocukların yer almamasına dikkat edilmesi

Küçük Grup Etkinlikleri. Araştırmaya yönelik ilk bulgular araştırmacı öğretmenin birinci eylem planı sürecinde yer alan küçük grup etkinliklerine yer verilmesiyle elde edilmiştir. Araştırmacı öğretmenin eylem planı öncesinde yaptığı gözlemlerde büyük grup etkinliklerine daha fazla yer verildiği gözlemlenmiştir. Bundan dolayı ilk eylem planında grup etkinlikleri hedefinin yer aldığı görülmektedir. Grup etkinlikleri çocukların kendi performanslarını izlemelerinin yanı sıra akranlarının da öğrenme deneyimlerini izleme fırsatı sağlamaktadır (Webb ve diğerleri, 2013). Çocuklar akranları ile birlikte iş birliğine dayalı öğrenme süreçleri ile davranışlarını, eylemlerini planlama ve gözden geçirme, hedef belirleme, belirlenen hedeflere göre ilerlemeyi kontrol etme fırsatları tanımaktadır (Webb ve diğerleri, 2013).

Sınıfın küçük gruplara ayrılması ve etkinlikler sırasında bu stratejinin çocuklar arasında rol dağılımını kolaylaşmasıyla birlikte çocukların gereksinimlerinin fark edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu gereksinimler arasında çocukların yardıma ve desteğe ihtiyaç

duyması, bu desteğin fiziksel ve sözel olarak öğretmen tarafından sağlanması, çocukların geri bildirimlere ve cesaretlendirilmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Araştırmacı öğretmen birinci eylem planında oyun zamanlarına daha fazla yer vererek çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Çocukların ifadelerini görebilmek için serbest oyun zamanlarına daha fazla yer vermeye çalıştım. Bu süreçte ise legolarla ve ahşap bloklarla oyun oynamalarını sağladım. Çocukların birbirleriyle ne kadar iş birliği içinde olduklarını görmek, yeniden neler yarattıklarını görmek, fikirlerini ne derecede ortaya koyduklarını görmek açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.”* şeklindedir. Manujlenko’da yapılan araştırmada ise çocukların öz düzenleme becerilerinin oyun zamanlarında daha yüksek seviyede olduğu ifade edilmektedir (Elkonin, 1978). Vygotsky’nin potansiyel gelişim alanını oyunla ilişkilendiren açıklamasında yer alan, küçük çocukların oyun sırasında sergiledikleri performanslarının, oyun dışındaki performanslarından daha üstün olduğunu gösteren spesifik deneysel çalışmalara yol açtığı görülmektedir. Örneğin, Elkonin (1978) ve Istomina (1977), çocukların zihinsel becerilerinin oyun sırasında diğer etkinliklere göre daha fazla gelişme gösterdiğini ifade etmektedirler (Akt. Bodrova & Leong, 2017). Örneğin, bir çocuğa gözcü olması söylendiğinde sınıf içindeki etkinliklerden daha uzun süre hareketsiz kaldığını aynı şekilde laboratuvar ortamında hareketsiz kalması istendiği süreyle karşılaştırıldığında da çocuğun daha az hareket ettiği görülmüştür (Akt. Bodrova, 2008).

İkinci eylem planı sürecinde araştırmacı öğretmen küçük grup etkinliklerine devam etmiştir. Birinci eylem planı sürecinde araştırmacı öğretmen sınıfı daha az sayıda gruplara ayırdığından dolayı çocukların takibinde ve izleniminde zorlandığını fark ettiği için ikinci eylem planı sürecinde sınıfı daha çok küçük gruplara ayırarak çalışmasını sürdürmüştür. Aynı zamanda araştırmacı öğretmen bu strateji ile çocukların etkinlik sırasındaki etkileşimlerini daha net olarak gözlemleyebilmeyi hedeflemiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Etkinlik zamanlarında sınıf düzenini ayarlayıp tüm sınıfla aynı anda etkinlik yapıyordum. Çocukların oturma düzenini U biçiminde ayarlayarak tüm çocukları*

görüydüm. Ancak bu şekilde çocukların birbirleri olan iletişiminin oldukça kısıtlandığını ve birbirlerinden yararlanamadıklarını gördüm. Bundan dolayı sınıf düzenini küme şeklinde yapmaya başladım.” şeklindedir. Mercer ve Littleton (2007) çalışmasında çocukların birbirleriyle ortak düşünmeye yönelik olan keşif amaçlı konuşmanın hem grup hem de bireysel öğrenmeye yönelik öz düzenlemenin desteklenmesi açısından da faydalı olduğunu belirtmektedir.

Üçüncü eylem planı sürecinde öğretmen uygulamaları etkinlik türleri temasında araştırmacı öğretmen sınıfı gruplara ayırırken etkinlik türlerini göz önüne alarak gruplandırma yapmıştır. Etkinlik türlerine göre sınıf büyük grup, küçük grup şeklinde ayrılarak etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca bazı etkinliklerde ise bireysel ya da eşli çalışmalar sürdürülmüştür. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Sanat etkinliklerinde büyük grup çalışmasına yer verirken, okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde bireysel çalışmalara, akıl oyunlarında ikili grup etkinliklerine yer verdim. Proje çalışmalarımızı ise hem eşli hem de bireysel olacak şekilde gerçekleştirdim. Oyun etkinliklerinde ise yapboz tamamlamayı grup halinde yarışma şeklinde oynadık. Bu oyunda dörtlü grup şeklinde yaptım. Mendil kapmaca oyununda tüm sınıfla birlikte oynadık. Tilki tilki saat kaç oyununda yine tüm sınıfla oynadığımız oyunlar arasında yer almaktadır.”* şeklindedir. Whitebread vd. (2007) çalışmalarında çocukların üstbiliş ve öz düzenleme becerilerini desteklemek için etkinlik türlerinin ve bu etkinliklerdeki grup büyüklüğü ile yetişkin müdahalesinin hangi seviyede olması gerektiğini göstermesiyle birlikte bilgilendirmesinin önemli bir yere sahip olduğu ifade etmektedir. Aynı zamanda bu araştırmada çocuklarla çalışılan grupların büyüklükleri açısından yaptığı değerlendirmede ikili grup etkinliklerinde çocukların üstbilişsel düzenleme becerilerinin arttığını, küçük grupla veya tüm sınıfla birlikte yapılan etkinliklerin de üstbilişsel düzenlemeyi olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Oyun Tabanlı Uygulamalar. Araştırmacı öğretmen ilk gözlemlerinden elde ettiği bulguları değerlendirdiğinde öğretmen merkezli uygulamaların geniş yer kapladığı bulgusunu elde etmiştir. Bu doğrultuda öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinde

çocukların aktif olduğu öğrenme süreçlerinin önemli olması sebebiyle, çocuk merkezli ve oyun tabanlı uygulamalara yer verilmesi amaçlanmıştır. Simovska (2004), çocukların etkin katılımını, kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak yapılandırabilecekleri ortamlar sunarak sağlandığını ifade etmektedir. Ramani (2012), çocukların çocuk merkezli yaklaşımlarda tartışma ortamlarının yaratılmasıyla birlikte çocukların etkinliklerini başarıyla tamamlamada üst düzey bilişsel süreçlere başvurduklarını belirtirken, Robson (2016) ise öğretmen merkezli uygulamalarda çocukların kendi ilerlemelerine yönelik değerlendirme, planlama yapma ve analiz etme gibi davranışlarda bulunmadıklarını sadece etkinliği yetişkinin yönergeleri doğrultusunda ve uygun şekilde yapmaya odaklı olduklarından çocukların kendilerini düzenleme davranışlarında bulunmaya yönelik herhangi bir ihtiyaç duymadıklarını belirtmektedir. Araştırmacı günlüğünde yer alan *“Çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına ve isteklerine göre uygulamalar yaptığımı düşünüyorum. Okulun bize verdiği hazır planları kullanmadım. Çalıştığım kurum yapılan etkinliklerin tek düze olmasını bizlere yansıttığından dolayı zorunlu kalmadığım durumlar dışında bu yöntemi tercih etmedim. Çocuk merkezli uygulamalar olan çocuğun problem çözebileceği, sorumluluk aldığı, iş birliği yaptığı, hayal gücünü kullandığı, planlamayı ve değerlendirmesini yaptığı etkinliklerin yer almasını sağladım.”* ifadeleri çocuk merkezli uygulamalara yönelik örnek olarak verilebilir.

Oyun tabanlı etkinliklerde öğretmenin çocuklarla iş birliği yaparak, çocukların fikirlerini alarak ve önem vererek onların sürece katılmasını teşvik etmesi eğitim sürecinin de şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (BM ÇHK, 2009; Wilson ve diğerleri, 2009). Literatürde yer alan bu açıklamalara yönelik olarak araştırmacı öğretmenin günlüğünde yer alan ifade de *“Sınıfa çocukların ilgisini çekecek nesnelere getirerek merak uyandırdığım zaman çocukların dikkatini çekmiş oluyorum. Çocuklar bir anda sorular sormaya ve tahminde bulunmaya başlıyorlar. Bu da onların sürece katılmalarını teşvik ediyor. Öğretmen de sürece yönelik olarak çocukların soruları doğrultusunda etkinlik sürecini şekillendirebiliyor. Bu süreci şekillendirdiğim zaman çocuklarla plan yapma ve günü değerlendirme fırsatı bulabiliyorum.”* örnek olarak gösterilebilir.

Araştırmacı öğretmen proje çalışmalarına üçüncü eylem planında yer vererek çocukların yapılan etkinliklerde çocukların sahiplenme duygusunu oluşturmalarını sağlayarak, problem çözme becerilerinin de desteklenmesine katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Örneğin çocukların öğrenmelerini desteklemede yapılan etkinlikler arasında yer alan araştırma yapma, okuma-yazma etkinlikleri ve yapı-inşa oyunlarından olan çizim yapma, inşa etme gibi görevler hem öğrenmelerini düzenlemeyi uygulayabilecekleri hem de çocukların zorluk seviyelerini bulmalarına imkân sağlamaktadır (Cohen, 1994; Perry, 2013). Bu tür etkinliklerin çocukların planlama yapmalarını, kendi süreçlerini kontrol etmeleri ve kendi performanslarını değerlendirmelerini sağlayarak öz düzenleme becerilerini desteklediğini göstermekle birlikte çocukların bu davranışları onların sahiplenme duygusunu da hissettiğini göstermektedir (Meyer & Tuner, 2002). Çocuklarda, yapılan etkinlikler sırasında sahiplenme duygusunun oluşması onların üstbilişsel ve öz düzenleme becerilerini desteklemektedir (Whitebread & Coltman, 2010). Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Çocuklara artık malzemeleri kullanarak yeniden kullanabileceğimiz bir ürün oluşturacağımızı söyledim. Sonrasında çocukların uzun süre düşündüklerini gördüm. Kendi aralarında da konuşarak birbirlerine ne yapacaksın, ne yapmayı düşündün şeklinde sorular diye sorduklarını duydum. Konuşmalar arasında kalemlik, çerçeve, kutu, defter, bileklik gibi cevaplar yer aldı.”* yer almaktadır. Ayrıca bu tür etkinliklerin çocukların dikkatini çektiği gözlemlenmiştir. Yapılan etkinliklerin çocukların hem gelişim düzeylerine uygun hem de ilgi çekici nitelikte olması etkinlikler sırasında onların bilişsel becerilerini kullanmalarında başarılı olduklarını da göstermektedir (Schneider & Lockl, 2008; Larkin, 2010).

Okul Dışı Etkinlikler. Üçüncü eylem planı sürecinde okul dışı öğrenme etkinliklerine yer verilerek etkinlik türlerinin farklılaştırılması sağlanmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Okul dışı öğrenme etkinliklerine yer verilmeye üçüncü eylem planı sürecinde başlanılmasının nedeni ise okulun bahçesinin tadilatla olması ve düzenlemeler yapılması nedeniyle kullanıma kapalı olmasıydı.”* şeklindedir. Yapılan sınıf etkinliklerindeki çeşitlilik aynı zamanda çocukların becerilerini farklı düzeyde desteklediğini göstermektedir

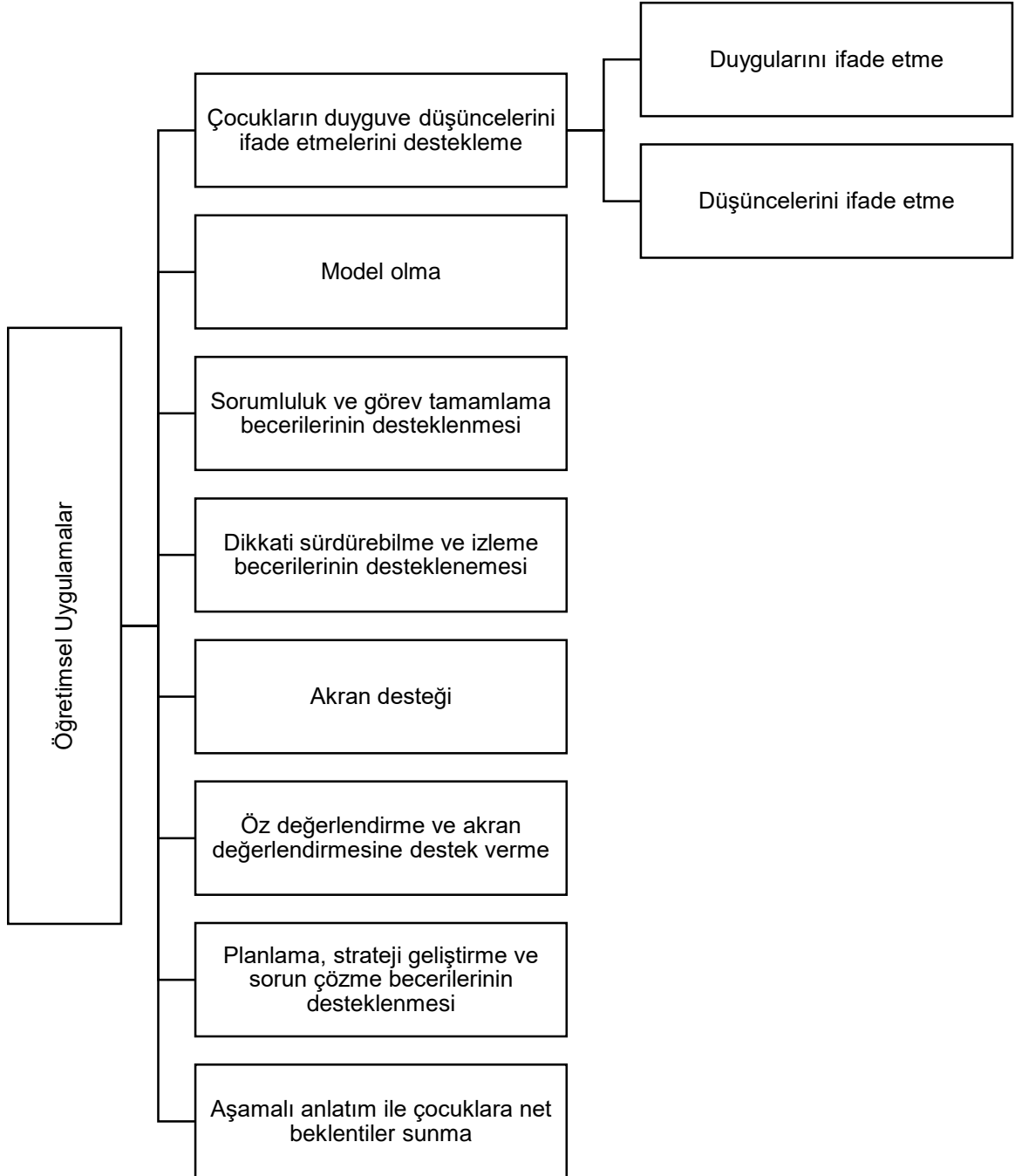
(Whitebread ve diğeri, 2007). Açık uçlu etkinliklerin olması çocukların kendi performanslarını izlemelerinin yanı sıra diğeriinin görevle ilgili etkinliklerini de izlemelerini teşvik etmektedir. Böylece çocuklara etkinliklerle planlama yapma, belirlenen hedeflere göre ilerleme, kontrol etme ve grubuna katkıda bulunma fırsatı sunulmaktadır (Webb ve diğeri, 2013). Aynı zamanda çocuklar açısından eğlenceli etkinliklerin öz düzenlemeyi geliştirici, ilgilerini çeken ortamlar oluşturulduğunda da çocukların farklı bağlamlarda öğrendikleri stratejileri oyun yoluyla canlandırdıkları ve deneyimledikleri görülürken, kendileri oluşturdukları hedefler doğrultusunda bu hedefleri takip ettikleri ve özellikle duygularını düzenledikleri görülmektedir (Whitebread, 2010, 2011). Yapılan bu etkinlik türü farklılığının çocukların üçüncü eylem planı sürecindeki ifadelerine yansıdığı görülmektedir.

Öğretimsel Uygulamalar

Öğretimsel uygulamalara yönelik oluşturulan kategorilerde çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini destekleme, model olma, sorumluluk ve görev tamamlama becerilerini destekleme, dikkati sürdürebilme ve izleme becerilerini destekleme, akran desteği, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine destek verme, planlama, strateji geliştirme ve sorun çözme becerilerinin desteklenmesi, aşamalı anlatım ile çocuklara net beklentiler sunma yer almaktadır. Öğretimsel uygulamalar temasında bulunan kategoriler Şekil 6'da gösterilmektedir.

Şekil 6

Öğretimsel Uygulamalarda Bulunan Kategoriler



Araştırmacı öğretmen her eylem planı öncesinde gözlemler yaparak sonraki eylem planına yönelik planlamalar doğrultusunda oluşturduğu öğretimsel uygulamalara ilişkin stratejilere Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Eylem Planı Sürecinde Öğretimsel Uygulamalar

Öğretimsel Uygulamalar			
Eylem Planı Öncesinde Uygulanan Stratejiler	Birinci Eylem Planında Uygulanan Stratejiler	İkinci Eylem Planında Uygulanan Stratejiler	Üçüncü Eylem Planında Uygulanan Stratejiler
Etkinliklerin öğretmen merkezli yapılması	Etkinliklerin çocuk merkezli yapılmaya başlanması	Etkinlik aşamasında çocuğa model olunması, zorlanan çocuklara destek verilmesi	Aşamalı, basit ve anlaşılır yönergeler verilmeye başlanması
Çocuklar ile etkileşimde, etkileşim hamlelerinin öğretmenden başlaması, soruların sorulup cevaplar alınması	Çocukların öğretmene ve akranlarına soru sormaları için fırsatlar sağlanmaya başlanması	Çocuklara etkinlik öncesinde ve sırasında seçenekler sunulmaya başlanması	Verilen görevi tamamlayabilmeleri için çocukların cesaretlendirmesi
Etkinliğini önce bitiren çocukların akranlarını beklemek durumunda kalması	Çocuğun etkinliği kendinin yapması, tamamlamasının beklenmesi	Çocuklara kendi etkinliklerini değerlendirmelerinin sağlanması	Etkinlik öncesinde ve sırasında çocuklara açıklamalarda bulunularak etkinlik hakkında bilgi verilmesi
	Etkinliğini bitiren çocukların, destek isteyen arkadaşlarına	Çocukların sorumluluklarını yerine getirmelerinde kendilerini	Çocukları değerlendirirken olumlu geri bildirimler sunulması

yardım etmesine fırsat verilmesi	izlemelerine ve kayıt edebilmelerine fırsat verilmeye başlanılması	
Çocukların sorumluluklarının farkına varılması sağlanması	Hikâye okunduktan sonra nasıl bir etkinlik planlanacağına çocuklarla birlikte karar verilmeye başlanması	Duygularının farkındalığının sağlanmasına devam edilmesi ve hissettiği duygunun nedeninin farkına varılması
Planlamayı öğretmenin yapması	Akran desteğinin sağlanmaya başlanması	Çocukların kendilerinin problemi çözmesine ortam hazırlanması ve problem durumlarında akran desteğini nasıl almaları konusunda destek verilmesi
Problem durumunda çözümü öğretmenin sağlaması	Problem durumunda çocukla birlikte çözüm aranması, neler yapılabileceği hakkında konuşmaya başlanması, problem çözme becerilerini geliştirmek için model olunması	Öğretmenin etkinliklerde ve oyunda yüksek sesle düşünerek çocuklara model olunması
Etkinliğini bitiren çocukların, isteyen arkadaşlarına yardım etmeleri için fırsat sağlanması	Çocukların merak duygularının gelişimi sağlanmaya çalışılarak soru sormalarının teşvik edilmesi	Çocukların öneriler sunmasına fırsat verilmeye başlanması
Etkinlik sonrası sınıfın temizliğini çocukların	Çocukların kendi düşüncelerini farklı	Sorumluluklarını bağımsız olarak

üstlenmesinin
sağlanması

yollarla ifade
etmelerini
desteklenmesi

yapmalarına fırsat
verilmesi

Etkinlik sonlarında
çocukların kendi
duygularının farkına
varmaları için duygu
kartlarının
kullanılmaya
başlanması

Hikâye okunduktan
sonra nasıl bir etkinlik
planlanacağına
çocuklarla birlikte
karar vermeye
başlanması ve
etkinlik planlanmasına
devam edilmesi

Etkinliğe başlamadan
önce planlanan
etkinliğin örneğinin
gösterilerek,
aşamaların adım adım
anlatılması

Çocuklara
kolaylaştırıcılar/
ipuçlarını
kullanmalarının
sağlanması

Etkinlik öncesinde ve
sırasında dikkatlerini
sürdürebilmeleri için
farklı yollar bulmasını
sağlayacak stratejiler
kullanması

Çocuklara nasıl
yardım isteyecekleri
konusunda destek
olunmaya başlanması

Görevleri yardımsız
yapmalarını
desteklemek,
gerektiğinde akran
desteğinin
sağlanması
Güne başlama
zamanında her gün

çocuklarla sohbet
zamanı yapılarak,
planlamaların
yapılmaya
başlanması

Çocukların Duygu ve Düşüncelerini İfade Etmelerini Destekleme.

Duygularını İfade Etme. Birinci eylem planında araştırmacı öğretmen çocukların duygusal/motivasyonel düzenleme becerilerine yönelik ifadeleri kullanmadığını gözlemlemiştir. Çocuklara yönelik bulgularda yer alan C.Ind.Le Kodlama Şeması analizinde de ifadelerin kullanılmadığı açıkça görülmektedir. Buna yönelik olarak araştırmacı öğretmen ikinci eylem planında çocukların duygusal ve motivasyonel düzenleme becerilerini desteklemede etkinlik sonlarında duygu kartları kullanarak çocukların yapılan etkinliklerde veya günü değerlendirme zamanında duygularının farkına varmasını bunun yanında görev sırasında kendi duygularının da farkında olmasına yönelik desteklerde bulunmuştur.

Whitebread vd. (2007) üstbilişsel düzenlemeyi bireysel etkinliklerin en az seviyede etkilediği belirtilirken duygusal ve motivasyonel düzenlemeyi ise diğer grup büyüklükleri açısından daha fazla düzeyde desteklediğini araştırmasında ifade etmektedir. İkinci eylem planı sürecinde araştırmacı öğretmen çocukların duygusal/ motivasyonel düzenlemelerine destek vermek amacıyla bazı planlamalar yapmıştır. Bunlardan birisi “Duygu Çarkı” oyunu oynayarak çocukların duygularının farkına varmasını ve hangi durumlarda hangi duygu durumunda olduklarının farkında olmalarını desteklemeye çalışmıştır. Bu oyun yoluyla çocukların duyguları hakkında sohbet etmeleri desteklenmiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler “*Duygu çarkı çocukların ilgisini çekti. Duygu çarkında yer alan duygular ve ortamlar (ev, okul, hastane, sokak, park) hakkında nasıl hissettiklerini daha rahat söyledikleri görüldü. Çocukların duygularını ve nedenlerini anlatabilmesi açısından bu oyuna haftada en az bir defa bu oyun oynandı. Üçüncü eylem planı süreci başlatılana kadar devam edildi.*” şeklindedir.

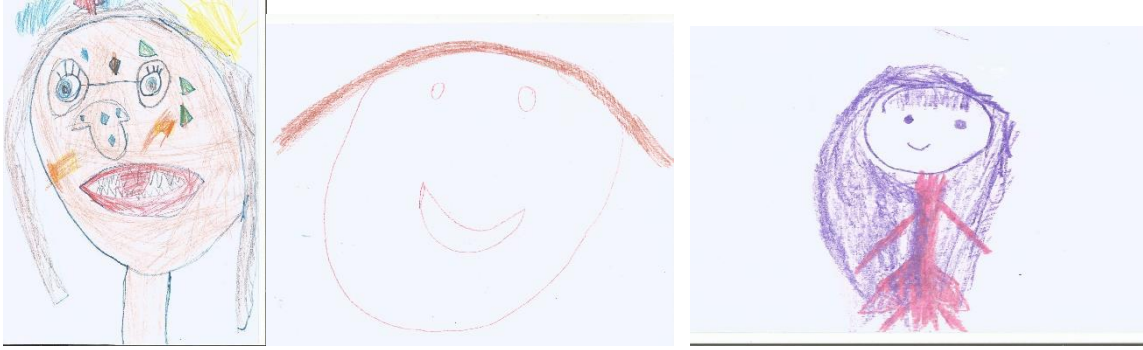
Araştırmacı öğretmenin bir diğer uygulaması ise etkinlik bittikten sonra çocuklarla birlikte yapılan etkinlikle ilgili olarak duygu kartları kullanılarak “Etkinliğini yaparken kendini nasıl hissettin?, Arkadaşınla birlikte bu etkinliği yapmak sana nasıl hissettirdi?, Etkinliğe başladığında nasıl hissediyordun?, Etkinliğini bitirdiğinde nasıl hissettin?, Sence arkadaşın bu etkinlikte nasıl hissetmiştir?” gibi sorular sorarak çocukların kendilerinin ve arkadaşlarının duygularının farkına varmasıyla birlikte çocukların etkinliklere başlarken ve bitirirken kendi duygularını izlemeleri sağlamaya çalışılmıştır.. Bunun yanında çocuklara etkinlikleri değerlendirme zamanlarında nasıl hissettiklerini anlatan resimler çizmeleri istenerek duygularının farkına varmaları desteklenmiştir. Araştırmacı öğretmen, çocukların duygusal/motivasyonel düzenleme becerilerini desteklemede soru sorma tekniğinin ve öğretmenin bu konuda rehberlik etmesinin oldukça önemli olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmen yönlendirmeleriyle çocukların olumlu ve olumsuz duygularının farkına vardığı gözlemlenmiştir. Motivasyon açısından bakıldığında ise çocukların geçmiş deneyimleriyle ilgili olan, ilgilerine yönelik etkinliklerin olması onların öğrenmelerini destekleyeceği gibi görevlerdeki katılımı arttırarak öz düzenleme becerilerini de destekleyebileceğini düşündürmektedir. Andrade (2010) öz düzenlemenin desteklenmesinde çocukların bilişsel olarak zorlu bir süreçten geçtikleri ve bu süreçte çocukların ek çaba göstermeleri gerektiğinin bununda yine çocuklardaki motivasyonu etkilediği belirtilerek çocukların motivasyonun yükseltilmesinin sağlanmasının gerektiğini belirtmektedir.

İkinci eylem planı sürecince bu stratejiler uygulanmış olup, sonrasında araştırmacı öğretmen soruları sormadan etkinlik sırasında çocukların kendi duygularını ifade ettiklerini gözlemlenmiştir. Ç15 “Bu etkinlik beni çok mutlu hissettirdi”, Ç2 “Keyifsiz hissediyorum, ellerim yorulduğu için, boyamak çok zormuş” gibi çocukların ifadeleri dikkat çekmiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan “Çocuklar duygularını ifade etmede oldukça zorlanıyor. Birçoğu nasıl hissettiğinin farkında değil, kendini ifade etmeyen ve konuşmayan çocuklarım olduğu gibi çok kısa “iyi, mutlu, kötü” şeklinde ifade edip hemen konuyu kapatmaya çalışan

çocuklarım var. Bunun üzerinde kısa cevap veren çocuklarıma "Peki neden kötü hissediyorsun? Kötü hissetmene neden olan şey ne?" sorularını sorarak çocukların kendilerini ifade etmesini sağlamaya çalıştım. Buna ek olarak çocuklarımla resim yapmasını istedim. Günü değerlendirme zamanında ya da etkinlik sonlarında çocuklara nasıl hissettiğiniz ya da bu etkinlik size nasıl hissettirdi bunu resimleyelim yönergesini verdim."

ifadeleri çocukların duygusal düzenlenmelerini desteklemeye yönelik örnek olarak verilebilir. Çocukların duygusal düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik araştırmacı öğretmenin duygu kartlarını kullanmasıyla birlikte çocukların duygularını daha fazla ifade ettiklerini gözlemlenmiştir. Bu eylem planı sürecinde de çocukların duygularını ifade etmelerine yönelik olarak etkinlik sonlarında neler hissettiklerine yönelik resim çizmeleri uygulaması yapılmıştır. Etkinlik sırasında araştırmacı öğretmen çocukların yanlarına giderek "Neler hissettiklerini" sorarak duygularının farkına varmalarını desteklemiştir. Etkinlik sırasında dikkatlerini dağıtan ya da bozan durumlarda ise araştırmacı öğretmen sözel olarak uyarılarda bulunarak çocukların etkinliklerine devam etmesini sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı günlüğünde bulunan ifade "*Proje etkinliğimiz sırasında Ç11' in yanına gittim nasıl gittiğini ve nasıl hissettiğini sordum. Bana zorlandığını ancak tamamlayabileceğini ve tamamladıktan sonra mutlu olacağını açık bir şekilde ifade etmesiyle farkındalığının arttığını görmek beni çok mutlu etti. Bununla birlikte Ç4 projesinde Ç2 ile birlikte planladığını ve birlikte yapmanın Ç4' ü sevindirdiğini açıkça ifade etmesi, Ç18 ise birlikte çalışmak istediği arkadaşının başkasıyla çalışması sonucu üzgün olduğunu belirtmesiyle çocukların duygularının farkında olduğu gördüm."* yer almaktadır. Çocukların duygusal/motivasyonel düzenlemelerini desteklemeye yönelik araştırmacı günlüğünde yer alan ifade "*Bazı çocukların özellikle kitap okurken dikkatlerinin dağıldığını ve kontrol etmede zorlandığını gördüm. Bu özellikle Ç5, Ç16, Ç19' da daha fazla dikkatimi çekti. Bu durumda "Eveet bakalım şimdi ne olmuş" şeklinde ses tonumu kullanarak ve gerektiğinde değiştirerek yani yükselterek, alçaltarak, farklı tonlarda çıkararak çocuklarımla dikkatini toplamaya çalıştım."* şeklindedir.

Araştırmacı günlüğünde de yer aldığı gibi çocukların duygusal/motivasyonel düzenlemelerini desteklemede daha çok dışsal desteğe ihtiyaç duymuşlardır. Bu desteğin bir yetişkin desteğiyle verilmesinin yanında çocukların yaşlarının artması ve desteğin giderek azaltılmasıyla birlikte çocukların bu desteğe daha az gereksinim duydukları görölmektedir (Kopp, 1989). Ancak eğitimcilerin vereceği destek ve fırsatlarla birlikte çocukların duygusal/motivasyonel düzenlemelerde bulunabileceği belirtilmektedir (Kopp,1989). Bu nedenle çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmesi, uygun ortamın oluşturulması ve kendilerini rahat hissedecekleri ortamın oluşturulmasının önemli olduğu görölmektedir.



Çocukların birinci eylem planı sürecindeki duygu durumlarını yansıtan resimler



Çocukların ikinci eylem planı sürecindeki duygu durumlarını yansıtan resimler



Çocukların üçüncü eylem planı sürecindeki duygu durumlarını yansıtan resimler

Çocuklar, eylem planı süreçlerinde yapılan öğretmen uygulamaları neticesinde duygularını ifade etmeye başlamışlardır. Çocukların bulgularına yönelik olan kodlama şemasında da çocukların ifadelerinin, yapılan eylem planları sürecinde arttığı görülmektedir. Birinci eylem planı sürecinde çocukların sadece kendi duygularının farkında olduğu, ikinci eylem planı sürecinde kendileriyle birlikte oyun oynadığı arkadaşlarının da duygularının farkında olduğu, üçüncü eylem planı sürecinde ise çocuklar duygularını yansıtırken buna içinde bulunduğu durumu da eklediği yukarıdaki resimlerde de açıkça görülmektedir.

Düşüncelerini İfade Etme. Araştırmacı öğretmen çocukların düşüncelerini, sorgulamalarını ifade etmelerini desteklemeye yönelik planlamalarına eylem planlarında yer vermiştir. Çocukların soru sorma eylemlerinin az gözlemlenmesi sonucu, ikinci eylem planı sürecindeki uygulamalar sırasında araştırmacı öğretmen çocukların soru sorma süreçlerine yönelik öz değerlendirme yaparak, soru sormanın sadece öğretmen tarafından gerçekleştiği, çocuk sorgulamalarının daha az yer aldığı fark edilerek düşüncelerini ifade edebilmeleri doğrultusunda eylem planı oluşturulmuştur. Çocuklara yönelik bulgularda yer alan C.Ind.Le. Kodlama Şeması analizinde de çocukların ifadelerin sınırlı kaldığı açıkça görülmektedir. Buna yönelik olarak araştırmacı öğretmen ikinci eylem planında çocukların üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarda bulunmuştur. Whitebread vd. (2007) ise çocukların başlattığı ve aktif olduğu etkinliklerde üstbilişsel becerilerini daha fazla kullanmaya yöneldiklerini ifade etmektedir. Bu doğrultuda

çocukların soru sormaları için çeşitli stratejiler uygulanmasına karar verilmiş ve soru duvarı uygulaması yapılmıştır. Soru duvarında gün içerisinde çocukların merak ettiklerini sormaları istenmiştir. Çocuğun sorduğu soru herkesin görebileceği şekilde yazılarak ve sınıftaki arkadaşlarına sorularak oluşturulmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan *“Arkadaşlar burası bizim soru duvarımız olsun. Etkinlik sırasında ya da gün içinde cevabını merak ettiğiniz soruları buraya yazacağız. Merak ettiğimiz soruların cevabını da hep birlikte araştıracağız. Aynı zamanda sorduğunuz soruların karşısına isminizi yazacağım, bakalım kim daha çok soru soruyor şeklinde açıklama yaptım. Her hafta Cuma günü soru duvarında olan sorulara cevaplar aradık ve en çok soruyu soran çocuğuma gülen yüzlü etiket vererek çocukları ödüllendirdim.”* ifade çocukların soru sormalarını destekleyecek örnek olarak gösterilebilir.

Üçüncü eylem planı sürecinde çocukların merak duygularının gelişimi desteklemek amacıyla araştırmacı öğretmen tarafından çocukların öneriler sunmasına fırsat verilmesine devam edilmiştir. İkinci eylem planında oluşturulan soru duvarında aynı çocukların sorular sorduğu ve az sayıda soruların olduğu gözlemlendiğinden dolayı çocukların ilgisini ve dikkatini çekecek, merak uyandıracak şekilde soru duvarında tekrar düzenleme yapılmıştır. Düzenleme yapılırken öncelikle çocukların resimlerinin olduğu bir çizelge oluşturulmuştur. Soru soran kişiden resminin karşısına gülen yüz ifadesi çizmesi istenilmiştir. Buna ek olarak soru duvarının olduğu yere kapaklı kutu koyulmuştur. Bu kutunun içerisine merak ettiklerini çizip koyabilecekleri ya da merak ettikleri bir nesneyi okula getirebilecekleri ifade edilmiştir. Bu uygulama stratejisinin çocuklarda merak uyandırması desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı günlüğünde bulunan ifade de *“Merak duvarına ait ilk hafta gözlemimde bazı çocukların, kendini daha rahat ve iyi ifade eden, soru sormalarının arttığını gördüm. Özellikle Ç1, Ç4, Ç6, Ç11, Ç15, Ç18’ in daha fazla soru sorduklarını gördüm. Bunun yanında resim yapmayı çok seven çocukları Ç10, Ç14, Ç17, Ç20’ nin resim yaparak merak ettiklerini kutumuza koyduklarını gördüm. Resim yapanlar öncesinde resimlerini bana gösterdiler. Bende “Burada neyi merak ettiğini bana anlatır mısın?” şeklinde soru*

yönelterek çocukların resimlerini anlatmalarını sağladım. Sonraki haftalarda ise arkadaşlarının bu şekilde soru duvarına katkıda bulduklarını gören diğer çocuklarımda soru duvarımıza katkıda bulundu. Soru duvarımızı oluşturduktan sonra Ç6 bugün yanıma gelerek öğretmenim “Biz babamla Timsahların neden hareket etmediklerini belgeselde izledik. Siz biliyor musunuz, hiç merak ettiniz mi timsahların neden hareket etmediğini?” şeklinde benimle sohbet etmesi sınıf içindeki uygulamamızın ev ortamına da yansıdığını göstermesi beni mutlu etti.” yer alan örnek sınıf içi uygulamaların ev ortamına yansması açısından önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Araştırmacı öğretmenin uyguladığı öğretimsel uygulamalar doğrultusunda çocuk bulgularına bakıldığında yapılan uygulamaların çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklediğini göstermektedir. C.Ind.Le. Kodlama Şeması analizine göre çocukların üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme becerilerinde artışın olduğu görülmektedir.

Model Olma. Çocuklara yönelik bulgularda yer alan C.Ind.Le. Kodlama Şeması analizinde görev bilgisi alt kategorisinde birinci eylem planı sürecindeki ifadelerin sınırlı olduğu açıkça görülmektedir. Buna yönelik olarak araştırmacı öğretmen ikinci eylem planında çocukların üstbilişsel bilgi becerilerini desteklemeye yönelik eylem planını oluşturmuştur. İlk eylem planı sürecindeki etkinlikler sırasında araştırmacı öğretmen yapılacak olan etkinlik örneğini tüm sınıfın görebileceği bir yere koyarak sonrasında da sözel olarak anlatarak çocukların etkinlikleri yapmasını beklemiştir. Ancak bu şekilde çocukların zorlandıkları durumlarda örnek etkinliğe bakarak düzeltmede zorluk yaşadıklarını, yardım istemede çekindiklerini gözlemlemiştir. Çocukların bu süreçte zorluk yaşamaları, etkinliklerini ve verilen görevi tamamlamaktan kaçındıkları görülmüştür. Çocuklara yönelik olan kodlama şemasındaki görev bilgisi kategorisindeki frekanslara bakıldığında da bu gözlemi destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

İkinci eylem planı öğretimsel uygulamalar araştırmacı öğretmen etkinlik sırasında çocukların gruplarında çocuklarla birlikte oturarak etkinliği devam ettirmeye yönelik eylemlerde bulunmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade “Benim çocuklarla birlikte

etkinlikleri yapmam, masalarına oturup onlara eşlik etmemle birlikte çocukların etkinlik sürecinde benimle daha fazla sohbet etmeye başladıkları hem etkinlikle ilgili konuşmalarım hem de kendilerinin farklı konularda benimle paylaştıkları sohbet durumlarımız oldu. Çocuklar ile aramızda sıcak ve daha duyarlı bir ortamın oluştuğunu hissediyorum. Aynı zamanda bana gün içerisinde bir şey söylemek istediklerinde de daha rahat davrandıklarını, oyunlarında rahat davrandıklarını görebiliyorum.” şeklindedir. Öğretmenlerin çocuklara ılımlı ve sıcak yaklaşımıyla birlikte duygusal destek sağlaması öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinde, çocukların etkinliklere katılımının artmasında ve akademik becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır (Downer, Sabol & Hamre, 2010). Araştırmacı öğretmen bu şekilde çocuklara model olarak onların da öğretmeni gözlemlerini sağlamıştır. Bu strateji ile araştırmacı öğretmen hem çocukları daha sağlıklı şekilde gözleme fırsatı yakalamıştır hem de etkinliklerde zorlanan çocuklara fiziksel ve sözel olarak destekte bulunmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan *“Örüntü etkinliğini çalışma kâğıdı olarak çocuklara verdim. Kâğıdın alt kısmında bulunan uygun şekilleri örüntüde uygun yere kesip yapıştırılması etkinliği oluşturmaktadır. Ancak etkinlik sırasında Ç5’in makası kullanmakta zorluk yaşadığı ve yardım istemediğini gördüm. Araştırmacı öğretmen Ç5’e “Önce baş parmağını üst kısma, işaret parmağını makasın alt deliğine tak öyle dene” şeklinde yönerge verdim. Ancak Ç5’in yönergeyi yerine getiremediğini gördüm. Bir süre Ç5’in birkaç defa denemesi için fırsat verdim ve bekledim, bunun üzerinde “İstersen elinden tutarak gösterebilirim” dedim ve Ç5 yardımı kabul etti ve birlikte kesme işlemini gerçekleştirdik.”* ifadeleri bu duruma örnek olarak verilebilir.

Bununla birlikte araştırmacı öğretmen akademik etkinliklerde çocuklara aşamalı destek ile birlikte model olmayı planlamıştır. Çocuklara somut materyaller sağlama, etkinliğin zorluğunu çocukların seviyelerine göre uyarlama uygulamalarında bulunmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Matematik etkinliği sırasında nesne sayı eşleştirme çalışması yaparken Ç5’in, Ç7’nin Ç9’un ve Ç16’nın zorlandığını gördüm. Gösterilen rakam kadar nesne alarak çocukların önlerinde bulunan küçük kutuların içerisine masadan nesne*

alıp koymalarını istedim. Bu zorlanan çocukların yanlarına giderek yüksek sesle nesnelere saydık. Uygun sayı kadar nesne koyduk. Sonrasında "Hadi bakalım tekrar sayalım" dedim, bu defa çocuğun saymasını bekledim ancak zorlandı. Çocuğum nesnelere dokunduğunda bu sefer ben 1,2,3... şeklinde sayarak destek oldum. Bu etkinlik sırasında bazı çocukların Ç4, Ç10, Ç14'ün ise sayı sayarken parmaklarını kullanması dikkatimi çekti. Örneğin ben 4 sayısı ile nesne eşleştirme verdiğimde bu çocukların 4 parmağını masanın üzerinde tuttuklarını ve parmak sayısı kadar nesne aldıklarını gördüm." şeklindedir.

Üçüncü eylem planı sürecinde araştırmacı öğretmen model olma uygulamasına devam etmiştir. Bu süreçte oyun zamanlarında öğretmen kendisi yüksek sesle düşünerek çocuklara model olmayı planlamıştır. Planlanan bu uygulamalarla çocukların bir uygulamada adım atmadan önce düşünmelerini, zihinlerinde tasarımları açısından önemli bir yere sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu uygulama ile araştırmacı öğretmen çocukların davranışsal ve bilişsel becerilerini desteklemeye çalışmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade de "*Çocukların kendilerini farklı yollarla ifade etmesini hikâye okuduktan sonra canlandırmalarını istedim. Bunu yaparken öncelikle hikâyedeki kahraman sayılarına göre grup oluşturdum ve her grup kendi arasında planlama yaparak dramatize etti. Gruplandırma sırasında her grupta lider özellikli bir çocuğun olmasına dikkat ettim. Bunun yanında resim yapmayı seven çocuklarım resim yaptıkları zaman resimleri hakkında kısa sohbetler yaptım ve resmine başka neler ekleyebilirsin sorusunu sordum, çizdiği evle ilgili olarak eve başka ne ekleyebiliriz, nasıl detaylandırabiliriz gibi yönlendirmelerde bulundum. Ayrıca akıl oyunlarından satranç oyunu sırasında çocukların yanlarına giderek, her grubu ayrı ayrı gezdim, sesli düşünme stratejisi kullanarak onlara model olmaya çalıştım.*" yer alan örnek araştırmacı öğretmenin çocukların bilgiyi işlemesine yönelik olarak aynı zamanda somutlaştırması açısından önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Sorumluluk ve Görev Tamamlama Becerilerinin Desteklenmesi. Çocuklara yönelik bulgularda yer alan C.Ind.Le. Kodlama Şeması analizinde birinci eylem planı sürecinde kontrol etme ve izleme alt kategorilerinde bulunan ifadelerini tüm çocukların

ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Buna yönelik olarak araştırmacı öğretmen ikinci eylem planında çocukların üstbilişsel düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarda bulunmuştur. İkinci eylem planı sürecinde çocukların kendi izlenimlerinin farkında olmalarını, sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve bunları kayıt altına almaları desteklenmiştir. Çünkü öğretmenlerin amaç koymaları ve çocukların bu amaçları izlemeye model olmaları onlarda sorumluluk alma becerilerini artırmaktadır (Konrad ve diğerleri, 2007). Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeye bu duruma örnek olarak *“Her bir çocuğa ait diş fırçalama çizelgesi oluşturdum ve kahvaltıdan sonra çocuklarımla dişlerini fırçalamalarını sonrasında uygun yeri boyamalarını söyleyerek onlara sınıf içinde sorumluluk ve görev almalarını sağladım. Bu şekilde çocuk kendini takibini yaparken çizelgelere bakarak arkadaşlarını da takip ettiğini ve sonrasında diş fırçalamayan arkadaşına nedeni sorduğunu gördüm.”* gösterilebilir.

Çocukların sınıf içindeki sorumluluklarını yerine getirerek kendini izleme yani üstlendikleri görevleri ve yaptıkları süreçlerin kaydını tutabilmelerini destekleme uygulamalarından sonra üçüncü eylem planı sürecinde çocukların sorumluluklarını bağımsız olarak yapabilmelerini destekleme ve verilen görevi tamamlayabilmeleri için onları cesaretlendirmeye yönelik planlama yapılarak öz düzenleme becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı günlüğünde bulunan ifadeye bakıldığında *“Sınıf duvarında asılı olan çocukların diş fırçalama çizelgeleri tamamlandıktan sonra yeni çizelgeleri duvara asmadım. Çocukların diş fırçalama sorumluluğunu kendilerinin üstlenmesini görmek için çocukları gözlemledim. Bazı çocuklar bu sorumluluğu alırken bazıları sınıfta oyuna başladı. Dişini fırçalayan çocukların arkadaşlarını uyararak neden fırçalamadın ya da dişini fırçalasana şeklinde ifadelerde bulundu. Yani çocukların birbirlerini izlediklerini, takip ettiklerini ve bazı çocukların özellikle rehberlik ettiğini gördüm. Hatta Ç5’ in diş fırçasını ve macununu getirmedeği ve dişini fırçalamadığı arkadaşlarının dikkatini çekmişti. Bu durumu çocuklar bana sık sık hatırlattı.”*

Öğretimsel uygulamalar kapsamında yer alan sorumluluk bilincinin oluşmasına yönelik araştırmacı günlüğünde yer alan ifade “Üçüncü eylem planı sürecinde de akli oyunlarına yer verdim. Akil oyunları sırasında çocukların daha çok konsantre olduklarını gördüm. Aynı zamanda birbirlerini izleme, plan yapma açısından çocukların ilerlemesini sağlamak amacıyla etkili olduğunu düşünüyorum. Bunun yanında yapboz etkinliği yapmalarını destekledim. Bunu yaparken sınıfı üç gruba ayırdım. Her gruba farklı zorluk seviyesinde etkinlik verdim. Basit ve orta düzey yapbozu çocuklar yaparken zor seviyedeki yapbozu yaparken bazı çocukların pes ettiği gördüm. Bazı çocuklar ise zor olsa da yapmaya devam ettiler. Hatta iş birliği yaparak zor yapbozu yaparken çözüm üreterek yapmaya çalıştıklarını gördüm.” şeklindedir.

Bahçe oyunları etkinliği bittikten sonra araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeye baktığımızda “Etkinlik sonrası sınıfımıza çıktık. Bahçede gördüklerimiz hakkında sohbet ettik. Çocukların verdiği cevaplar arasında taş, karınca, salyangoz, toprak, yaprak, kurumuş dallar, ağaç, küçük kırmızı böcekler, uğur böceğine benzeyen böcekler yer aldı. Bunun üzerine ben çocuklara “Peki bu söylediklerinizle ilgili bir etkinlik yapacak olsak nasıl bir etkinlik yapabiliriz?” şeklinde soru sordum. Çocuklara görev ve sorumluluk vererek hafta sonu aileleriyle birlikte düşündükleri etkinlikleri yapmalarını söyledim.” yer almaktadır. Bu bulgunun çocukların sorumluluk alma ve görevi yerine getirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuklara verilen bu görevde araştırmacı öğretmen, çocukların verilen görevi izlemelerini, takip etmelerini ve görevi üstlenerek yapılan süreçleri değerlendirmelerini planlamıştır. Yapılan uygulama sonrası verilen görevi izleyen ve kontrol eden çocukların öğretmenle paylaştığı görülmüştür.

Yapılan öğretmen uygulamalarına bakıldığında çocukların üstbilişsel ve öz düzenleme becerilerini desteklediği söylenebilir. Çocuklara yönelik kodlama şemasında yer alan verilere bakıldığında uygulamaların yapıldığı eylem planı sürecinden itibaren çocukların ifadelerinde artış olduğu görülmektedir. Bu uygulamalarla birlikte çocukların

kontrol etme ve izleme alt kategorilerindeki ifadelerin belirgin şekilde artış göstererek araştırmacı öğretmenin uygulamalarının çocukların becerilerini desteklediği görülmektedir.

Dikkati Sürdürebilme ve İzleme Becerilerinin Desteklenmesi. Çocuklara yönelik bulgularda yer alan C.Ind.Le. Kodlama Şeması analizinde üstbilişsel düzenleme kategorisinde bulunan izleme ve kontrol etme alt kategorisinde yer alan ifadelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Buna yönelik olarak araştırmacı öğretmen ikinci eylem planında çocukların izleme ve kontrol etme becerilerini desteklemeye yönelik eylem planını oluşturmuştur. Eylem planı sürecinde etkinliğe başlamadan önce planlanan etkinliğin örneğini göstererek ve aşamalarında adım adım anlatılarak yapıldığı uygulamalara yer verilmiştir. Üçüncü eylem planı sürecinde ise etkinlik sürecinde dikkati dağılan çocukların dikkatlerini sürdürebilmeleri için farklı yollar bulmalarını sağlayacak stratejiler kullanmasına yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Bazı çocuklarımın etkinlik sırasında dikkatlerinin dağıldığını, etkinlik yaparken etkinliğini bırakıp yanındaki arkadaşıyla sohbet ettiklerini fark ettim. Diğer arkadaşları etkinliğini bitirirken dikkati dağılan çocukların etkinlikleri yarıda kalıyor ve devam etmek istemiyorlardı. Bu durumu genellikle sanat etkinliği ve Türkçe dil etkinliği sırasında yaşandığını gözlemledim.”* şeklindedir.

Araştırmacı öğretmen çocukların dikkatlerini sürdürebilmeleri ve görevlerini tamamlayabilmeleri için onları motive ederek, mola kullanmalarını sağlayarak ya da öğretmenin kendisi çocukla birlikte görevi yaparak destekte bulunmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Öncelikle dikkati dağılan çocukların yan yana oturmamasını sağlamaya çalıştım, etkinliklerde yer değişikliği yaptım. Dikkati dağılan çocuklara sözel olarak “İstersen bi su içebilirsin” ya da “Devam edebilirsin iyi gidiyorsun” şeklinde sözel olarak yönergelerde bulundum. Dikkatini vermekte zorlanıyor ya da o an için etkinliği yapmak istemediğinde ise “Hadi gel birlikte yapalım” ya da “Ben sana yardım edebilirim” şeklinde destekledim. Ayrıca bu çocuklara eve giderken küçük gülen yüzlü etiket verdim. Etiket verirken “Bugün ki etkinliğini tamamladığın için teşekkür ederim” ifadesi kullandım.”*

yer almaktadır. Araştırmacı öğretmen çocukların dikkatlerini sürdürmelerinde ve verilen görevi tamamlayabilmelerinde yapılan etkinlik türlerine göre uygulamalarda bulunarak çocukları desteklemeye çalışmıştır. Örneğin hikâye okurken dikkati dağılan çocuklara yönelik ses tonunu değiştirerek ya da o an kitapla ilgili sorular sorarak ilgilerini çekmeye çalışmıştır. Bunun yanında çocuklara hem sözel destekte bulunarak *“Evet bunu yapabilirim, başarabilirim”* şeklinde kendi kendisine söyleyerek konsantre olmaları desteklenmiştir. Bunun yanında etkinliği daha yavaş yapan ya da zorlanan çocuklara yönelik olarak sırtını sıvazlayıp *“iyi gidiyorsun”* ya da sırtına dokunarak ve gülümseyerek *“evet devam edelim”* şeklinde onları motive ederek, olumlu dönütler vermeye çalıştım. Fuhs, Farran ve Nesbitt (2013) yaptığı çalışmasında da öğretmenlerin sınıflarında çocuklara karşı onaylama ve olumlu yaklaşım göstermelerinin öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içinde olumlu etkileşim göstermeleri çocukların davranış düzenleme becerilerinde, okul başarılarında ve motivasyonlarının artmasında etkili olmaktadır (Pakarinen, 2012).

Öğretmen araştırmacı oyun etkinliği sırasında çocukların oyunundaki fırsattan yararlanarak araştırmacı günlüğünde yer verdiği ifade de *“Polis rolündeki kişinin sabit bir şekilde beklemesi gerekiyordu, çocuklar bu oyunu kendileri kurmuştu, bende dâhil oldum ve bu oyunda çocuklara polisin diğerlerini koruması için önlerinde beklemeleri gerektiğini söyledim. Bu süre içinde çocukların diğer etkinliklerdeki bekleme sürelerinden daha uzun beklediklerini gördüm. Bir başka oyun olan dedektiflik oynarken sakladığım küçük nesnelere bulmalarını istedim. Oyun sırasında çocukların role girmeleri için şapka taktım ve büyüteç verdim. Bu oyunda yaklaşık nesnelere bulma süreleri 15 dakika kadar sürdü. Kendi görevlerinde dikkatleri dağılmadan nesnelere bulana kadar aradılar.”* bu ifade çocukların oyunun öz düzenleme becerilerini desteklediğini ortaya koymasından önemli bir bulgu olarak görülebilir.

Üçüncü eylem planı sürecinde ise araştırmacı öğretmenin uygulamaları arasında bulunan ve araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Çocukların öğrendiği bilgileri ortaya*

çıkarmak ve görebilmek için satranç, look look (bak bak) oyunu, görseldeki sıralamaya uygun olarak ipe boncuk dizme oyunlar oynadık. Hem çocukların strateji bilgilerini ortaya çıkarmak hem de kendilerini ve arkadaşları izleyerek karşısındakini kontrol etme davranışında bulunmasını sağlayarak dikkatini oyuna vermesi amacıyla bu etkinlikleri yaptım. Çocukların bilişsel ve davranışsal düzenlemelerini etkinliklere ne derece yansıttığını görmek istedim.” şeklindedir. Araştırmacı öğretmen bu etkinliği hem çocukların üstbilişsel düzenleme kategorilerinde kontrol ve izleme alt kategorilerine yönelik ifadelerin ortaya çıkmasını desteklemeye hem de çocukların bu oyunlarla dikkatini sürdürebilmesini sağlamaya yönelik olarak yapmıştır.

Akran Desteği. Çocuklara yönelik bulguların analizinde üstbilişsel düzenleme kategorisinde çocukların desteğe ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Birinci eylem planında çocukların sınıf kurallarına uymasında, rutinleri hatırlamada ve etkinlikler sırasında doğrudan öğretmen destek sağlarken ikinci eylem planında araştırmacı öğretmen akran desteği sağlamaya başlamıştır. Araştırmacı günlüğünde bulunan ifade *“Rutinlerimiz arasında yer alan diş fırçalama alışkanlığının kazanımı sırasında bazı çocukların rutini hatırlayarak öğretmen yönergesi olmadan dişlerini fırçalarken bazılarının beni beklediğini gördüm. Bu süreçte de dişini fırçalayan Ç1’i yanıma çağırdım ve “Kahvaltıdan sonra hangi rutinimizi yapıyorduk arkadaşlarına hatırlatır mısınız?” şeklinde yönerge vererek arkadaşlarına hatırlatmasını istedim.”* şeklindedir. Bir başka akran desteğini sağladığım uygulamalar arasında yer alan araştırmacı günlüğündeki ifade de *“Sınıf kurallarımızı çocuklarımla birlikte daha önce yazılı olarak oluşturarak altına her çocuğum imza atarak bir anlaşma yapmıştık. Buna ek olarak görsel olarak resimlerini çıkardım ve bunları yapıştırdım. Çocukların daha kolay hatırlamasını sağlamada faydalı olduğunu düşündüm.”* ifade yer almaktadır. Bu süreçte araştırmacı öğretmen çocukların sürekli aynı arkadaşlarıyla oyun oynamasının ve çocukların grup oluşturmasının önüne geçmek amacıyla farklı grupların oluşturulmasını sağlamaya çalışmıştır.

İkinci eylem planı sürecinde sınıf ortamında yapılan etkinliklerde çocukların etkinliklerini bitirme süresinin birbirinden farklı olduğu, bazı çocuklar çok kısa sürede tamamlarken bazı çocuklar daha uzun sürede etkinliklerini tamamladıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı öğretmen ise ikinci eylem planı sürecinde etkinliğini hızlı bir şekilde bitiren çocuklara “*Yardım isteyen arkadaşlarına yardım edebilirsiniz*” yönergesini vererek çocukların masa başında hiçbir şey yapmadan beklemelerinin önüne geçmeye çalışmıştır. Bu şekilde akran desteği sunularak çocukların birbirleriyle etkileşimlerini arttırarak öz-düzenleme becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade “*Çocukların birbirlerine yardım etmeleri aynı zamanda benimde sınıf içindeki iş yükümü azaltmış oldu. Akran desteği sırasında bazı çocukların sevdiği arkadaşına hemen yardım etmeyi düşündüğünden kendi etkinliğini daha hızlı bir şekilde bitirdiği görüldü. Yardım istemeyen, detaylarla uğraşmayı seven çocuklarım ise etkinlikleriyle daha uzun süre ilgilenmeyi tercih etti. Yardım etme konusunda çok ısrarcı davranan çocukların olduğu görüldü. Çok ısrar eden çocuklar karşısında ben müdahalede bulunarak arkadaşının yardım istemediğini, kendisinin etkinliği olduğu için saygı duymamız gerektiğini açıklamak durumunda kaldım.*” akran desteğini sağlamaya yönelik örnek olarak verilebilir. Aydın ve Dinçer’in (2022) yaptığı çalışmada da çocukların akran etkileşimleri aracılığıyla üstbilişsel bilgilerinde gelişim gösterdiklerini belirtmektedir.

Akran desteğinin sağlanması eylem planı süreçleri tamamlanıncaya kadar devam etmiştir. Akran desteği sağlanarak aynı zamanda çocukların iş birliği içinde olmaları desteklenmeye çalışılmıştır. İş birliği odaklı grup çalışmaları birden fazla kazanımı destekleyen, problem çözmeye dayalı ve çocukların aktif karar veren konumunda oldukları etkinliklerdir (Perry, 2013). Yapılan öğretmen uygulamasıyla birlikte çocukların izleme kategorisine yönelik olarak kendini değerlendirmeye, akranını ve kendini performans sırasında yönlendiren, görev sırasında ilerlemeyi gösteren, performansına yönelik yorumlarda bulunan ifadelerinde de artış olduğu görülmektedir. Ayrıca eylem planı sürecinde uygulanan bir diğer öğretmen uygulaması ise çocukların verilen görevleri

yardımsız şekilde yapmalarını destekleyerek sadece gerektiğinde akran desteğinin sağlanması yer almaktadır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Yaptığımız etkinlik sonrası sınıfta oluşan kağıtları giriş kattaki geri dönüşüme atmalarını söyledim. Ancak bazı çocukların geri dönüşüm kutularının fark etmediklerini, atıp gelebilirsin dediğimde yerini bilmediğini söyleyenler oldu. Bende sözel olarak destek verdim, kutunun yerini tarif ettim.”* şeklindedir.

Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesini Destekleme. Araştırmacı öğretmen sınıfta yaptığı gözlemler sonucunda ikinci eylem planı sürecindeki öğretimsel uygulamalardan olan proje çalışmalarına ve bahçe etkinliklerine yer vermeyi planlayarak çocukların kendilerini ve akranlarını değerlendirmelerini sağlayarak öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik stratejiler yer vermiştir. Öğretmenlerin çocukların başarı ve motivasyon nitelikleriyle ilişkili üstbilişsel becerilerinden olan öz değerlendirmenin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Perry, 2013). Sınıf içinde yapılan etkinliklerden sonra araştırmacı günlüğünde yer alan *“Yapılan proje çalışmasında evden getirilen artık materyallerle çocukların robot oluşturması istendi. Etkinlik sırasında çocuklar öncelikle planlama yapmak zorunda kaldı ve birlikte yeni bir ürün oluşturmanın zorluğunu yaşadılar. Planlama yapma sırasında kolunu, bacağını, gözünü nasıl yapacaklarını kendi aralarında önce konuştukları sonrasında karar verdiklerini gördüm. Kendi ürünlerini oluşturdukları sırada gruplar birbirlerinin robotu hakkında konuştular. “Bakalım bunlar ne yapıyor? Nasıl yapıyor? Neleri kullanıyorlar?” gibi sorular sorduklarını duydum. Tüm sınıfa “Sizce nasıl? Neresinde değişiklik yapabilir? Neler ekleyebilirler ya da çıkarabilirler?” şeklinde soruları sorarak çocukların değerlendirme yapmalarına destek olmaya çalıştım.”* ifade çocukların değerlendirme yapmalarına, kendilerini ve arkadaşlarını izlemelerine, planlama yapmalarına, strateji bilgilerini ortaya çıkarmalarına yönelik örnek gösterilebilir.

İkinci ve üçüncü eylem planı sürecindeki uygulamalar da çocukları kendi etkinliklerini ve akranlarının etkinliklerini gözden geçirerek performanslarına yönelik değerlendirme yapmasını desteklemek amacıyla araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Çocukların hem*

kendi öğrenmelerini hem de akranlarının yaptıklarını değerlendirmeleri açısından etkinlik sonlarında yapılan çalışmaları masalara koydum. Masaları U biçiminde sınıfa yerleştirerek yaptım. Çocukların sıraya geçerek yapılan tüm etkinliklere bakmalarını ve değerlendirmelerini söyledim. Değerlendirme yaparken bazı çocukların sadece “Güzel” ya da “Çirkin” ifadeleri dikkatimi çekti. Bu sırada müdahalede bulunarak “Nesi hoşuna gitti, neresini beğenmedin” şeklinde çocukların fikirlerini açığa çıkarmaya çalıştım.” şeklinde çocukların değerlendirme yapabilmelerini desteklemeye yönelik örnek olarak verilebilir.

Çocukların kendi görev performansını gözden geçirmesini, kullandığı stratejileri değerlendirmesi ve performansın niteliğini değerlendirmesine yönelik üçüncü eylem planı sürecinde yapılan uygulamalara devam edildi. Bunlarla birlikte çocuklar kendi değerlendirmelerini yaptıktan sonra araştırmacı öğretmenin de olumlu geri bildirimler sunarak çocukları değerlendirme stratejisini uygulamaya başlaması olmuştur. Araştırmacı günlüğünde bulunan ifade “Çocuklarım etkinliğini bitirdikten sınıf toplanmamızı yaptıktan sonra çember olup oturarak, herkesin birbirini göreceği şekilde değerlendirmeye başladık. Her çocuk kendini değerlendirip ve akranları tarafından değerlendirmesini dinledikten sonra ben çocuğuma yönelik değerlendirmelerde bulundum. Bunu yaparken “Yaptığın üç boyutlu ağacın dalları güzel görünüyor, yaptığın resimde kullandığın renkler hoşuma gitti, evden getirmiş olduğun malzemeleri çalışmada kullanman oldukça güzel” şeklinde ifadeler kullandım.” değerlendirme ve çocukların motivasyonu için örnek verilebilir.

Elde edilen öğretmen uygulamalarına yönelik bulgulara bakıldığında ve kodlama şemasında yer alan çocukların değerlendirme alt kategorisinde incelendiğinde, değerlendirmelere yönelik ifadelerde birinci eylem planı sürecinde çocukların değerlendirmeye yönelik ifadelerinin oldukça sınırlı olduğu görülürken diğer eylem planlarında akranlarının performanslarına, öğrenmelerine ve kullanılan stratejilere yönelik ifadelerinde farklılaşmayla birlikte ifadelerinde artış olduğu görülmektedir.

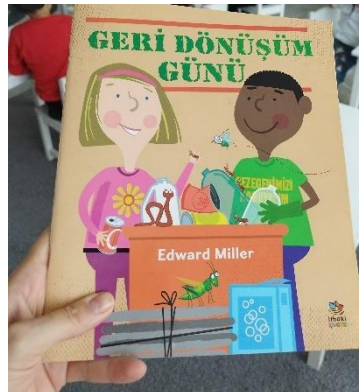
Planlama, Strateji Geliştirme ve Sorun Çözme Becerilerinin Desteklenmesi.

Planlama yapmanın çocukların bilişsel, davranışsal ve duygusal düzenleme becerilerini

destekleme açısından önemli bir yere sahip olması (Perry, 2013) nedeniyle etkinlik planlamalarına çocukları da dâhil ederek araştırmacı öğretmen ile birlikte planlama yapma ve karar verme süreci uygulanmıştır. Aynı zamanda çocuklara yönelik bulgularda yer alan C.Ind.Le. Kodlama Şeması analizinde üstbilişsel düzenleme kategorisinde bulunan ifadelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Buna yönelik olarak araştırmacı öğretmen birinci eylem planı sürecinde üstbilişsel düzenlemeler yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Birinci eylem planı sürecinde araştırmacı öğretmen çocuklarla birlikte etkinlik yaparken etkinliklerin düzenli, gösterilen şekilde ve anlamlı bir etkinliğin ortaya çıkmasını bekliyordu. Ancak ikinci eylem planı sürecinde etkinlik öncesinde ve etkinlik sırasında çocuklara seçenekler sunmaya başlandı. Bu şekilde ilerlemenin çocukların hem planlama yapma ve izleme davranışlarını destekleyeceğini hem de bilişsel düzenleme becerilerinin desteklenmesi öngörülmüştür. Araştırmacı günlüğünde yer alan *“Sanat etkinliğinde boyamanın nasıl olmasını görmeleri açısından kendim örnek yaptım ve herkesin göreceği bir yere koyuyordum. Ancak bunun çocukları sınırlandırdığı ve aynı şekilde boyama yapmaya çalıştıklarını ve yapamadıklarında üzüldüklerini gördüm. Çocukların etkinliklerinin düzenli ve özenli şekilde görünmesi okul yönetimi için büyük önem taşıyordu. Çünkü video çekilip, veli grubunda paylaşıyordu ve kötü bir görüntünün olmaması isteniyordu. Yapılan etkinliklerde çocuklara renk seçeneklerini sunmaya başladım, etkinliğe katılmak istemeyenlerin blok masasında oyun oynayabileceklerini sunmaya başladım, yapılan etkinlik sırasında istedikleri şekilde yapabileceklerine yönelik seçenekler sunmaya başladım.”* uygulamalar çocuklara seçenek sunmaya örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin çocuklara seçenekler sunması çocukların karar verebilme becerilerini geliştirdiği gibi problem çözme becerilerini de geliştirerek kendilerini düzenleme becerilerini etkilemektedir (Shogren ve diğerleri, 2004). Aynı zamanda öğretmen tarafından düzenlenen öğrenme sürecinden çocuklar tarafından düzenlenen öğrenme sürecine geçişlerde, sorumluluğun çocuklara kademeli şekilde aktarılmasını sağlamada öğretmenlerin desteği sağlama ya da geri çekme yeteneğinin önemli bir faktör olması süreci etkilemektedir (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2011; Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Elde edilen öğretmen uygulamalarına yönelik bulgulara bakıldığında ve kodlama şemasında yer alan çocukların planlama alt kategorisi incelendiğinde, çocukların oyun sırasında arkadaşlarıyla birlikte planlamalarda bulunduğu, rol paylaşımı yaparken planlamalar yaptıkları ve görev sırasında planlama yapmaları gibi ifadelerin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca birinci eylem planı sürecinde planlama ifadeleri bulunmayan çocukların yapılan öğretmen uygulamalarıyla birlikte ifadelerinin artış gösterdiği görülmektedir. Araştırmacı öğretmen çocukların planlama yapabilme desteğini sağlamayı üçüncü eylem planı sürecinde de devam ettirmiştir. Araştırmacı öğretmen yaptığı uygulamalar sırasında eylem planlarındaki çocukların ortaya çıkardıkları ifadelerini dikkate alarak uygulamalarına yön vermiştir. Bununla birlikte kodlama şemasındaki çocuklara yönelik verilerin araştırmacı öğretmenin uygulamalarını desteklediği söylenebilir.

Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeye bakıldığında “Bu süreçte öncelikle planlamayı hikâye okuduktan sonra ve proje etkinliklerinde ele aldım. Diğer etkinliklerde zorlanacağımı düşündüğüm için böyle bir yol izledim. Özellikle hikâye okuduktan çocukların zihinlerinde görsel olarak okuduğumuz kitabın somutlaştığını ve daha rahat bir şekilde etkinlik önerilerinde bulduklarını gördüm. Artık malzemeleri kullanarak yeni bir ürün elde etme etkinliklerinde de çocukların daha üretken olduklarını gördüm. Etkinlikleri birlikte planlamaya başladığımda çocukların aynı zamanda motivasyonlarının arttığını, okula heyecanlı şekilde geldiklerini ve gelir gelmez öğretmenim bugün birlikte neler planlayacağız ifadelerinin olması beni de mutlu etti.” şeklindedir.



Çocukların planlama sürecinde hikâye kitabını aracı olarak kullanma

İkinci eylem planı sürecinde araştırmacı öğretmen sınıf ortamında çocukların sınıf içi etkinliklerde, görevlerini tamamlama süreçlerinde ve yaşadıkları problem durumlarında zorluklar yaşadıklarını gözlemlemiştir. Bu duruma yönelik uygulamalarını üçüncü eylem planı sürecinde uygulamıştır. Üçüncü eylem planı sürecinde araştırmacı öğretmen çocukların oyuncak paylaşamama ya da rol paylaşımlarında sorun yaşadığı durumlarda parmak oyunları ya da tekerlemeler yardımıyla bu sorunları sınıf ortamında çocuklara rehberlik ederek çözmeye çalışmıştır. Çocuklar arasında paylaşılmayan oyuncakla ilk kimin oynayacağına karar vermede, boyayı ilk kimin kullanacağına karar vermede sorun çözülmediğinde araştırmacı öğretmen “taş kâğıt makas, o piti piti...”, portakalı soydum...” gibi tekerleme ya da oyunlara başvurmuştur. Bu durumlarda her iki tarafta kabul ederek problem durumlarının çözümlendiği gözlemlenmiştir. Vygotsky (1997) ise en iyi hareket yolunun sonsuza kadar düşünmektense yazı tura atarak karar veren kişi örneğini verdiği görülmektedir. Aynı zamanda Vygotsky insanların duygularını kontrol etmede araçların kullanımının çok eskiye dayandığını vurguladığı görülmektedir.

Araştırmacı öğretmen bahsedilen bu uygulamalardan yaklaşık iki haftanın sonunda çocuklarında kendi aralarında anlaşmazlık olduğunda bu uygulamayı yaptıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı günlüğünde bulunan “*Çocukların kendi aralarında oyuncak paylaşamama ya da oyuna ilk kimin başlamasına karar verme durumunda taş kâğıt makas oyunu problemin çözülmesi sağladı. Ancak çocuklar arasındaki oyun sırasındaki anlaşmazlık, tartışma durumlarında çözüm bulmalarını sağlayamadı.*” ifade çocukların karar verme durumlarında çözüme ulaştıklarını göstermektedir.

Çocukların akranlarıyla problem durumlarının olduğu ve bu durumlara yönelik olarak çocuklarla birlikte çözüm bulmaya yönelik araştırmacı günlüğünde bulunan ifade de “*Ç5 ve Ç6'nın sıklıkla problem yaşadığı karar verme durumunda dahi tekerleme veya oyunları tercih etmediklerini gördüm. Bu durumda çocukların karar vermelerini söyledim. Ancak oyuncak paylaşımında sorun devam etti. Çözüm bulmada oldukça zorlanıldı. Beni ısrarım*

ve çabam üzerinde Ç5 arkadaşına oyuncacı vermeyi kabul etti.” şeklinde öğretmen desteğinin sağlanması durumuna örnek olarak gösterilebilir.

Üçüncü eylem planı sürecinde çocuklar arasındaki problem durumlarında öğretmenden yardım istemedikleri sürece çocukların kendilerinin problemi çözmeleri için uygun ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Çocukların problem çözme durumlarında akran desteğinin sağlanmasına fırsat verilmiştir. İş birlikli öğrenmeye ilişkin araştırmalarda çocukların iletişimsel stratejiler geliştirmeleri, ortak bakış açısı kazanmaları, birbirlerine destek sağlamaları ve çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine yönelik işbirlikçi becerileri öğrenmenin önemini vurgulamaktadır (Ladd ve diğerleri, 2014; Leidinger & Perels, 2012). Araştırmacı günlüğünde yer alan “Ç5 ile Ç6 oyun zamanında bir anlaşmazlık yaşadı. Duruma hemen müdahale etmedim, sorunu çözmelerini bekledim. Arkadaşlarının problemini çözmelerine yardımcı olmaları için. Ç1 öncesinde arkadaşlarına neden tartıştıklarını sordu, arkadaşları söyledi nedeni ve Ç1 çözüm önerisi getirmiştir. Ç1’ i yönlendirmemin nedeni ise Ç1’ in eşitlikçi ve adil bir tutumunun olduğunu bildiğimden dolayı olmasıydı.” ifade de akran desteğini sağlayarak problem çözmeye yönelik örnek uygulama olarak verilebilir. Aynı zamanda araştırmacı günlüğünde bulunan bir diğer ifade ise “Etkinlik sırasında pamuğu kartona yapıştırmada Ç18 zorluk yaşadı. Sonrasında yanıma gelerek yapıştırmamı istedi. Bende bu konuda arkadaşından yardım alabileceğini söyledim. Bu şekilde çocukları arkadaşlarından yardım istemesi için bu süreçte yönlendirmeye başladım. Çocukların arkadaşlarından yardım istemesiyle birlikte sınıf içinde benimde iş yükümün azaldığını hissettim.” yer almaktadır.

Sınıf ortamında ikinci eylem planı sonunda ortaya çıkan çocuklar arasında problem durumlarına yönelik uygulamalar üçüncü eylem planı sürecindeki uygulamalara dâhil edilmiştir. Problem durumunun ve çatışmanın belli çocuklar arasında olması dikkat çekmiştir. Araştırmacı günlüğünde bulunan ifade de “Ç5 ile Ç6’nın birbirleri ile sınıf içinde sık sık sorun yaşamaya başladı. Daha öncesinde ikisi arasında herhangi bir problem davranış olduğunu görmedim. Üçüncü eylem planı sürecinde çocukların bu davranışı ortaya

çıktı. Özellikle benim olmadığım branş derslerde birbirlerine vurma, branş öğretmenini dinlememe ya da sınıf düzenini bozma davranışlarında buldukları görüldü.”

Araştırmacı öğretmenin problem durumuna yönelik uygulamalarındaki araştırmacı günlüğünde yer alan ifade “Çocuklar kendileri problem durumunu çözmediklerinde sorun yaşayan çocukları yanıma çağırarak nedeni sorarak çocukların ifade etmelerini istedim. Çocukların hangi davranışlarda bulduklarını gözlemlerdim. Güne başlama zamanında tüm çocuklarla sohbet ederken sınıf kuralları hakkında, birbirimize saygı gösterme, yardımlaşma ve paylaşma konuları üzerinde sohbet ettim. Çocukların ailelerinden destek aldım. Agresif yapıda olan çocuklara yönelik olarak sinirli olduğu durumlarda içinden 10'a kadar saymasını sağladım. Duygularını kontrol etmesini kolaylaştırması açısından bu stratejiyi uyguladım. Ancak bu durumun kısa sürdüğünü ya da çoğu durumda unuttuğunu gördüm. Bundan birkaç gün sonra okula geldiğinde bileğine kurdele bağladım ve sinirlendiğinde buna bakarak 10'a kadar saymasını istedim. Sonrasında yani anlaşmazlığın devam ettiği durumlarda ise çocukları yan yana oturtmamaya, grup etkinliklerinde ise farklı gruplarda olmalarına dikkat etmeye çalıştım.” yer alan durumda çocuklar arasındaki çatışma durumunu çözmeye kullandığım stratejilerin bazı çocuklar arasındaki problem ve çatışmayı çözmeye etkili olmadığını görmek açısından önemli bir bulgu olarak verilebilir.

Elde edilen öğretmen uygulamalarına yönelik bulgulara bakıldığında ve kodlama şemasında yer alan çocukların kontrol ve izleme alt kategorisi incelendiğinde, üçüncü eylem planı sürecinde çocukların ifadelerinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu artışta çocukların akranlarına yönelik izleme, kontrol etme, rehberlik etme, sözel olmayan davranışlarda bulunulmasının daha fazla olduğu görülmektedir.

Aşamalı Anlatım ile Çocuklara Net Beklentiler Sunma. Üçüncü eylem planı sürecinde öğretimsel uygulamalara yönelik ikinci eylem planı sürecindeki gözlemler ve uygulamalardan yola çıkılarak planlama yapılmıştır. Aynı zamanda bu süreçte C.Ind.Le. Kodlama Şeması analizinde üstbilişsel düzenleme kategorisinde bulunan ifadelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu süreçte sınıf içi ve sınıf dışı yapılan etkinliklerde çocuklara

yönergeler aşamalı ve daha basit, anlaşılır şekilde verilmeye başlanılmıştır. Çocuklara yönelik yönergeler verilirken cümlelerin daha kısa ve net şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Aşamalı anlatım sürecinde öğretmenin yönergeler vermesinden sonra çocukların kendi aralarındaki diyalogların olması dikkat çekmiştir. Çocukların kendi aralarında etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında konuştukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bu süreçlerden yararlanarak çocukları üstbilişsel tartışmalara dâhil etmeye yönelik olarak, öğrenci-öğretmen diyaloglarına ilişkin Ornstein, Grammer ve Coffman (2010) çalışmasında birinci sınıf öğrencileri ve öğretmenleri arasındaki matematik dersinde gerçekleşen “üstbilişsel konuşma” olması çocukların matematikte kullanılan stratejileri hatırlama yeteneğini yordadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrenci-öğrenci iletişimde de keşif amaçlı konuşmayı ve ortak düşünmeyi amaçlayan diyalogların desteklenmesi hem grup hem de bireysel öğrenmelerin desteklediği gibi öz düzenleme açısından da faydalı olduğunu göstermektedir (Mercer, 2013; Mercer, & Littleton, 2007). Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Çocuklara etkinlik sırasında verdiğim yönergelerin açık ve net olduğunu düşünüyordum ancak her çocuğun farklı şekillerde anladığını gördüm. Oyun ve sanat etkinliklerinde bu benim dikkatimi daha çok çekti. Verdiğim her yönergenin kısa ve net bir cümle olmasına dikkat ederek, kararsız kalmamaya, yapacağım etkinliklerdeki adımlara benim hâkim olmam gerektiğini önceki eylem planlarında gözlemledim.”* şeklindedir.

Yapılan etkinliğe yönelik araştırmacı günlüğünde yer alan ifade yaptığımız sanat etkinliğinde gazetelerden oluşturduğumuz kolaj çalışmasında verdiğim yönerge *“Arkadaşlar gazeteden elimizle küçük parçalar koparacağız, sonrasında bu kopardığımız parçaları sizlere vereceğim daire şeklinin üzerinde yapıştıracağız. En son bu daireleri birleştirip koalamızı oluşturmuş olacağız.”* bu şekilde etkinlik öncesinde açıklama yaparak sonrasında *“Evet şimdi gazetelerimizden küçük parçalar koparmaya başlayabiliriz”* yönergesini vererek etkinliğimize başladık. Sonrasında yine bu şekilde yönergeler vererek etkinliğimize devam ettik.” bu uygulamaya örnek olarak verilebilir.

Etkinlik öncesi ve sırasında çocuklara açıklamalarda bulunularak etkinlikler hakkında bilgi verilmeye başlanması çocukların kendilerini izleme ve kontrol etme davranışlarının desteklenmesiyle bilişsel düzenleme becerilerine destek verilmiştir. Çocuklara yönelik bulgulardan elde edilen kodlama şemasındaki verilere bakıldığında da bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Çocuklarla sanat etkinliği sırasında dünyamızı ve güneşi oluştururken öncelikle hangi malzemeleri kullanmak istediklerini sordum sonrasında bu etkinliği neden yaptığımızı anlattım. Çocuklar etkinliğine devam ederken dünyamız ve güneş ile olan ilişkisi hakkında bilgi verdim. Etkinlik sonunda ise çocuklarla birlikte dünya ve güneş hakkında neleri bildiklerini ve neleri merak ettiklerini sorarak etkinliği sonlandırdım.”* şeklindedir.

Elde edilen öğretmen uygulamalarına yönelik bulgulara bakıldığında ve kodlama şemasında yer alan çocukların kişilerin bilgisi, görev bilgisi ve değerlendirme alt kategorisi incelendiğinde, birinci eylem planı sürecinde ifadelerinin oldukça sınırlı olduğu görülürken diğer eylem planlarında akranlarının performanslarına, öğrenmelerine, akademik çalışmalarına, güçlü-zayıf yönlerine ve kullanılan stratejilere yönelik ifadelerinde farklılaşmayla birlikte artışın olduğu görülmektedir. Hattie (2009) çalışmasında farklı pedagojik uygulamalarının çocukların başarısı üzerindeki etkisine yönelik meta-analiz çalışmalarında öğretimsel uygulamaların öz düzenleme ile yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Yapılan bu uygulamalar arasında biçimlendirici değerlendirmenin sağlanması, üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi, kendini ifade etmeyi destekleme, problem çözme becerisinin kazandırılması, iş birlikli öğrenme ve akran desteğinin yer aldığı görülmektedir.

Öğrenme Ortamları

Elde edilen bulgular doğrultusunda temalar oluşturularak bulgular değerlendirilmiştir. Öğrenme ortamlarına yönelik oluşturulan kategorilerde öğrenme merkezleri, sınıf kuralları, rutinler ve geçişler oluşturma, zaman yönetimi, mola kullanımı,

oturma düzeni yer almaktadır. Öğrenme ortamlarına yönelik oluşturulan alt temalar şekil 6’te gösterilmektedir.

Şekil 7

Öğrenme Ortamlarında Bulunan Kategoriler



İlgili literatürde de yer alan araştırmalara bakıldığında bu tür uygulamaların yapılması sorumluluğun öğretmenden öğrenciye geçişini kolaylaştırdığı gibi (Schunk & Zimmerman, 2007) çocukların kendi kendilerini yönlendirmelerini ve bağımsızlıklarını desteklediğini göstermektedir (Carr, Moore & Anderson, 2014). Araştırmacı öğretmen ilk eylem planı sürecinden itibaren öğrenme ortamları uygulamalarına yönelik gözlemleri doğrultusunda eylem planları oluşturmuştur. Bu süreçte yapılan uygulamalar Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10

Eylem Planı Sürecinde Öğrenme Ortamlarına Yönelik Uygulamalar

Eylem Planı Öncesinde Uygulanan Stratejiler	Birinci Eylem Planında Uygulanan Stratejiler	İkinci Eylem Planında Uygulanan Stratejiler	Üçüncü Eylem Planında Uygulanan Stratejiler
Hareketli çocukların yan yana oturması	Oturma düzeninde değişiklik yapılması	Öğrenme merkezlerinin oluşturulması	Öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına devam edilmesi
Çocuklara etkinlik süreciyle ilgili etkinlik başlamadan ve etkinlik biterken çocuklara bilgilendirme, paylaşım yapılmaması	Etkinlik başlamadan önce çocuklara öğrenme sürecinin anlatılması ve aşamaların adım adım paylaşılması, etkinliğin bitiminden 5-10 dakika önce çocuklara bilgilendirme yapılması	Güne başlama zamanında her gün çocuklarla kısa sohbet zamanı yapılması	Çocuklara nasıl mola vereceklerinin öğretilmesi
Etkinlik bitiminde sınıfı yardımcı ablanın temizlemesi	Etkinlik sonrası sınıfın temizliğini çocukların üstlenmesinin sağlanması	Etkinlik sürecinde ve etkinliği sonlandırırken çocuklara hatırlatmalarda bulunularak etkinlik sürelerini takip etmelerini sağlamak	Etkinlik sürecinde ve etkinliği sonlandırırken çocuklara hatırlatmalarda bulunularak etkinlik sürelerini takip etmelerini sağlamaya devam edildi
İlk aydan itibaren öğretmen tarafında sınıf kurallarının belirlenmesi ve çocukların bunları fark etmelerinin sağlanması	Çocukların oyun zamanlarında serbest biçimde ve istediği arkadaşıyla oyun oynaması	Sınıfın toplanma zamanında çocuklar bu konuda motive etmek için farklı teknikler kullanılması	Devam edildi
	Sohbet zamanı, dış fırçalama ve hikâye	Rutinlere devam edilmesi	Rutinlere devam edilmesi

okuma rutinlerin
oluşturulması

Sınıf kurallarının
öğretmen ile
çocukların birlikte
oluşturulması,
çocukları karar verme
süreçlerine dahil
edilmesi

Çocuklar arasında
gruplaşmaların
olmamasına dikkat
edilmesi

Güne başlama
zamanında her gün
çocuklarla sohbet
zamanı yapılarak,
planlamaların
yapılmaya
başlanması

Öğrenme Merkezleri. Birinci eylem planında araştırmacı öğretmen sınıf ortamında öğrenme merkezleri bulunmadığından dolayı öğrenme merkezlerini oluşturmaya yönelik eylem planını oluşturmuştur. Aynı zamanda C.Ind.Le. Kodlama Şeması analizinden elde edilen bulgularda çocukların strateji bilgisi ve planlama becerilerine yönelik ifadelerin sınırlı olduğundan dolayı üstbilgi ve öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik olarak ikinci eylem planı sürecinde bu tür uygulamalarda bulunmuştur.

Bu süreçte sınıf ortamında öğrenme merkezleri bulunmadığından dolayı öğretmen araştırmacı tarafından öğrenme merkezleri oluşturulmuştur. Öğrenme merkezleri oluşturularak çocukların seçim yapma, planlama yapma, karar verme, problem çözebilme becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların problem çözme becerisi sosyal yaşamlarında karar vermelerini etkileyerek öz düzenleme becerilerini desteklemeye katkı sağlamaktadır (Harris, 2016).

Öğrenme merkezlerinin oluşturulmasıyla birlikte çocukların karar verme ve plan yapmalarına imkân sağlanan bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Merkezleri oluşturmaya başlarken sınıf mevcudunu dikkate aldım. 3 ya da 4 farklı merkez oluşturdum. Merkezlerde yığılma olmaması için uygun sayıda sandalyeler koydum. Çocuklara merkez değiştirmek istediklerinde boş sandalye varsa değiştirebileceklerini söyledim. Boş sandalye yoksa merkezlerinde oyun oynamaya devam edebileceklerini anlattım. Ancak çocuklar oynamak istediği merkeze geçmek istediklerinde*

sandalyesini alarak merkez değiştirdiğini gördüm.” uygulanan stratejinin istenilen düzeyde etkili olmaması açısından önemli bulgular arasında yer almaktadır.

Öğrenme merkezlerinin oluşturulması ikinci eylem planından itibaren uygulanmaya başlanıldığından ancak öğrenme merkezlerinde yığılma olmasından dolayı üçüncü eylem planı sürecinde araştırmacı öğretmen uygulama değişikliğine gitmiştir. Üçüncü eylem planı sürecinde öğrenme ortamlarına yönelik araştırmacı öğretmen öğrenme merkezlerini oluşturmaya devam etmiştir. Bu süreçteki uygulamasında ise oluşturulan öğrenme merkezlerine uygun sayıda abeslang koyarak, abeslang sayısı kadar kişinin merkezde yer almasını sağlamaya çalışmıştır. Merkez değiştirmek isteyenlerin ise abeslangı bulunduğu merkeze bırakarak, geçmek istediği merkezde boş abeslang var ise merkez değiştirebileceği hem sözel olarak hem de uygulamalı olarak araştırmacı öğretmen göstererek anlatım yapmıştır. Uygulanan değişiklikte çocukların kendilerine uygun olan merkezleri rahatlıkla seçtikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Sınıfın yönetiminin çok daha kolaylaştığı gördüm, çocukların aktif olarak katıldığı bu süreçte kendi oturacakları ve oynayacakları yere karar verebilme becerilerinin geliştiği fark edilmeye başlandı. Merkez seçme ve değiştirme de bu yöntemle ilk gün çocukların biraz kafa karışıklığı yaşadığını gördüm, zamanla bu konuda daha iyi olduklarını ve merkezlerde artık yığılma olmadığını, yer değiştirmek isteyen çocukların ise yer bulamadığında öncesinde arkadaşıyla konuşarak ve anlaşmaya vararak yani karşılıklı şekilde istekli olarak yer değiştirdiklerini gördüm.”* bu bulgunun çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesine yönelik önemli bir veri olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu uygulamalarla araştırmacı öğretmen çocukların bağımsız olmalarını da desteklemeye çalışmıştır. Sandseter ve Seland (2016) çalışmasında çocukların sınıf içinde tercih ettikleri öğrenme merkezi ile özerk olmalarının arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Çocukların özerkliğini destekleyen bu çalışmada çocukların tercih ettiği öğrenme merkezinde oyun oynaması ve öğrenme merkezini kullanması kendi öğrenme süreçlerini

planladıklarını gösterdiği gibi öz düzenleme becerilerini de desteklemektedir (Cooper-Kahn & Foster, 2013).

Sınıf Kuralları, Rutinler ve Geçişler Oluşturma.

Sınıf Kuralları. Araştırmacı öğretmenin çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uyguladığı stratejiler arasında öğrenme ortamı kategorilerinden sınıf kurallarını oluşturma yer almaktadır. Araştırmacı öğretmen sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturmaya başlamıştır. Bu uygulamayı yaparken araştırmacı öğretmen çocukların fikirlerini alarak, fon karton üzerine, karar verilen kuralları numaralandırarak yazmıştır. Sonrasında kendi imzasını atarak çocuklarında sırayla imza atmasını istemiştir. Bu şekilde çocuklarında bu kuralları onayladığını ve herkesin bu sınıfın bir üyesi olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra bu sözleşmeyi herkesin görebileceği bir yer olan kapının arkasına asmıştır. Öğretmenin sınıf içinde kuralları çocuklarla birlikte oluşturması sonucunda çocukların sınıf içinde hangi durumlarla karşı karşıya olacaklarını bilmeleri ve tahmin etmeleri onların öz düzenleme becerilerine katkıda bulunacaktır (Powell, Dunlap & Fox, 2006). Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Bu sözleşmeyi yaparken çocukların fikirlerini aldım. Ancak sözleşmede çok fazla maddenin yer almaması, çocuklarda da kafa karışıklığı oluşturmaması için 4-5 madde yazdım. Çocukların fikirlerini aldıktan sonra genel olarak tek cümlede toparlayarak maddeleri oluşturdum. İmza atmak çocukların çok hoşuna gitti.”* şeklindedir.

Rutinler. Araştırmacı öğretmen sınıfta rutinler oluşturmaya başlamıştır. Bodrova ve Leong (2007) öğretmenlerin günlük rutinler sırasında çeşitli düzenlemeler yaparak öz düzenleme becerilerini destekleyebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek isteyen öğretmenlerin rutinlerde ve öğrenme süreçlerinde değişiklik yaparak çocukların bağımsız olmalarını da desteklediğini göstermektedir (Sandseter & Seland, 2016; Deci & Vansteenkiste, 2017). Araştırmacı öğretmenin oluşturduğu sınıf ortamındaki rutinler arasında güne başlama zamanı, hikâye okuma, kahvaltıdan sonra diş fırçalama, yemek zamanı, etkinlikler arası

geçişlerin yer almaktadır. Bu rutinler düzenli olarak her gün yaklaşık 4 hafta boyunca yapıldıktan sonra çocukların bu rutinleri takip ettikleri gözlemlenmiştir. Örneğin bu süreçte öğretmen hikâye zamanı yapmadığında bazı çocukların öğretmene hatırlatmalarda bulunduğu görülmüştür. Yapılan uygulamalarda araştırmacı öğretmen tarafından çocuklara sözel olarak *“Diş fırçalamak bizim rutinimiz”* şeklinde bir ifade de bulunulmamıştır. Bunun yanında diş fırçalamayı unutan çocuklara akranlarının hatırlattığını ve çizelgesini boyamadığını söylediği gözlemlenmiştir. Branş derslerinin sabahtan yani kahvaltıdan hemen sonra olduğu günlerde ise güne başlama zamanında aksamalar olduğu ve bunu çocukların gözlemleyerek araştırmacı öğretmene *“Öğretmenim bugün sohbet zamanı yapmadık”* şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Bunun üzerine öğretmen güne başlama zamanını çocuklara *“Sohbet zamanı”* şeklinde ifade etmiştir. Tüm bu uygulamalara dayanarak araştırmacı öğretmenin yaşantı sağlayarak, günlük tekrarlara yer vererek, model olarak, sözel tekrarlarda bulunarak rutinleri ve sınıf kurallarını oluşturduğu gözlenmektedir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Birinci eylem planına yönelik olan sınıf kurallarını oluşturmada çocukları da sürece dâhil etme ve rutinleri oluşturmaya yönelik uygulamalar yaptım. Özellikle rutinleri oluştururken çizelgeler kullandım ve çocuklara sınıf kuralları sırasında sözel olarak ipuçları vermeye çalıştım. Çocuklarla birlikte her gün güne başlama zamanında en az 20 dakikalık sohbet zamanı yaptım. Bu sırada ben hatırlatmalarda buldum, çocuklarda benimle kendi yaşantılarıyla ilgili olarak paylaşmak ve sormak istediklerini konuştuğumuz bir ortam oluşturdum.”* şeklindedir.

Araştırmacı öğretmenin diş fırçalama rutinine yönelik uygulamasında çocukların kendi kendilerini takip etmesini sağlamak amacıyla sınıfın duvarına her çocuk için diş fırçalama çizelgesi asılmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade de *“Çizelgelere çocukların isimlerini yazdım. Ancak çocuklarda isim farkındalığı henüz olmadığından çizelgelerini bulmada zorlandılar. Ben de çocuklara çizelgede yazılı olan isimlerinin kendilerinin olduğunu hatırlamalarını sağlayacak küçük bir şekil koymalarını söyledim. Örneğin kalp, çiçek, gülen yüz, şaşkın yüz, renkli nokta gibi örnekler verdim.”* yer almaktadır.

Araştırmacı öğretmenin rutinleri arasında yer alan güne başlama zamanına yönelik uygulamasına yönelik araştırmacı günlüğünde yer alan ifade “*Güne başlama zamanının da öncelikle oturma düzenini yarım ay şeklinde yaptım. Bunu yaparken bazen sınıftaki sandalyeleri kullandım, bazı zamanlar ise yer minderlerini kullanarak yaptım. Oturma düzenini yaparken ilk birkaç gün ben düzenledim sonraki günler ise çocuklara “Güne başlama zamanı yapıyoruz, sandalyelerimizi düzenleyelim” şeklinde yönerge vererek çocuklarla birlikte oturma düzenini oluşturduk. Sözel olarak “Her gün güne başlama zamanımızı bu şekilde yapacağız arkadaşlar” şeklinde ifade ettim. Güne başlama zamanını çocuklarla yakın ve sıcak ilişkiler kurmak, kuralları hatırlatmak ve o gün yapılacak olan etkinliklere giriş için kullandım.”* şeklindedir.

Araştırmacı öğretmenin rutinleri arasında olan hikâye zamanına yönelik araştırmacı günlüğünde yer alan ifade “*Hikâye zamanı yapmadığım zaman çocuklarımın üzüldüğünü gördüm. Bu süreçte hikâye zamanında okuyacağım kitabı ben seçerken daha sonra çocukların seçmesini sağladım. Bazı zamanlar kitabımızdan yola çıkarak etkinlik planlaması yaptık. Örneğin “Değnek Adam” kitabını okuduktan sonra çocuklarla birlikte doğada bulduğumuz materyallerle değnek adam oluşturduk. “İki Sana Bir Bana” kitabından yola çıkarak çocuklarla birlikte matematik etkinliği yaptık.”* şeklindedir. Bunun yanında her hafta Perşembe gününün kitap günü olması ve çocuklardan bazılarının bunu unutmalarına yönelik olarak araştırmacı öğretmenin bunu çocuklara ipucu kullanarak hatırlatması çocukların göreve ilişkin sorumluluklarını hatırlatmada destek olduğu gözlemlenmiştir. Bunu yaparken araştırmacı öğretmen çocuklar okula ilk geldiğinde kitap getirmeyi unutan çocuklara ampul resmi ya da büyük bir soru işareti göstererek neyi hatırlaması gerektiğini düşünerek, konsantre olması sağlanmıştır. Ç4 “Bugün neyi hatırlamam gerekiyordu?” şeklinde kendi kendine sesli olarak düşünmüştür ve eliyle şakağına dokunarak “düşün düşün” şeklinde ifadesini kullandığı görülmüştür. Çocuğun burada kendi görevini kontrol etmek için sözel olmayan mimiklerini kullanması ve kontrol düzenleme becerileri desteklediği düşünülmektedir. Araştırmacı günlüğünde yer alan “*Çocukların kitap*

günümüzde kitap getirmeyi unutmalarının önüne geçmek için, rutin günümüzden bir gün öncesinden eve gidiş saatine yakın bir zaman diliminde çocuklara bu ipucunu görebilecekleri bir yere astım. Çünkü kitap günümüzde kitabını unutan çocukların üzüldüğünü gördüm. Çocukların hatırlamalarını bu şekilde sağlamaya çalıştım.” ifade şeklindedir.

Geçişler. Araştırmacı öğretmen üçüncü eylem planında geçiş etkinliklerine sık sık yer vermesiyle birlikte çocukların görevlerde izlenen yollardaki değişimlere ilişkin kontrol düzenleme davranışlarında bulunmasını desteklediği gözlenmiştir. Kodlama şemasından elde edilen veriler doğrultusunda çocukların üstbilgi ve öz düzenleme becerilerini desteklemeye uygulamalar arasında geçişlere yer verilmiştir. Örneğin Türkçe dil etkinliklerinden önce aynı tekerlemenin söylenmesi, oyun zamanına geçişte aynı şarkının söylenmesi, toplanma zamanında kum saatinin kullanılması ya da etkinliğimizi bitirmemiz için 2 şarkılık zamanımızın kaldığını söylemek sorumlulukların çocuklara devredilmesini desteklediği gibi öğretmenin fiziksel olarak ortamda olmasa dahi çocuklar tarafından kullanıldığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade “*Örneğin oyun etkinliğinden sonra oyuncakların toplanması çocukların sorumluluğunda ve toplanma süresinin uzaması diğer etkinliğe geçişi zorlaştırıyordu. Bende hoparlörden herkesin duyabileceği şekilde iki şarkıyı ayarlayarak, çocuklara da şarkı bitene kadar süremiz olduğunu söyleyerek sınıftan ayrıldım. Tekrar sınıfa geldiğimde sınıfımızın toplanmış olduğunu ve çocukların kendi ihtiyaçlarını karşıladığını gördüm.”* yer almaktadır. Bu uygulamanın yanı sıra sınıfın toplanma ve temizlik sorumluluğunu çocukların üstlenmesi sağlanarak, görev tamamlamayla birlikte üstbilgi düzenleme becerisi izleme ve kontrol alt kategorilerine yönelik hedefler oluşturulmuştur. Konrad vd. (2007) çalışmasında çocuklara hedef koymayla birlikte izlemeye yönelik model olunması ve bunların kullanımına yönelik çocuklara imkân verilmesiyle birlikte sorumluluk becerilerinin yanında akademik becerilerini de arttırdığını belirtmektedir. Geçişlere yer verilmesi, toplanma zamanının yapılması ve bunlar yapılırken öğretmenin hatırlatıcılar kullanarak rehberlik etmesi

çocukların kendilerini kontrol etmede ve düzenlemede kullanılabilecek etkili araçlar olduğu görülmektedir (Carr ve diğerleri, 2014).

Araştırmacı öğretmen etkinlikler sonrasında çocukları sınıfı toplamanın ve temizlemenin kendi sorumluluklarında olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Kurumda etkinlikler sonrasında sınıfımızın temizliğini yardımcı abla yapıyordu. Kâğıtları toplama, sulu boya veya parmak boyasını kullandığımız etkinliklerde özellikle masaları yardımcı abla temizliyordu. Ancak bu konuda ben yardımcı ablayla konuştum ve etkinliğimiz bitince hemen sınıfı temizlememesini, ilk temizliği çocuklarımla yapacağını anlattım. Çocuklarımla konuşarak sınıfımızın temizliğinin bizim sorumluluğumuz olduğunu ve etkinlik sonrasında bizim toplamamız gerektiğini söyledim. Sonrasında ise yapılan etkinliklerde kâğıt atıklarını çocuklarımla toplayarak geri dönüşüm kutusuna atmalarını, masaların boya olduğu etkinliklerde ise ıslak mendil vererek masalarımızı temizleyebileceğimizi anlattım.”* şeklindedir.

Etkinlikler sonrasında sınıfın toplanması ve temizliğini çocuklarla birlikte yapmaya ikinci eylem planı sürecinde de devam edilmiştir. Araştırmacı öğretmenin bu uygulamaya devam etmesinin nedeni bulunduğu ortama yönelik sahiplenme duygusunun olmasını ve sorumluluk üstlenmelerini sağlayabilmenin yanı sıra çocuklara verilen göreve yönelik olarak onlarda oluşturduğu duygusal ve motivasyonel olarak davranış ya da ifadelerini ortaya çıkarabilmektir. Araştırmacı günlüğünde yer alan *“Önceki eylem planı sürecinde çocuklara sınıf içinde küçük küçük sorumluluklar verdim. Örneğin suyu bitince yemekhaneden suyunu kendisinin doldurmasını istedim ya da malzeme odasından materyal getirmesi gibi... Tüm sınıfla birlikte sınıfın temizliği ve toplanma görevini yapmaya başladığımızda bazı çocukların bu sorumluluğu yaptığını bazılarının yapmadığını görürken bazılarının ise yapıyormuş gibi yaptıklarını gördüm. Oyun etkinliklerinden sonra sınıfımızı toplama konusunda ise “Gözlerimi kapatıp 20’ ye kadar sayıyorum, bakalım sınıfımız toplanacak mı”, kum saati kullanarak “kum saatini çevirince süremiz başlıyo”, zil kullanarak “zili çalmaya başlıyorum, zilimiz durunca toplanmış olmamız gerekiyor” ya da şimdi “hu hu komşu oğlun geldi mi*

*tekerlemesini söylemeye başlıyorum tekerleme bitene kadar süremiz var” şeklinde yönergeler vererek bu uygulamayı yaptım.” ifade bu uygulamaya yönelik örnek olarak verilebilir. Bu uygulamalar sırasında çocukların duygularını da açık bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin *toplanma zamanlarını sevmiyorum (Ç6), toplanma zamanları çok yorucu (Ç4), toplanma zamanı olduğuna göre başka bir etkinliğe başlıcaz (Ç11), süremiz bitmek üzere hızlanalım (Ç18), öğretmenim gözlerinizi sakın açmayın (Ç1)* gibi çocukların ifadeleri gözlemlenmiştir.*

Zaman Yönetimi. Öğrenme ortamlarına yönelik olarak ilk gözlemlerden sonra planlanan eylem sürecinde etkinliklere başlamadan önce öğrenme sürecinin çocuklara anlatılması ve aşamaların paylaşılması yönünde olmuştur. Ayrıca çocukların etkinlik zamanlarında kendi süreçlerini yönetebilmesi için etkinlik süresinin bitiminden yaklaşık 10 dakika önce çocuklara bilgilendirme yapılmıştır. Etkinlik süresinden önce etkinliğini bitiren çocukların ise diğer arkadaşlarına yardım etmesi için fırsat sağlanmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Etkinliğimizi bitirmeye yakın çocukları ilk kez bilgilendirdim. Çocuklardan bazıları “Benimki bitmez daha, benim çok var öğretmenim” gibi tepkilerde bulundu. Ben çocukları bilgilendirmeye devam ettim. Uygulamaya başlamamdan yaklaşık 2 hafta sonra çocuklardan “Benimki bitmek üzere zaten, benim çok az kaldı, bu sefer ben tamamlayabildim” gibi ifadeler kullandığını gördüm.”* şeklindedir.

İkinci eylem planı sürecinde de araştırmacı öğretmenin uyguladığı stratejilerden olan etkinliğe başlamadan önce örnek etkinliğin gösterilmesi ve etkinlik sürecinde zaman kullanımını sürecinde çocuklara hatırlatmalarda bulunulmaya devam edildi. Çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik olan ve kodlama şemasında yer alan izleme ve kontrol kategorilerindeki ifadelerin oldukça düşük olduğu dikkat çekmiştir. Bu uygulamaya devam edilmesinin nedenleri arasında çocukların kendi performansına yönelik ilerlemeyi değerlendirebilmesi, üstlenilen görevdeki çabayı ve gerçek performansını değerlendirmesini sağlayabilmesinin yanında bilişsel düzenlemelerine yönelik izleme kategorisi sonucuna göre görevlerde izlenen yollardaki değişimlere yönelik davranışta

bulunmasını desteklemek yer almaktadır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade “*Bu uygulamaya yönelik olarak satranç, mangala, reversi gibi akıl oyunlarından yararlanmayı tercih ettim. Satranç ve reversi oyununda hem sürenin olması hem de oyun kurallarını hatırlatmalar yapılması; mangala oyununda ise hatırlatmalarda bulunmam planladığım eylem sürecindeki uygulamayı daha rahat şekilde uygulamamı sağladı. Aynı zamanda bu oyunlarda çocukların hem kendilerini hem de karşısındakini takip ederek performansını göstermesi gerekiyor. Bunun yanında karşısındakinin yanlışlarını görerek ona sözlü bir davranışta bulunarak düzeltmeye çalışıyor.*” şeklindedir.

Mola Kullanımı. Üçüncü eylem planı sürecindeki araştırmacı öğretmenin bir diğer uygulaması ise çocuklara nasıl mola kullanabileceklerini göstererek onların becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak olmuştur. Araştırmacı öğretmenin bu uygulamayı planlamasının nedeni sınıf içinde yaşanan problem durumlarında çocukların kendi davranışlarından sorumlu olduklarının farkına varmalarını sağlamak ve onların sorumluluk almalarını sağlayabilmek yönünde olmuştur. Öğretmenin çocuklara seçenekler sunarak, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye destek olması çocukların öz düzenleme becerilerini artırmaktadır (Shogren ve diğerleri, 2004). Bununla birlikte Elkonin (2005) çalışmasında yetişkinlerin arabuluculuk yapması çocukların sosyal rolleri ve ilişkileri hakkındaki bilgilerini geliştirmelerini sağlamayı destekleyerek öz düzenleme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmektedir (Akt. Bodrova & Leong, 2017).

Araştırmacı öğretmen çocukların problem durumlarında karşısındaki kişiyi suçlaması ve kendi davranışlarının farkında olmadıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı günlüğünde de yer alan ifade “*Ç5 ile Ç6 oyun zamanında problem yaşadı. Ç6’ da bulunan blokların fazla olduğunu Ç5 kendinde olan blokların ise az olduğunu ve ihtiyacı olduğunu söyledi. Bu durumda ise Ç6 kendinde bulunan blokları vermek istemediği söylediği için aralarında tartışma çıktı ve Ç6, Ç5’i ittirdi. Daha sonra çocukların birbirini suçladıkları görülmüştür.*” şeklindedir. Çocukların ifade edilen örnekte olduğu gibi fiziksel olarak karşı tarafa zarar vermeleri sırasında kendi davranışlarının farkında olmayıp doğrudan

arkadaşının problem çıkarmasına yönelik olduğu görülmektedir. Çocukların problem yaşadığı durumlara yönelik öğretmen araştırmacı çocuklara ilk olarak sözel destek vermiştir. Yaşanan problem durumu sırasında *“Arkadaşın seni ittirmiş olsaydı nasıl hissederdin?”*, *“Bu durumda ne yapman gerekirdi?”*, *“Sen olsan oynadığın blokları vermek ister miydin?”* gibi duruma yönelik sorular sorarak çocukların duygularını ifade etmeleri sağlanmıştır. Ancak sözel desteğin yeterli olmadığı durumlarda ve problem durumunu çözmede yetersiz kaldığım durumlarda çocukların mola kullanması sağlanmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Çözüm bulamadığım bu süreçte çocukların paylaşımında bulunamadıkları nesneyi alarak ortamdan kaldırdım. Sonrasında problem yaşayan çocukları yanıma alarak mola vermemiz gerektiği, bu sorunu çözemediğimiz için biraz düşünmemiz gerektiğini ifade ettim.”* şeklindedir.

Oturma Düzeni. Araştırmacı öğretmen birinci eylem planı sürecinde öncelikle sınıf mevcudu kalabalık olduğu için etkinlikler sırasında sınıfı gruplara ayırmaya ihtiyaç duymuştur. Ancak eylem planları sırasında literatür taraması devam ettiğinden araştırmacı öğretmen küçük gruplarla çalışmanın çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde ve desteklenmesinde önemli olduğuna yönelik araştırmaların olduğunu görmüştür (Adagideli, 2018; Whitebread, 2007; 2009). Araştırmacı öğretmen böylelikle hem çocukların ihtiyaçlarını daha kolay görme hem de çocukların davranışlarını gözlemleyebilme fırsatı bulmuştur.

Minkler, Wallace & McDonald (1994) araştırmasında çocuklarla yakın, sıcak ve olumlu ilişki kuran öğretmenlerin, problem davranış gösteren çocukların davranışlarını düzenlemede daha etkili olduğu belirtilmektedir. Araştırmacı günlüğünde yer alan *“Hareketli çocuklarımın ikinci eylem planı sürecinden itibaren yan yana oturmasının önüne geçmeye çalıştım. Her grupta en az bir hareketli çocuğun olmasına dikkat ettim. Ayrıca gruplara ayırınca çocukların ihtiyaçlarını daha yakından takip edebildim ve cevap verebildiğimi fark ettim.”* ifade şeklindedir.

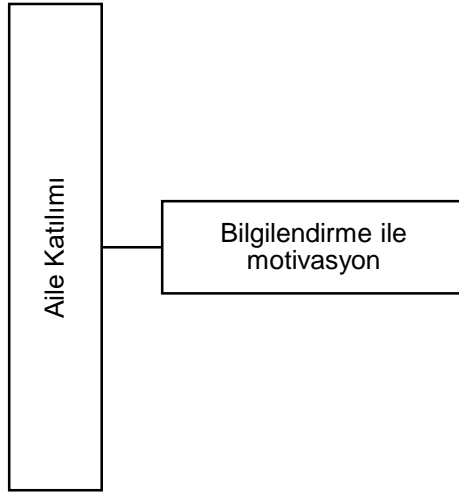
Araştırmacı öğretmen ikinci eylem planı sürecinden itibaren oluşturulan gruplarda çocukların sürekli olarak aynı arkadaşlarıyla grup oluşturmalarının önüne geçmek için gözlem yöntemi kullanarak ve dili aracı olarak kullanarak yani sözel olarak çocukların farklı arkadaşlarıyla etkinlikleri yapmalarını ve oyun gruplarında oynamalarını desteklemiştir. Araştırmacı öğretmenin bu uygulamayı yapmasının nedeni çocuklara farklı bilişsel zorlukların olduğunu yani farklı arkadaşlarıyla farklı problem durumlarında çözüm yollarında değişikliklere gitmeleri gerektiğini göstermeye yöneliktir. Bu uygulamaya yönelik alan yazında yer alan Perry vd. (2002) çalışmasında çocukların üstbilişsel ve öz düzenleme becerilerini ortaya çıkarmadaki etkenlerden biriside çocuklara bilişsel zorluklar sunarak onların görevlerdeki performanslarının ortaya çıkarılmasının olduğu ifade edilmektedir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Serbest oyun zamanlarında Ç1, Ç2 ile Ç4’ ün, Ç5 ile Ç6’nın, Ç3 ile Ç12’ nin, Ç8 ile Ç11’ in, Ç17 ile Ç18’in çoğunlukla birlikte oyun oynadıklarını gözlemlerdim. Bu çocukların diğer etkinliklerde de birlikte oturduklarını gözlemlerdim. İlerleyen eylem planları sürecinde çocuklardan bazılarının bu durumdan rahatsız olduğunu gördüm. Bazı çocukların sürekli oynamak istediği arkadaşıyla olamayınca bu durumu okula gelmeme nedeni olarak gösterdikleri durumlar oldu. Bu durumda ailelerde konuşarak durumu anlattım. Aileler bu durumda bana destek oldu.”* çocukların farklı arkadaşlarıyla birlikte etkileşimde bulunmalarını destekleme uygulamalarına örnek olarak verilebilir.

Aile Katılımı

Eylem planlarının uygulanmaya başlamasıyla birlikte araştırmacı öğretmen tüm anne-babaların olduğu iletişim kanalı üzerinden bilgilendirme yapmaya başlamıştır. Hem anne-babaları bilgilendirmek hem de araştırmacı öğretmen kendi motivasyonunu sağlamak amacıyla böyle bir strateji uygulamıştır. Aile katılımı temasında bilgilendirme ve motivasyon sağlama kategorileri yer almaktadır (Şekil 8).

Şekil 8

Aile Katılımı Kategorileri



Araştırmacı öğretmenin eylem planı sürecinde ailelere yönelik uygulamalar tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Aile Katılımı Uygulamaları

Aile Katılımı			
Eylem Planı Öncesinde Uygulanan Stratejiler	Birinci Eylem Planında Uygulanan Stratejiler	İkinci Eylem Planında Uygulanan Stratejiler	Üçüncü Eylem Planında Uygulanan Stratejiler
Ailelerin öğrenme süreçleri ile ilgili yeterince bilgilendirilmemesi	Yapılan uygulamalar ve uygulamaların amaçları veli bilgilendirme grubunda paylaşılmaya başlanması	Velilere bilgilendirme yapılmaya devam edilmesi	Velilere bilgilendirme yapılmaya devam edilmesi
	Yapılan uygulamalar ve uygulamalardaki amaçlar, hedeflere yönelik veli bilgilendirme	Yapılan uygulamalar ve uygulamalardaki amaçlar, hedeflere yönelik veli bilgilendirme	

grubunda paylaşım	grubunda paylaşım
yapılması sonucu	yapılması sonucu
olumlu dönüşler	olumlu dönüşler
alınması ve bunun	alınması ve bunun
öğretmeni motive	öğretmeni motive
etmesi	etmesi

Bilgilendirme ile Motivasyon Sağlama. Araştırmacı öğretmenin çalıştığı kurum, etkinliklerin öğretmen merkezli olarak yapılmasını ve etkinlik sırasında video, fotoğraf çekimi istediği için çocuk merkezli etkinliklere yer verilememesinin nedenleri arasında yer almaktadır. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Yönetimin sınıf içindeki etkinlikler sırasında çocukların fotoğrafını ve video çekmemizi istemesi beni gerçekten çok yordu. Ayrıca bir iş yükü olarak oldukça zaman kaybettirici bir durum. Çünkü fotoğraf çekmekle uğraşırken çocukların ihtiyaçlarını kaçırdığım ya da ilgilenemediğim durumlar oldu. Bunun yanında yönetimin “Neden güzel çekemedin, daha iyi çek” gibi söylemlerine maruz kaldım. Bu durumda benim motivasyonumu etkiledi.”* şeklindedir. Araştırmacı öğretmen özel bir kurumda çalışması ve çalışma saatlerinin uzun olması, yönetimin öğretmenleri desteklememesi ve motive etmemesi nedeniyle araştırmacı öğretmen bu şekilde kendi motivasyonunu sağlamaya çalışmıştır.

Araştırmacı öğretmen ikinci ve üçüncü eylem planları sürecinde de yaptığı uygulamaları ve uygulamalardaki amaçları, hedefleri aile bilgilendirme grubunda paylaşmaya başlamıştır Bunun sonucunda ise velilerden olumlu dönütler almıştır. Bu süreçte ailelerin olumlu desteğinin araştırmacı öğretmeni motive ettiği görülmüştür. Alanyazını incelendiğinde ebeveynlerin davranışlarının doğrudan ve dolaylı olarak çocukları etkilediği (Nacak ve diğerleri, 2011), aynı zamanda ailelerin eğitim durumlarının da çocukların öz düzenleme gelişimini etkilediği görülmektedir (Kiss ve diğerleri, 2014). McClelland ve diğerleri (2007) ise ebeveynlerin öğrenim durumlarının yüksek olması çocukların davranış düzenleme becerilerinin daha fazla gelişmiş olabileceğini ifade etmektedir. Bu sürece yönelik olarak araştırmacı günlüğünde yer alan ifade de

“Bulduğum kurumda yönetim öğretmenlerini motive etmiyor ve okul genelinde yapılacak olan etkinliklerden öğretmenlerini haberdar etmiyor. Örneğin Cumhuriyet Bayramı ile okulun genelinde etkinlik planlandı ancak bundan en son öğretmenlerin haberi oldu ve öğretmenlere sadece ne yapması gerektiği söylendi. Öğretmenlerin fikirleri ve düşünceleri alınmadı. Ayrıca veli toplantısı yapılmasına yönetim karar verdi. Toplantı yapılmadan bir gün öncesinde öğretmenler bilgilendirildi. Ancak veli iletişim grubunda yaptığım uygulamaları ayrıntılı bir şekilde anlatmaya başladığımda, özellikle ikinci ve üçüncü eylem planı sürecinde, veli grubu için çekilen fotoğrafların ve videoların daha anlamlı hale geldiğini veliler söylediler. Çoğunlukla annelerin bulunduğu iletişim grubunda olumlu yönde geri bildirimde bulunmaları beni mutlu etti ve yaptığım işin gerçekten ne kadar kıymetli olduğunu söylemeleri motivasyonumun artmasını sağladı.” yer almaktadır. Buna yönelik olarak çocukların da aileler ve öğretmenler arasındaki iş birliğini fark etmesi okula olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Decker & Dceker, 2005).

Ayrıca araştırmacı öğretmenin veli bilgilendirme grubunda açıklayıcı ifadeler kullanmasında süreç içerisindeki anne-babalarla olan iletişimin etkili olduğu söylenebilir. Buna yönelik olarak araştırmacı günlüğünde yer alan ifade *“Ç14’ü okul çıkış saatinde annesi almaya geldiğinde o gün yapılan etkinlikle ilgili olarak çocuklara neden Mısır ülkesinin kıyafetini giydirmişsiniz, amaç neydi diye sordu alaycı bir ses tonuyla bende ülkeleri tanımaya başladığımızı, Mısır ülkesin de de dünyanın yedi harikasından birisinin bulunduğunu ve bundan dolayı Mısır ülkesiyle başladığımızı anlattım. Ben konuyu anlattıktan sonra annenin yüz ifadesinde daha ciddi ve önemseyen bir hal olduğunu gördüm. Ç14’ün annesi bana anladığını söyleyerek, gülümsedi sonrasında okuldan ayrıldı. Bende velim ile olan bu konuşmamdan sonra veli iletişim grubuna yönelik daha açıklayıcı ifadeler kullanmaya ve yapılan etkinliklerdeki hedefleri anlatmaya başladım.”* yer almaktadır. Ailelerle öğretmen arasında geçen bu konuşmanın sonucunda; Aile bilgilendirme grubunda farklı öğrenim düzeyine sahip anne-babaların olduğu göz önüne alınarak, öğretmen araştırmacı aileleri bilgilendirme konusunda daha açıklayıcı ifadelere

yer vermiştir. Aynı zamanda anne-babaların bilgilendirilmesi, gerekli desteğin sağlanması da anne-babaların okula yönelik ilgilerinin artmasını sağladığı dikkat çekmektedir (Sak ve diğerleri, 2015).

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Çocukların Öz Düzenleme ve Üstbilişsel Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma eylem araştırmasının çocukların gelişimi ve öğretmen uygulamalarının desteklenmesinde alanyazında vurgulanan rolünün, uygulamada da bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Eylem araştırmasının dönüştürücü rolü, öğretmenin çocuk verilerini kullanarak uygulamalarını izlemesi ve geliştirmesini sağlamıştır. Eylem araştırması öğretmeni araştırmacı kimliği ile mesleki olarak gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda eylem araştırmasının öğretmenler tarafından bilinmesine ve uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılması bu çalışma ile önerilmektedir. Öğretmenlerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda, sınıflarına özgü bir şekilde uygulamalarını geliştirmek için eylem araştırması önemli bir mesleki gelişim fırsatı olarak görülmektedir. Çocukların öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerine bakıldığında ise Camridgeshire Independent Learning (C.Ind.Le) Kodlama Şeması Üstbilişsel Bilgi temasında yer alan kişilerin bilgisi kategorisinde çocukların kendi öğrenmelerine ilişkin ifadeler olan bir şeyi bilme ya da bilememe, yapabilme ya da yapamama, diğerlerine yönelik söz ve eylemlerinde düzeltmelerde bulunabilme, anlayabilme, önceden bildiklerini hatırlayabilme, göreve yönelik uygun stratejiyi bulabilme, görevi yapabilme ve görevi yanlış yapmaya yönelik ifadeleri ortaya çıkmıştır. Çocuklar bu kategoriye yönelik güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasıyla birlikte kendi yetenekleri hakkında genel paylaşımlarda bulunmuşlardır. Bu kategoride birinci eylem planı sürecinde yalnızca iki çocuğun ifadeleri ortaya çıkmamıştır. İkinci ve üçüncü eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadelerinin ortaya çıkmıştır. Görev bilgisi kategorisinde çocukların bilişsel görevlerdeki zorluk derecelerine yönelik ifadelerde bulunma, görevlerdeki benzer ve farklı durumlara yönelik karşılaştırmalarda bulunmaya ilişkin ifadeler ortaya çıkmıştır. Bu kategoride birinci eylem planı sürecinde dört çocuğun ifadelerinin olduğu görülürken, yalnızca üçüncü eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadelerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Strateji bilgisi kategorisinde çocukların bir şeyin nasıl yapıldığını ifade

edebilme, görev sırasındaki süreçleri anlatabilme ve gösterebilme, stratejinin etkili olduğunu ifade edebilmeye yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Bu kategoride birinci eylem planı sürecinde sadece altı çocuğun ifadelerinin olduğu, ikinci ve üçüncü eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadelerinin ortaya çıktığı bulunmuştur.

Üstbilişsel Düzenleme temasında yer alan planlama kategorisine yönelik çocukların arkadaşlarıyla birlikte planlamalarda bulunduğu, kendi görevine yönelik olarak gerçekleştirdiği hedefini arkadaşlarıyla paylaşma davranışında bulunduğu, görev sırasındaki sorumluluğunun farkında olduğu, rol paylaşımında bulunduğu ve görev sırasında karar verebildiği ifadeleri ortaya çıkmıştır. Bu kategoride birinci eylem planı sürecinde yalnızca üç çocuğun ifadeleri ortaya çıkmamıştır. İkinci ve üçüncü eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadelerinin ortaya çıkmıştır. İzleme bilgisi kategorisinde çocuklar kendini değerlendirmeye yönelik, akranını ve kendini performans sırasında yönlendiren, görev sırasında ilerlemeyi gösteren, performansına yönelik yorumlarda bulunmuşlardır. Bu kategoride birinci eylem planı sürecinde yalnızca yedi çocuğun ifadeleri ortaya çıkmamıştır. İkinci eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadeleri ortaya çıkarken ifade sayılarının sınırlı olduğu görülmektedir. Üçüncü eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadeleri ortaya çıkmıştır. Kontrol etme kategorisinde çocuklar akranlarının yaptıklarına bakarak aynısını yapmaya çalışması, karşısındakini izleyerek kontrol etme ve rehberlik yapması, çocuğun görev sırasında diğerlerinden yardım istemesi, sözel olmayan ifadelerle başvurarak sadece el hareketleriyle karşısındakini yönlendirmesi, görev sırasında uygun stratejiyi değiştirme ve yeni strateji hem kullanma hem de karşısındakinin kullanmasına yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Bu kategoride birinci eylem planı sürecinde on iki çocuğun ifadeleri ortaya çıkmıştır. İkinci eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadeleri ortaya çıkarken çocukların ifade sayılarının sınırlı olduğu görülmektedir. Üçüncü eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadeleri ortaya çıkmıştır. Değerlendirme kategorisinde, çocukların kendi öğrenmeleri ile ilgili ifadelerde buldukları, akranlarının performanslarına, öğrenmelerine ve kullanılan stratejilere yönelik ifadeleri bulunmuştur. Birinci eylem planı sürecinde üç çocuğun ifadesi

ortaya çıkmamıştır. İkinci ve üçüncü eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadeleri ortaya çıkmıştır.

Duygusal/motivasyonel düzenleme temasında yer alan duygusal ve motivasyonel izleme kategorisinde çocukların olumlu ve olumsuz duygusal farkındalıklarına yönelik ifadeleri ve kendi duygusal tepkilerini izlemeye yönelik ifadeleri ortaya çıkmıştır. Birinci eylem planı sürecinde iki çocuğun ifadesi görülürken ikinci ve üçüncü eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadeleri görülmüştür. Duygusal ve motivasyonel kontrol kategorisinde çocuklar dikkatlerini vererek ve kontrol ederek, dikkatini dağıtan uyaranlar olduğunda tekrar kendini etkinliğine verebildiği veya dikkatinin kısa bir süre dağılmasından sonra etkinliğe geri dönebilmesine, kendini yaptığı görev sırasında cesaretlendirdiğine, görevini yardımsız yapmaya çalışmasına yönelik ifadelerde buldukları ortaya çıkmıştır. Birinci eylem planı sürecinde çocukların ifadesine rastlanılmamıştır. İkinci ve üçüncü eylem planı sürecinde tüm çocukların ifadeleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar

Bu çalışma araştırmacı öğretmenin sınıf içi uygulamalarında çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarını geliştirmek ve çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan eylem araştırmasının rolünün incelenmesine yönelik yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan eylem araştırması ile çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerindeki değişimlere, yapılan uygulamaların nasıl katkı sağladığına, eylem sürecinin öncesi ve sonrasında araştırmacı öğretmenin kullandığı stratejiler arasındaki değişimlere yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmacı öğretmen yapılan eylem araştırması öncesinde öğretmen merkezli uygulamalar yaptığı, çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerine yönelik uygulamalarda bulunmadığı görülmüştür. Eylem araştırması sürecinde araştırmacı öğretmenin uygulamalarının farklılaştığı ve çocukları gözlemleyerek ihtiyaçlarını

belirleyerek çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

Araştırmacı öğretmenin uygulanan eylem planlarıyla çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik olarak etkinlik türlerine, öğretimsel uygulamalarına, öğrenme ortamlarına ve aile katılımına yönelik uygulamalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu uygulamalar sonucunda çocukların kendi fikirlerini daha rahat bir şekilde ifade etmeye başlayabildikleri, etkinliklerin öncesi ve sonrasında fikir vermeye başladıkları, zorluk yaşadıkları etkinliklerde gerekli yerlerde arkadaşlarından yardım isteyerek yapmaya devam ettikleri ve bundan keyif aldıkları, basit etkinlikler sırasında etkinliğin çok basit olduğunu ifade ettikleri, istemediği durumları açıkça söyleyebildikleri, kararsız kaldıklarında stratejiler kullanarak tercih yaptıkları, rutinleri rahatlıkla takip ettikleri, planlama yapabilme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı öğretmenin, çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamalarında eylem planlarının uygulamaya koyulmasından sonra çocukların üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme ve duygusal/motivasyonel düzenleme becerilerine yönelik ifadelerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen uygulamalarının öz düzenleme ve üstbilişsel becerilere yönelik stratejileri farklı yaş gruplarıyla yürütülerek, yaş grupları arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Eylem araştırmasının öğretmen uygulamalarını dönüştürücü rolü farklı bağlamlarda tekrarlanabilir.
- Öğretmen uygulamalarının kalıcılığını incelemek amacıyla boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Türkiye genelinde okul öncesi öğretmenlerine çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini destekleyici stratejiler hakkında eğitimler verilerek, değerlendirilebilir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerine öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri destekleyici bilgi ve farkındalıklarını incelemek amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini destekleyici etkinlikler ailelere verilerek, evde desteklenmesi sağlanıp bunun yansımaları öğretmenin okuldaki desteğiyle birlikte olan ilişkisi değerlendirilebilir.
- Öğretmenlere eğitimler verilerek, eğitimler sonrasında öğretmenlerin bu uygulamaları yürütme becerileri incelenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin eylem araştırması gerçekleştirebilmelerine yönelik uygulamalar tasarlanabilir.
- Öğretmenlere çocukların öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini destekleyici uygulamalar konusunda etkinlik türleri, öğrenme ortamları ve öğretimsel uygulamalar konusunda eğitimler verilebilir.
- Üniversite-anaokulu iş birliği yapılarak üstbilişsel ve öz düzenleme becerilerine yönelik projeler gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440.
- Ağaoğlu, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review*, 18, 267–286. <http://doi.org/10.1007/s10648-006-9018-z>
- Anderson, S., & Phillips, D. (2017). Is pre-K classroom quality associated with kindergarten and middle-school academic skills? *Developmental Psychology*, 53(6), 1063–1078. <https://doi.org/10.1037/dev0000312>
- Anderson, E. S., Wojcik, J. R., Winett, R. A., & Williams, D. M. (2006). Social-cognitive determinants of physical activity: The influence of social support, self-efficacy, outcome expectations, and self-regulation among participants in a church-based health promotion study. *Health Psychology*, 25(4), 510–520. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.25.4.510>
- Andrade, H. L. (2010). *Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning*. In Handbook of formative assessment (pp. 90-105). Routledge.
- Aras, S. (2015). Promoting self-regulation in early years: Tools of the mind. *Journal of Education and Future*, (8), 15-25.

- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research= Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi: İşbirlikçi eylem araştırmasının dönüştürücü rolü. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221-240. <http://doi.org/10.31704/ijocis.2019.010>
- Akbıyık, S. (2022). *Mindfulness (Fark' Andalık) temelli psikoeğitimi programının okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerine etkisi: Pilot çalışma* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aktaş, Ö. İ. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerileri ile annelerin ebeveynliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Astarlar, F. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İzlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Atmaca, B. (2023). *Okul Öncesi Durumsal Öz Düzenleme Programı (PRsIST) çerçevesinde gerçekleştirilen online eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeye dair bilgi, inanç ve becerilerine etkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Atmaca, R. N. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Aydın, D. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların annelerinin ebeveyn tutumları ile çocuklarının benlik algısı ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydın, E. & Dinçer, F. Ç. (2022). "I did it wrong, but I know it": Young children's metacognitive knowledge expressions during peer interactions in math activities. *Thinking Skills and Creativity*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101104>
- Aydoğan, S. (2022). *Öz-düzenleme eğitim programının 5-6 yaş çocuklarında öz-düzenleme ve dil becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aygün, F. Ş. (2020). *Montessori sistemi ile verilen eğitimin 48-72 aylık okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme beceri düzeyine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Aykut, A., Apaydın, G., & Çelik Şahin, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeye yönelik sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 2(1), 16-34. <http://doi.org/10.29329/baflas.2018.264.2>
- Ayvaz, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üstbiliş ve öz düzenleme açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bailey, R. (2002). Playing social chess: Children's play and social intelligence. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(2), 163-173. <http://doi.org/10.1080/09575140220151495>
- Baker, C. E., & Iruka, I. U. (2013). Maternal psychological functioning and children's school readiness: The mediating role of home environments for African American children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 509– 519.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Barnett, W. S. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualification. NIEER Preschool Policy Matters (2). *Rutgers National Institute for Early Education Research*, 1-13.
- Barkley, R. A. (1982). *Guidelines for defining hyperactivity in children: Attention deficit disorder with hyperactivity*. In *Advances in clinical child psychology* (pp. 137-180). Boston, MA: Springer US.
- Barkley, R. A. (1997). Attention-deficit/hyperactivity disorder, self-regulation, and time: Toward a more comprehensive theory. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 18(4), 271-279. <http://dx.doi.org/10.1097/00004703-199708000-00009>
- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N., & Jones, L. A. (1992). Effect of *think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities*. *Journal of Literacy Research*, 24(2), 143-172. <https://doi.org/10.1080/1086296920954777>
- Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of personality*, 74(6), 1773-1802. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00428.x>
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bayındır, D., & Biber, K. (2019). 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ile Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(16), 135-154. <http://doi.org/10.23863/kalem.2018.105>

- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development, 25*(1), 56-70.
- Berk, L. E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 17–52). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning; Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Berk, L. E. (2012). *Bebekler ve çocuklar* (Çeviren: N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Berry, A. B., & Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education, 33*(2), 124-136. <https://doi.org/10.1177/07419325103754>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*(3), 821-843. <http://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Bissex, G. (1986). On becoming teacher experts: What's a teacher researcher? *Language Arts in Multicultural Education, 63*(5), 482–484. <https://www.jstor.org/stable/41405647>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>

- Blair, C., & Dennis, T. (2010). An optimal balance: The integration of emotion and cognition in context. S. D. Calkins & M. A. Bell (Ed.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (s. 17–35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-002>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899- 911. <http://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *Plos One*, 9(11), 112-393. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. K. A. Roskos, & J. F. Christie (Ed.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (s.185 -200). New York: Taylor and Francis Group.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in young children: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children*, 63(2), 56-58.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American journal of play*, 6(1), 111-123.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2017). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Çev. Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A. v& Kalkan, E.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bonnett, T., & Maich, K. (2014). The foundational "R". *Canadian Education Association*, 54(3).
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 149-154.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). *Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417– 450). San Diego: Academic Press.
- Brajša-Žganec, A., & Hanzec, I. (2015). Self-regulation, emotion understanding and aggressive behaviour in preschool boys. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 1), 13-24. <http://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1493>
- Brinckman, B. G. (2021). *The Role of Emotionally-Supportive Teacher Beliefs and Behavior in Student Aggression* (Doctoral dissertation). The University of Wisconsin-Milwaukee.
- Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., van Aken, M. A., & Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development*, 28(2), 135-153.
- Brophy-Herb, H. E., Miller, A. L., Martoccio, T. L., Horodyski, M., Senehi, N., Contreras, D., ... & Lumeng, J. C. (2019). Do child gender and temperament moderate associations between Head Start classroom social-emotional climate and children's social-emotional competencies?. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 518-530.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Bronson, M. B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 6. <https://accounts.smccd.edu/franciscoe/Promoting-Self-Regulation.pdf>
- Bronson, M.B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme* (E. Sezgin & M. Kır Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*, (pp. 453-481.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bryce, D. ve Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition Learning* (7), 197–217.
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10, 181-198. <http://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik (Personality)*. (Çev. I. D. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1986).
- Bush, G., Luu, P., & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in the anterior cingulate gyrus. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 215–222.
- Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschueren, K., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Self-regulation in early childhood: The interplay between family risk, temperament and teacher–child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 341-360.

- Calkins, S. (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* (pp. 365–384). New York, NY: The Guilford Press.
- 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 (3), 477-498
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172–198). The Guilford Press.
- Canol, B. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cameron, C. E., Kim, H., & Doromal, J. B. (2022). Among underserved children, behavioral self-regulation most consistently predicts early elementary teachers' ratings of overall social–emotional learning. *In Frontiers in Education*, 7.
- Cameron, C. E., & Morrison, F. J. (2011). Teacher activity orienting predicts preschoolers' academic and self-regulatory skills. *Early Education & Development*, 22(4), 620-648. <https://doi.org/10.1080/10409280903544405>
- Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, 81(1), 28-44. <http://doi.org/10.1177/0014402914532235>
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3

- 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.
- Ceylan Esentürk, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2011). Commentary: Changing perspectives on practitioner research. *Learning Landscapes*, 4(2), 17–23.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
<http://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- 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.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Cultice, J. C., Somerville, S. C., & Wellman, H. M. (1983). Preschoolers' memory monitoring: Feeling-of-knowing judgments. *Child development*, 1480-1486.
- Çalış Toktanış, N. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çapa-Aydin, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/01443410902927825>
- Çelik, B. (2017). *Çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, B., & Kamaraj, I. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51, 1-17.
- Çilmen, S. (2022). *Okul öncesi çocuklarının babalarının otantiklik düzeyleri ile çocuklarının öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Çomak, Z. (2022). *60-72 aylar arasındaki çocukların yaratıcılıkları ile öz-düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A.W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436, Vol 1). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>

- Decker, C. A., & Decker, J. R. (2005). *Planning and administering early childhood programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Degol, J. L., & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.002>
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic Risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101-160.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, ... Segal, Y. (2012). Social–emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178-189. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <http://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- 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(3), 386–404. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.10.002>
- Dennis, M. (1991). Frontal lobe function in childhood and adolescence: A heuristic for assessing attention regulation, executive control, and the intentional states

important for social discourse. *Developmental Neuropsychology*, 7(3), 327-358.

<https://doi.org/10.1080/87565649109540497>

Deveci, D. L. (2023). *Oyun dans müzik uygulamalarının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387–1388.

Diaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. Luis Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University.

Dice, J., & Schwanenflugel, P. (2012). A structural model of the effects of preschool attention on kindergarten literacy. *Reading and Writing*, 25, 2205–2222.

<http://doi.org/10.1007/s11145-011-9354-3>

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

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programs. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>

Diktaş, E. (2023). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ve çocuk eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental

outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.

<http://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>

Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 45, 259-268.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.004>

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.

<https://www.jstor.org/stable/40064361>

Duncan, G., Claessens, A., Huston, A., Pagani, L., Engel, M., Sexton, H., ... Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6),

1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Dülger Ceylan, E. (2022). *Öz-düzenleme eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

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., & Fabes, R. (2006). 'Emotion regulation and children's socioemotional competence', in L. Balter, & C.S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*, (2nd ed., pp. 357–381). Psychology Press: New York.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1) 136. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., & Jones, S. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68 (4), 642-664. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04227.x>
- Eisenberg, N., Smith, C.L., Sadovsky, A., & Spinrad, T.L. (2004) Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In Baumeister, R.F., & Vohs, K.D., Eds., *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 259-282). Guilford Press, New York.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N.D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698. <http://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- El-Adl, A., & Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 104-111.
- Elliott, J. (2007). Assessing the quality of action research. In *Assessing quality in applied and practice-based research in education* (pp. 119-136). Routledge.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *Qualitative report*, 23(11).
- Erdem, A. R. (2018). "Araştırmacı öğretmen" eğitimi modeli (AÖEM). Eğiten Kitap Yayıncılık: Ankara.
- Eren, S. (2022). *Anne baba ilgisinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Ertan Elma, Y. (2022). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Ertör, E. (2022). *Evde baba katılımlı öz düzenleme programının 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerine ve baba katılımına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Examination of children's self-regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Ertürk Kara, H. G., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). The Examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(4), 880-895. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2016018694>
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E., (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ezmeçi, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programının çocukların öz-düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fay-Stammach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child development perspectives*, 8(4), 258-264.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
<http://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H., Beach, D. R., & Chinsky, J. M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child development*, 283-299.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children’s self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51.
https://www.sd59.bc.ca/sites/default/files/2019-04/Self-Regulation_Florez_OnlineJuly2011.pdf
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1998). Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. D. Faulkner, C. Littleton ve M. Woodhead (Ed.). *Learning Relationships in the Classroom* (pp. 189-206). New York: Routledge.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20, 373-389.
<http://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Freud, S. (1965). *New introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton.
- Fridman R., Eden S., & Spektor-Levy, O. (2020). Nascent inquiry, metacognitive, and selfregulation capabilities among preschoolers during scientific exploration. *Front Psychol.*, 21(11), 1790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01790>
- Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children’s cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347-359. <https://doi.org/10.1037/spq0000031>
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der fru“hen Kindheit [About a new conceptualisation of early childhood education] (s. 18–38). In W. E. Fthenakis, *Elementarpa“dagogik nach PISA. Wie aus Kindertagessta“tten Bildungseinrichtungen werden ko“nnen*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Gailliot, M.T., Mead, N.L. and Baumeister, R.F. (2012) Self-Regulation. In: John, O.P., Robins, R.W. and Pervin, L.A., Eds., *Handbook of Personality: Theory and Research*, The Guilford Press, New York, 472-491.
- Ganz, M. N., & Ganz, B. C. (1990). Linking metacognition to classroom success. *The Highschool Journal*, 73(3), 180-185. <https://www.jstor.org/stable/40364612>
- Gino, F., Schweitzer, M. E., Mead, N. L., & Ariely, D. (2011). Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.03.001>
- Glesne, C. E. (2013). Ethnography with a biographic eye. *In writing educational biography* (pp. 33-43). Routledge.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ*. (B. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goldman-Rakic, P. S. (1992). Working memory and the mind. *Scientific American*, 267(3), 110-117. <https://www.jstor.org/stable/24939217>
- 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(1), 3-19.
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's selfregulation. Mahwah, NJ: Erlbaum. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.3309&rep=rep1&type=pdf>
- Guare, R., & Dawson, P. (2004). Executive skills in children and teens--Parents, teachers and clinicians can help. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 20(8). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=1a0769a3-2ea8-4160-b726-7a0c027032d2%40redis>

- Güler-Yıldız, T., Ertürk-Kara, H.G., Fındık-Tanrıbuyurdu, E., & Gönen, M. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child interaction quality. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 329-338. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3648>
- Gümrükçü B., B. (2021). *Öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gümrükçü B., B. (2022). 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile istedik ve istenmedik anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 130-151. <https://doi.org/10.33400/kuje.1057189>
- Gümrükçü B., B., & Deniz, Ü. (2021). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 7(1), 25-39. <https://doi.org/10.32570/ijofe.847079>
- Gündüz, G., Yağmurlu, B., & Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development*, 26(5-6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985148>
- Gündoğdu, K. (2021). *Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların öz düzenleme becerileri ile farklı kültürlere bakış açıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Güngör, D. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının öz düzenleme becerileri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Grau, V. & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22, 401-412. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc>

- Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (2003). Not all Metacognition is created equal. *New Directions for Teaching & Learning*, 95 (21), 73-79. <https://doi.org/10.1002/tl.116>
- Harris, K. I. (2016). Supporting executive function skills in early childhood: Using a peer buddy approach for community, confidence, and citizenship. *Journal of Education and Training*, 3(1), 158-175.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25- 39.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hazen, G. N. (2024). Okul öncesi dönemde öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların sistematik incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 98, 148-183. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1400724>
- Henniger, M. L. (2017). *Teaching young children: An introduction*. Pearson.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., et al. (2018). Selfregulation and academic measures across the early elementary school grades: Examining longitudinal and bidirectional associations. *Early Education and Development*, 29(7), 914–938. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Holly, P., & Hopkins, D. (1988). Evaluation and school improvement. *Cambridge journal of education*, 18(2), 221-245.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education (UK).
- Hoyle, R. H. (2010). *Personality and self-regulation*. Handbook of personality and self-regulation, 1-18. <http://doi.org/10.1002/9781444318111>

- Hughes, C., Copeland, S. R., Wehmeyer, M. L., Agran, M., Rodi, M. S., & Presley, J. A. (2002). Using self- monitoring to improve performance in general education high school classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(3), 262-272.
- Işıksolu Aysel, Y. (2020). *60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years, 40*(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self- regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 125- 150.
- Jellinek, E., Keller-Margulis, M., Mire, S. S., & Fan, W. (2023). Pre-service teachers' perspectives on transition to kindergarten practices for autistic children. *Early Childhood Education Journal, 51*(7), 1205-1214.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner, M. Anay, Çev.). Anı Yayıncılık, Ankara (Orijinal baskı, 2005).
- Johnson, A. (2019). Action research for teacher professional development: Being and becoming an expert teacher. *The Wiley handbook of action research in education, 251-272*.
- Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E., & Gottfried, N. W. (2004). Regulation of emotion and behavior among 3- and 5-year-olds. *Journal of General Psychology, 131*(2), 159–178. <https://doi.org/10.3200/GENP.131.2.159-180>

- Kayalı, M. (2019). *Yaratıcı drama'nın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kayın, Z. (2022). *Okulöncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin çocukların iletişim becerilerine olan etkisi incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kegel, C. A., & Bus, A. G. (2013). Links between DRD4, executive attention, and alphabetic skills in a nonclinical sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 305-312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02604.x>
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48- 60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, S., & Alisinanoğlu, F. (2018). Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 167-186.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher education*, 40(1), 99-121.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1020–1029. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.6.1020>
- Kısaoğlu, Ş. Y., & Çetin, A. (2023). 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 328-345. <https://doi.org/10.16916/aded.1169305>

- Kıyaker, S. (2017). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kim, S., & Kochanska, G. (2012). Child temperament moderates' effects of parent-child mutuality on self-regulation: A relationship-based path for emotionally negative infants. *Child Development*, 83(4), 1275-1289. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01778.x>
- Kiss, M., Fecete, G., Pop, M. ve Susa, G. (2014). Early childhood self regulation in context: Parental and familial environmental influences. *Cognition, Brain, Behaviour*, 18 (1), 55-85.
- 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.
- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 89-113.
- Kopp, C. B. (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 view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Korinek, L., & deFur, S. H. (2016). Supporting student self-regulation to access the general education curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 48(5), 232-242.
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Kurt, Ş. H. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi incelenmesi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Lamont, J. H., Devore, C. D., Allison, M., Ancona, R., Barnett, S. E., Gunther, R., ... & Young, T. (2013). Out-of-school suspension and expulsion. *Pediatrics*, *131*(3), e1000-e1007.
- Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Ettekal, I., Cortes, K., Sechler, C., & Visconti, K. J. (2014). The 4R-SUCCESS program: Promoting children's social and scholastic skills in dyadic classroom activities. *Gruppendyn Organisationsberat*, *45*, 25-44. <http://doi.org/10.1007/s11612-013-0231-1>
- Leidinger, M., & Perels, F. (2012). Training self-regulated learning in the classroom: Development and evaluation of learning materials to train self-regulated learning during regular mathematics lessons at primary school. *Education Research International*. <http://doi.org/10.1155/2012/735790>
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203873373>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications: Newbury Park, London, New Delhi.
- Long, L.W. (2017). *Self-regulated learning and self-efficacy in prekindergarten students*. (Doctorial Dissertation), Rowan University, NJ, USA.
- Luria, A. R. (1961). Study of the abnormal child. *American Journal of Orthopsychiatry: A Journal of Human Behavior*, *31*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1961.tb02104.x>

- Maden, K., Uzkul, S., & Öğretir, A. (2022). 4-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 525-551. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1024579>
- McCain, M., Mustard, F., & McCuaig, K. (2011). *Early years study 3: Making decisions, taking action*. Margaret and Wallace McCain Family Foundation: Toronto, ON.
- Mccabe, L. A., Cunnington, M. ve Brooks-Gunn, J. (2004). The Development Of Self-Regulation In Young Children Individual Characteristics And Environmental Contexts, (Ed. Kathleen D. Vohs ve Roy F. Baumeister). *Handbook Of Self-Regulation, Research, Theory, And Applications*, The Guilford Press, New York, 341-357.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early childhood research quarterly*, 21(4), 471-490.
- McClelland, M. M., Cameron, C.E., McDonald Connor, C., 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. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education & Development*, 22(3), 355-359.
- McQuade, A., & Gill, P. (2012). The role of loneliness and self-control in predicting problem gambling behaviour. *Gambling Research: Journal of the National Association for Gambling Studies (Australia)*, 24(1), 18-30. <https://vuir.vu.edu.au/30358/1/McQuade%2C%20Gill%202012.pdf>

- Melo, C., Pianta, R. C., LoCasale-Crouch, J., Romo, F., & Ayala, M. C. (2024). The role of preschool dosage and quality in children's self-regulation development. *Early Childhood Education Journal*, 52(1), 55-71.
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mercan, H., & Yükselen, A. (2022). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 587-609. <https://doi.org/10.37217/tebd.990216>
- Mercer, N. (2013). Classroom talk and the development of self-regulation and metacognition. In D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe, & A. Tolmie (Eds.), *Self-regulation and dialogue in primary classrooms* (pp. 1-24). British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London, United Kingdom: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25, 95-111. <http://doi.org/10.1080/0141192990250106>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2014). *The data-driven classroom: How do I use student data to improve my instruction?*(ASCD Arias). ASCD.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mills, N. A. (2013). Action research: Bridging theory and practice (pp.96). Academic Exchange.
- Minkler, M., Wallace, S. P., & McDonald, M. (1994). The political economy of health: A useful theoretical tool for health education practice. *International Quarterly of Community Health Education*, 15(2), 111-125.
- Mohamed, A. H. H. (2012). The relationship between metacognition and self-regulation in young children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 477-486. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.436>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Morgan, P. L., Farkas, G., Wang, Y., Hillemeier, M. M., Oh, Y., & Maczuga, S. (2019). Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 20-32.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Mulder, H., van Ravenswaaij, H., Verhagen, J., Moerbeek, M., & Leseman, P. P. (2019). The process of early self-control: An observational study in two-and three-year-olds. *Metacognition and Learning*, 14(3), 239–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09199-3>
- Munn-Giddings, C., & Winter, R. (2013). *A handbook for action research in health and social care*. London: Routledge.

- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher–child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early education and development, 20*(5), 756-774.
- Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel, E. S., & Van de Vijver, F. J. R. (2011). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarda şehrin ve eğitim düzeyinin rolü [The role of city and education on parenting beliefs and behaviors]. *Türk Psikoloji Dergisi, 26*(67), 85-100.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review, 20*(3), 350-404. <http://doi.org/10.1006/drev.1999.0502>
- Nişan, M., & Temel, Z. F. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulamalara yönelik görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 6*(4), 480-504. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1214>
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development, 24*(7), 1000-1019.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z., & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarının yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (29)*, 143-152.
- Ogelman, H. G., Sarac, S., & Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal, 9*(2), 1-11.
- Ormrod, J. E. (2010). *Educational psychology. Developing learners*. New Jersey: Pearson, Allyn & Bacon.

- Ornstein, P. A., Grammer, J. K., & Coffman, J. L. (2010). Teachers' "mnemonic style" and the development of skilled memory.
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: A key component of self-regulated learning. *Emotion in Education*, 185-204.
<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50012-5>
- Öksüz, A. (2020). *4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Öngören, S. (2023). Supporting self-regulation in the preschool period: A case study of teachers' practices. *Turkish Journal of Education*, 12(4), 182-200.
<https://doi.org/10.19128/turje.1228285>
- Özbek, E. (2021). *60-72 aylık çocukların öz düzenleme ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, M. (2023). 2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 425-435.
- Özkür, F. (2019). *Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının 5 yaş grubu çocuklarının görsel – motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztabak, A. Ö. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French-Canadian replication and extension. *Developmental Psychology, 46*(5), 984–994.
- Pakarinen, E. (2012). *Relations between teacher-child interactions and children's learning and motivation in Finnish kindergartens*. (Doctoral dissertation, University of Jyväskylä). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/39933>
- Passingham, R. (1993). *The Frontal Lobes and the Voluntary Action*. New York: Oxford University Press.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist, 37*(1), 27–39. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_4
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Bütün, M. & Demir, S. B, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pazarbaşı, H., & Cantez, K. E. (2019). Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(5), 267-283. <https://doi.org/10.21733/ibad.624687>
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *5th World Conference on Educational Sciences-WCES 2013 Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*: 1963- 1970.
- Pekince, P., & Avcı, N. (2018). Children's perspective on the right of self-determination. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(4), 431-439.

- Perels, F., Gu¨rtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction, 15*, 123–139.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology, 79*(2), 311-327. <http://doi.org/10.1348/000709908X322875>
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of educational psychology, 90*(4), 715.
- Perry, N. E. (2013). Understanding classroom processes that support children's self-regulation of learning. *The British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II: Psychological Aspects of Education- Current Trends, 10*, 45–68.
- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *The Teachers College Record, 106*(9), 1854–1878.
- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 122–136). New York, NY: Taylor & Francis
- Perry, N., & Vandekamp, K. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 33*(7), 821-843. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00052-5).
- 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. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2
- PISA (2004). Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. Paris: OECD Publishing.

- 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
- Pino-Pasternak, D., Whitebread, D., & Tolmie, A. (2010). A multidimensional analysis of parent–child interactions during academic tasks and their relationships with children's self-regulated learning. *Cognition and Instruction, 28*(3), 219-272.
- Pintrich, R. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Polat, H. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Polat, E. B., & Özbey, S. (2021). Okul öncesinde sosyal değerler eğitimi programının öz düzenleme, sosyal beceri ve problem davranışlar üzerindeki etkisi. *FSM İlimi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, (18)*, 287-316.
- Polnariiev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers' self-regulation: Viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play* (Unpublished Doctorial Dissertation). The City University of New York, USA.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 605-619.
<http://doi.org/10.1037/a0015365>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 573-594.

- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & young children, 19*(1), 25-35.
- Rabbitt, P. (Ed.). (1997). *Methodology of frontal and executive function* (pp. 1-38). Hove, UK: Psychology Press.
- Rademacher, A. (2022). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and behavior problems from preschool to elementary school. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(1), 112-125.
- Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly, 159*-190.
- Ratcliff, K. A., Vazquez, L. C., Lunkenheimer, E. S., & Cole, P. M. (2021). Longitudinal changes in young children's strategy use for emotion regulation. *Developmental Psychology, 57*(9), 1471.
- Reason, P., & McArdle, K. L. (2006). *Action research and organization development*. Handbook of Organization Development. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B., & Family Life Project Key Investigators (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology, 8*, 869.
- Riggs, K., J., Jolley, R., P., & Simpson, A. (2013). The role of inhibitory control in the development of human figure drawing in young children. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*(4), 537-542. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.10.003>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 491–511.

- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T., Grimm, K., Nathanson, L., & Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality for children's adaptive behaviours in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, *45*(4), 958–972.
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education*, *18*(3), 227–241.
- Robson, S. (2016). Self-regulation, metacognition and child-and adult-initiated activity: Does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care*, *186*, 764–784. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1057581>
- Rodriguez, M. L., Ayduk, O., Aber, J. L., Mischel, W., Sethi, A., & Shoda, Y. (2005). A contextual approach to the development of self-regulatory competencies: The role of maternal unresponsivity and toddlers' negative affect in stressful situations. *Social Development*. *14*(1), 136–157.
- Rogel, A., Loomis, A. M., Hamlin, E., Hodgdon, H., Spinazzola, J., & van der Kolk, B. (2020). The impact of neurofeedback training on children with developmental trauma: A randomized controlled study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *12*(8), 918–929. <https://doi.org/10.1037/tra0000648>
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social emotional and personality development* (pp. 105–176). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, *9*(4), 701-728. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001405>

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231.
- Saez, L., Folsom, J. S., Otaiba, S., & Schatschneider, C. (2012). Relations among student attention behaviors, teacher practices, and beginning word reading skill. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 418–432.
- Sak, R., Sak, İ. Ş., Atlı, S., & Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 972-991. <https://doi.org/10.17860/efd.33313>
- Saldana, J. (2009). *An introduction to codes and coding. The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications, London.
- Saldana, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications, London.
- Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi üniversitesi, Ankara.
- Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of selfregulation. In Sherly, L. O. ve Sameroff, A. J. (Ed.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (pp. 1-18), New york: Cambridge University.
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children’s experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research, 9*(4), 913-932. <http://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8>
- Sarı, M. (2006). Araştırmacı öğretmen: Öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(3), 847–887.

- Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 84-98.
- Schneider, W., & Lockl, K. (2008). Procedural Metacognition in Children: Evidence for Developmental Trends. J. Dunlosky, & R. A. Bjork (Ed.), *A handbook of metamemory and memory* (pp. 391–409). New York: Taylor & Francis.
- Schumacher, A. M., Miller, A. L., Watamura, S. E., Kurth, S., Lassonde, J. M., & LeBourgeois, M. K. (2018). *Sleep moderates the association between response inhibition and self-regulation in early childhood*. In *Sleep and Developmental Psychopathology* (pp. 53-66). Routledge.
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J., & Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 228-237.
<http://doi.org/10.1177/10983007040060040401>
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and psychopathology*, 13(1), 53-67.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (2.Baskı) Demir, M. Y., Celasun, K., Kaçkar, Z. H., Üzümcü, E. ve Şahin, B. E. (Çev.), Şahin, M. (Ed.), Ankara: Nobel Akademik.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91, 251–260.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (2003). Self-Regulation and Learning. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology (Vol. 7): Educational Psychology* (pp. 59-78). Hoboken, NJ: Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/0471264385.wei0704>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. <http://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı
- Serttaş Franzını, C. (2021). *Scale of preschool teacher's attitudes and beliefs towards selfregulation: A study on validity and reliability* (Unpublished master's thesis). Bahçeşehir University, İstanbul.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinde oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe' ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J., & Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 228-237. <http://doi.org/10.1177/10983007040060040401>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalising behaviour: Contributions of child characteristics, family

- characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Simons, D. (1996). In sight, out of mind: When object representations fail. *Psychological Science, 7*(5). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00378.x>
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record, 117*(3), 1-36.
- Simovska, V. (2004). Student participation: a democratic education perspective—experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research, 19*(2), 198-207.
- Smith, A. (2017). Report of Professor Sir Adrian Smith’s Review of Post-16 Mathematics. London: Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/630488/AS_review_report.pdf
- Smith-Donald, R., Raver, C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, s. 173-187.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action research, 17*(1), 5-21. <http://doi.org/10.12691/education-4-2A-2>
- Soydan, S. B. (2023). The relationship between emotional regulation skills and the adaptability to the classes of children: The regulatory role of social interaction practices by the teacher. *Infants & Young Children, 36*(2), 110-129.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion, 6*(3), 498–510. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>

- Spruce, R. R., & Bol, L. I. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition & Learning*, 10(2), 245-277. <http://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Strickland, D. S. (1988). The teacher as researcher: Toward the extended professional. *Language Arts*, 65(8), 754–764.
- Suskind, D. (2020). *Otuz Milyon Kelime* (E. Eret, B Satılmış, Çev.). Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- Stephens, K. (2022). How can a play-based curriculum foster social and emotional selfregulation skills in early childhood classrooms? (Thesis, Concordia University, St. Paul). Retrieved from https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/80
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5- 6), 663-684. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932238>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research techniques.
- Şenol, F. B. & Turan, F. (2022). Çocuklarda öz-düzenleme, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık: Sosyoekonomik risk durumuna göre inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-23. <http://doi.org/10.9779.pauefd1025776>
- Şepitçi, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Teixeira, P. J., Marques, M. M., Silva, M. N., Brunet, J., Duda, J. L., Haerens, L., ... & Hagger, M. S. (2020). A classification of motivation and behavior change techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts. *Motivation science*, 6(4), 438.
- Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 37–65.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development*, 22(3), 489-519. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>
- Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44–52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>
- Tosun, D. (2023). *Öykü temelli hazırlanan bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarınınöz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Trawick- Smith, J. (2013). *Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim*. (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

- Tuncer, N. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarının Yürütücü İşlevlerinin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Öğretmen Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tuncer, N., & Avcı, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin gelişimini destekleyen sınıf stratejileri (Nitel bir analiz). *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 1224-1283.
- Turner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 138-173.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F., & Işıktekiner, S. (2016). Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı. Ö. Demirel, & S. Dinçer (Eds.), *Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi* (pp. 459-474). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>
- Uyanık, G., Bayındır, D., & Değirmenci, Ş. (2021). Akademik ve sosyal duygusal okula hazır bulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1090-1104.
<https://doi.org/10.17755/esosder.811871>
- Üredi, I., & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU7*, 2(2), 1-30.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46-57.
<http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.10.004>
- Veenman, M. V., & Spaans, M. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159- 176.

- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1, 3-14. <http://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 1-9). New York, NY: The Guilford Press.
- Von Salisch, M., Haenel, M., & Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from Northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5-6), 792-806.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. *Soviet Psychology*, 5, 6–18.
- Walker, S., & Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: Student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 896–913. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F. M., & Chen, J. L. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education & Development*, 22(1), 1-28.
- Webb, N. M. (2013). Information processing approaches to collaborative learning. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 19-40). New York, NY: Routledge.

- Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Ing, M. (2013). Self-regulation and learning in peer-directed, small groups. In D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe, & A. Tolmie (Eds.), *Self-regulation and dialogue in primary classrooms* (pp. 69-92). British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education. <http://doi.org/10.53841/bpsmono.2013.cat1370.5>
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7(2), 131-149.
- Whitebread, D. (2000). *The psychology of teaching and learning in the primary school*. Routledge Falmer.
- Whitebread, D. (2013). Self-regulation in young children: Its characteristics and the role of communication and language in its early development. *The British Journal of Educational Psychology*, Monograph Series II: Psychological Aspects of Education-Current Trends, 10, 25–44.
- Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V., & Sangster, C. (2010). Metacognition in Young Children: Current Methodological and Theoretical Developments. In A. Efklides, & P. Misailidi (Eds.), *Trends and Prospects in Metacognition Research* (pp. 233–258). New York: Springer.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C. Pino Pasternak, D., & Metha, S. (2004). *Metacognition in 3-5 year olds: Evidence form a naturalistic study in British early years educational settings*. Paper Presented at First Meeting of The Early Metacognition Special Interest Group, Amsterdam.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 16(1), 15–33.

- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433–455. <https://doi.org/10.1891/194589507787382043>
- Whitebread, D., & Cardenas, V. G. (2012). Self-regulated learning and conceptual development in young children: The development of biological understanding. In A. Zohar, & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research* (pp. 101–132). New York: Springer.
- Whitebread, D., & Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: Evidence from an observational study. *Mathematics Education*, 42(2), 163-178.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40–52.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, O., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, 4, 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Whitebread, D., Grau, V., & Somerville, M.P. (2018). Commentary: Relationships between classroom dialogue and support for metacognitive, self-regulatory development in educational contexts. In V. Grau & D. Whitebread (Eds.). *Relationships between Classroom Dialogue and Support for Metacognitive, Self-Regulatory Development in Educational Contexts*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 162, 137–150.
- Whitebread, D., & Pino-Pasternak, D. (2013). Video analysis of self-regulated learning in social and naturalistic contexts. The case of preschool and primary school children.

In S. Volet, & M. Vauras (Eds.), *New perspectives on learning and instruction. Interpersonal regulation of learning and motivation* (pp. 14–44). New York: Routledge.

Whitebread, D., & Sullivan, L. O. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of meta-communication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1, 197–213.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2012.693384>

Willis, E., Dinehart, L., & Bliss, L. (2014). Teachers don't always do what they think they should: A preliminary validation of the Early Childhood Educators' knowledge of self-regulation skills questionnaire. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(2), 168-184.

Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., & Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behaviour and academic achievement. *Developmental Neuropsychology*, 36, 162–180.
<https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549980>

Wilson, A. C., Lengua, L. J., Tininenko, J., Taylor, A., & Trancik, A. (2009). Physiological profiles during delay of gratification: Associations with emotionality, self-regulation, and adjustment problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 780-790.

Wong, V., & Kei, W. (2013). Metacognition in 3-6 years old: Evidence from a kindergarten in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 1-29.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
<http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

- Yağmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296.
- Yeğenoğlu, F. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn öz yeterlik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilay Daşırın, T. (2023). *Bütüncül farkındalık eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, F. E. (2020). *Erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yıldız Kısaoğlu, Ş. (2022). *Okul öncesine devam eden çocukların öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Yılmaz, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, Y. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.
- Yurdakul, B. (2022). *Mindfulness (farkındalık) temelli okul öncesi dönem çocuklarda öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

- Yurdakul, Y., Ildız, G. İ. & Ayhan, A. B. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 354-376. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1008817>
- Zachariou, A., & Whitebread, D. (2019). Developmental differences in young children's self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 282-293.
- Zachariou, A., & Whitebread, D. (2022). The relation between early self-regulation and classroom context: The role of adult presence, the task's source of initiation, and social context. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 861-880.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeichner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press: San Diego, CA.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of selfregulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Boca Raton, FL: Erlbaum/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self - regulation of learning and performance*, 1-12.

EK-A: Çocukların İfade Dağılımları

Katılımcılar	Üst Bilişsel Bilgi			Üst Bilişsel Bilgi			Üst Bilişsel Bilgi Üçüncü		
	Birinci Eylem Planı			İkinci Eylem Planı			Eylem Planı		
	Kişilerin Bilgisi	Görev Bilgisi	Strateji Bilgisi	Kişilerin Bilgisi	Görev Bilgisi	Strateji Bilgisi	Kişilerin Bilgisi	Görev Bilgisi	Strateji Bilgisi
Ç1	6	0	0	9	2	4	11	3	4
Ç2	4	0	0	3	0	3	4	3	5
Ç3	2	2	2	2	1	4	8	2	5
Ç4	5	1	1	6	1	2	8	3	3
Ç5	2	0	0	2	1	1	5	1	1
Ç6	2	0	0	5	0	3	8	2	3
Ç7	4	0	1	2	1	1	5	1	3
Ç8	3	1	0	4	0	1	5	1	3
Ç9	1	0	1	2	0	1	2	1	4
Ç10	3	0	0	3	1	2	8	3	5
Ç11	1	0	0	3	0	3	11	5	6
Ç12	2	0	0	1	1	1	4	1	3
Ç13	1	0	0	3	0	1	3	2	1
Ç14	0	0	0	4	0	2	4	1	2
Ç15	6	2	2	5	1	3	9	2	4

Ç16	1	0	0	2	1	1	6	2	2
Ç17	3	0	0	1	1	1	4	3	4
Ç18	5	0	1	5	1	2	9	2	3
Ç19	3	0	0	6	1	1	6	1	1
Ç20	0	0	0	1	2	1	1	2	2

Katılımcılar	Üstbilişsel Düzenleme				Üstbilişsel Düzenleme				Üstbilişsel Düzenleme			
	Birinci Eylem Planı Süreci				İkinci Eylem Planı Süreci				Üçüncü Eylem Planı Süreci			
	Planl	İzle	Kon	Değerle	Planl	İzle	Kon	Değerle	Planl	İzle	Kon	Değerle
	ama	me	trol	ndirme	ama	me	trol	ndirme	ama	me	trol	ndirme
Ç1	6	5	4	1	7	5	1	7	10	10	8	10
Ç2	2	3	2	6	5	1	3	4	8	8	6	8
Ç3	9	1	2	2	4	1	2	3	15	6	6	7
Ç4	6	1	0	1	5	1	1	4	10	8	8	12
Ç5	0	0	0	1	2	1	1	4	6	2	3	3
Ç6	5	3	3	0	4	2	4	3	3	6	5	9
Ç7	4	3	0	1	5	3	1	4	5	5	4	7
Ç8	4	5	1	1	4	3	3	3	4	8	8	5
Ç9	1	0	1	1	4	3	2	4	4	8	6	5
Ç10	2	0	0	0	5	1	1	3	7	10	12	10

Ç11	5	1	2	1	4	2	4	4	8	8	14	14
Ç12	1	1	1	1	4	3	3	3	9	9	9	9
Ç13	1	0	0	1	4	2	1	4	1	3	5	4
Ç14	2	1	0	1	5	1	1	4	5	5	4	5
Ç15	10	8	1	4	14	1	1	3	14	12	12	13
Ç16	0	2	1	2	4	2	3	3	4	4	7	6
Ç17	4	0	2	2	4	1	4	3	4	4	10	9
Ç18	3	0	2	1	4	3	1	3	8	8	11	13
Ç19	1	2	0	1	2	4	3	4	1	4	3	4
Ç20	0	0	0	0	4	1	1	3	2	8	8	7

Katılımcılar	Duygusal/Motivasyonel Düzenleme Birinci Eylem Planı Süreci		Duygusal/Motivasyonel Düzenleme İkinci Eylem Planı Süreci		Duygusal/Motivasyonel Düzenleme Üçüncü Eylem Planı Süreci	
	Duygusal/ Motivasyon el İzleme	Duygusal/ Motivasyon el Kontrol	Duygusal/ Motivasyon el İzleme	Duygusal/ Motivasyon el Kontrol	Duygusal/ Motivasyon el İzleme	Duygusal/ Motivasyon el Kontrol
	Ç1	0	0	3	4	5
Ç2	0	0	3	6	4	8
Ç3	0	0	3	4	3	6
Ç4	0	0	3	6	3	8

Ç5	0	0	3	4	3	2
Ç6	0	0	3	4	6	6
Ç7	0	0	3	4	3	5
Ç8	0	0	3	4	3	8
Ç9	0	0	3	4	3	8
Ç10	0	0	3	4	5	10
Ç11	3	0	3	4	9	8
Ç12	0	0	3	4	3	9
Ç13	0	0	3	4	3	3
Ç14	0	0	3	4	3	5
Ç15	0	0	3	4	8	11
Ç16	0	0	3	4	3	4
Ç17	0	0	4	4	4	4
Ç18	1	0	3	4	3	8
Ç19	0	0	5	4	5	4
Ç20	0	0	3	4	3	8

EK-B: Kodlama Şeması Kullanım İzni

2

ölçek izni Gelen Kutusu x

 **Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN**
Merhaba Ebru Hanım, Ben Neslihan G. Hazen, Hacettepe Üniversitesinde doktora öğrencisiyim. Teziniz kapsamında uyarlamış old

1

 **Ebru Aydın** Alıcı: ben 9

Merhaba Neslihan Hocam,

Kodlama şemasını kullanmanız uygundur. Lütfen atıf yaparken tez ile birlikte danışman hocamın da yer aldığı aşağıda

Teşekkürler, iyi çalışmalar.

Aydın, E., & Dinçer, Ç. (2022). "I did it wrong, but i know it": Young children's metacognitive knowledge expressions c activities. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101104. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101104>

EK-C: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Öz Düzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına Yönelik Eylem Araştırması” adıyla, Neslihan Gözübüyük Hazen tarafından yürütülen bir çalışmadır. Çalışmayla ilgili Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Uşak Valiliği’nden izin alınmıştır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarının eylem araştırması yoluyla desteklenmesi süreçlerinin ve öğretmenlerin bu konudaki deneyim ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Gözlem/ Video-ses kaydı şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Sorumlu Araştırmacı: Doç. Dr. Selda Aras Araştırmacı: Neslihan Gözübüyük Hazen

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

Çocuğun İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-D: Çocuk Katılım Formu

Sevgili Katılımcımız,

Yapacağım araştırma kapsamında sınıf içinde yapılan etkinlikler ve oyunlar aracılığıyla seni daha iyi tanımaya çalışacağım. Oyunlara katılmak istemediğin zaman bu bana belirtmen yeterli olacaktır. Bu süreçte ise senin ifadelerini not alarak senin gelişimini takip edeceğim.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada senden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan lütfen aşağıdaki kutuya istediğin bir resmi çizer misin?

Araştırmacı: Neslihan Gözübüyük Hazen

Katılımcı Adı-Soyadı :

EK-E: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük**

Sayı : E-35853172-600-00002142008
Konu : Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS (Etik Komisyon İzni)

18.04.2022

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 22.03.2022 tarihli ve E-76942594-600-00002100000 sayılı yazınız.

Fakülteniz Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından **Dr.Öğr.Üyesi Selda ARAS**'ın, **Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN** yardımcılığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Özdüzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına Yönelik Eylem Araştırması**" başlıklı araştırmasını Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **12 Nisan 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 7E663DF5-7F60-44B4-9F85-40B555B4A932

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevda TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Keş: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-F: Etik Beyanı

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 bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

10/06/2024

(İmza)

Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN

EK-G: Valilik İzni



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29425508-605.01-61673439
Konu : MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni.

24.10.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri
b) 14/10/2022 tarih ve 00002459640 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Özdüzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına Yönelik Eylem Araştırması" konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması; **araştırma kapsamında ses kaydı yapılabilmesi için veli izin formu doldurulması, çekimler esnasında okulda bir personelin gözlem amacıyla görevlendirilmesi ve çocukların psikolojik durumlarını olumsuz etkileyecek uygulamalara yer verilmemesi** ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı-Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN	Doktora Öğrencisi	"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Özdüzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına Yönelik Eylem Araştırması"	14/10/2022 00002459640

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Telefon No : 0 (276) 280 65 24
E-Posta: ab64@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: İbrahim ZEYBEK
Unvan : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi: <http://usak.meb.gov.tr> Faks: 2762806534

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e5a2-2e14-3b13-bde5-8772 kodu ile teyit edilebilir.



EK-Ğ: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/07/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Öz Düzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına Yönelik Eylem Araştırması
Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
05/07/2024	220	331522	10/06/2024	%7	2412786733

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN

Öğrenci No.: N17241986

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Selda ARAS

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

08/07/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Basic Education

Thesis Title: An Action Research on Preschool Children's Self-Regulation and Metacognitive

Skills

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
05/07/2024	220	331522	10/06/2024	%7	2412786733

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Neslihan ÖZÜBÜYÜK HAZEN
Student No.: N17241986
Department: Department of Primary Education
Program: Preschool Education Doctorate Program
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç. Dr. Selda ARAS

EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

10 /Haziran/2024

(imza)

Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

